



**CONSEJO NACIONAL PARA LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA A.C.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA**

Memoria del Congreso

La psicología ante las problemáticas actuales

**CONGRESO
NACIONAL DE
PSICOLOGÍA
CNEIP - UAZ**



“LA PSICOLOGÍA ANTE LAS PROBELMATICAS ACTUALES”

MEMORIAS EN EXTENSO

XLV Congreso del Consejo Nacional para la
Enseñanza e Investigación en Psicología A.C.
(CNEIP)

Zacatecas, Zacatecas del 25 al 27 de abril del 2018

Universidad Autónoma de Zacatecas,
Unidad Académica de Psicología

Editado por:

M. en C. Isauro García Alonzo

Dra. Jaira Lizeth Barragan García

M. en C. Hans Hiram Pacehco García

Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Jardín Juárez #147, Centro Histórico C.P. 98000 Zacatecas, Zacatecas,

México

ISBN: 978-607-97084-4-3

Citar de la siguiente manera:

García-Alonzo, I., Barragan-García, J. y Pacheco-García, H. Compiladores. (2018). La Psicología ante las problemáticas actuales. XLV Congreso Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. Universidad Autónoma de Zacatecas.

ÍNDICE

I.	ÍNDICE	4
II.	PRESENTACIÓN	12
III.	CONSEJO DIRECTIVO	13
IV.	INSTITUCIONES PARTICIPANTES	14
V.	SILENCIOS Y AUSENCIAS: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS DE MUJERES FRENTE A LA MIGRACIÓN	17
VI.	CONFIGURACIÓN DE LOS AFECTOS EN LAS MUJERES QUE SE QUEDAN, UNA VICISITUD POR LA MIGRACIÓN	37
VII.	IMPACTO EMOCIONAL DE LA MIGRACIÓN EN LAS PERSONAS QUE ATIENDEN MIGRANTES	58
VIII.	ORIENTACIÓN SEXUAL Y HOMOFOBIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	70
IX.	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE UNA SECUNDARIA DEL SUR DE SONORA	82
X.	CÓMO ENFRENTAN LA VIOLENCIA SOCIAL LAS ADOLESCENTES DE UN BACHILLERATO EN XALAPA, VERACRUZ	94
XI.	LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS RELACIONES AMOROSAS DE PAREJA EN JÓVENES UNIVERSITARIOS/AS	109
XII.	EVALUACIÓN FORENSE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL DELITO DE FEMINICIDIO	124
XIII.	CONDUCTA COTIDIANA DE HABITANTES ADULTOS DE CHILPANCINGO, GUERRERO, FRENTE A LA VIOLENCIA	149
XIV.	NUEVAS CONFORMACIONES DEL SER MUJER EN EL FENÓMENO DEL NARCOTRÁFICO: EL SICARIATO EN ADOLESCENTES	169
XV.	EXPOSICIÓN A EVENTOS VIOLENTOS Y CONSUMO DE ALCOHOL ENTRE MUJERES Y HOMBRES	187
XVI.	PREVALENCIA DE MALTRATO FÍSICO INFANTIL EN UNIVERSITARIOS	200
XVII.	AFRONTAMIENTO, ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO EN FAMILIAS QUE TIENEN A UN INTEGRANTE DESAPARECIDO	213
XVIII.	PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA DE ACTITUDES HACIA AL NARCOTRÁFICO EN JÓVENES	227
XIX.	VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN MUJERES: EVIDENCIA DE ACUERDO CON LA GENERACIÓN DE PERTENENCIA	240
XX.	RASGOS DE DEPRESIÓN INFANTIL Y LA RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA	255
XXI.	UNA EXPERIENCIA DEL TRABAJO: LOS TALLERES PSICOEDUCATIVOS CON EL ADULTO MAYOR	271
XXII.	COMPONENTES QUE FAVORECEN LA CULTURA DE PAZ EN	285

	MATRIMONIOS LONGEVOS	
XXIII.	ALGUNAS SIGNIFICACIONES ESPERANZADORAS SOBRE LA VEJEZ Y EL CUERPO EN ANCIANOS ASILADOS	300
XXIV.	LA MENOPAUSIA Y EL CLIMATERIO: ÁREAS DE OPORTUNIDAD PARA EL TRABAJO Y ESTUDIO PSICOLÓGICO	316
XXV.	SALUD MENTAL, DESGASTE PSICOSOCIAL Y CALIDAD DE VIDA EN CUIDADORES PRIMARIOS DE PACIENTES CRÓNICOS	331
XXVI.	REPERCUSIONES DE LA MINUSVALÍA FÍSICA EN LAS EMOCIONES DE PERSONAS ADULTAS CON UNA DISCAPACIDAD	347
XXVII.	LOS ESTEREOTIPOS Y SU ASOCIACIÓN CON LOS AUTOESTEREOTIPOS DE PERSONAS MAYORES DE 60 AÑOS	360
XXVIII.	ANSIEDAD ANTE EL PROCESO DE MUERTE EN ADULTOS MAYORES	376
XXIX.	BIENESTAR Y APOYO SOCIAL EN LA VEJEZ: PERFIL DIFERENCIADO POR SEXO	386
XXX.	EXPERIENCIAS DE CALIDAD DE VIDA: LA MIRADA DE LAS ANCIANAS	404
XXXI.	PROYECTO DE VIDA EN EL ADULTO MAYOR: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA	416
XXXII.	NARRATIVAS DEL MALESTAR EMOCIONAL. LOS PSIQUIATRAS Y LOS PACIENTES EN EL (DES) ENCUENTRO EN CONSULTA, UNA MUESTRA DE LA CIUDAD DE GUADALAJARA, JALISCO	428
XXXIII.	RIESGO BIOPSIICOSOCIAL PARA TRASTORNOS DE CONDUCTA ALIMENTARIA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA	449
XXXIV.	EL CUENTO TERAPÉUTICO: HERRAMIENTA PARENTAL FAVORECEDORA DE RESILIENCIA EN NIÑOS NACIDOS CON LABIO-PALADAR HENDIDO	459
XXXV.	EL CONCEPTO DE SALUD MENTAL: UNA REFLEXIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS SOBRE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO	475
XXXVI.	TRAMAS DISCURSIVAS, SIMBÓLICAS E IMAGINARIAS DE VIDA EN COLECTIVIDAD DE SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL	489
XXXVII.	CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ADOLESCENTES	501
XXXVIII.	TRATAMIENTO DE ACTIVACIÓN CONDUCTUAL EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEPRESIVO	511
XXXIX.	TERAPIA ASISTIDA CON PERROS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON AUTISMO	534
XL.	INSATISFACCIÓN CORPORAL E INTERNALIZACIÓN DEL MODELO ESTÉTICO CORPORAL EN UNIVERSITARIAS HIDALGUENSES	552
XLI.	PRÁCTICAS DE CRIANZA MATERNA Y PATERNA: ¿CÓMO SE RELACIONAN CON LA ADAPTACIÓN ADOLESCENTE?	562

XLII.	ABNEGACIÓN COMO FACTOR DE RIESGO PARA LA DEPRESIÓN REFORZAMIENTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN TERAPIA	576
XLIII.	DIALÉCTICA CONDUCTUAL CASO BORDERLINE CON HIPOTIROIDISMO	593
XLIV.	ANÁLISIS Y TRATAMIENTO FUNCIONAL DE LA ENCOPIRESIS	604
XLV.	APLICACIONES DE LA GESTALT EN UN JOVEN CON SÍNTOMAS ANSIOSOS Y SOMÁTICOS	614
XLVI.	TÉCNICAS DE ESTUDIO EN ASPIRANTES DE LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA	627
XLVII.	DECLIVE GRADUAL EN EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA	641
XLVIII.	DIFERENCIA DE PENSAMIENTO CREATIVO ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	653
XLIX.	EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO NEUROPSICOLÓGICO EN NIÑOS E IDENTIFICACIÓN DE TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE	667
L.	NIÑAS CREATIVAS: ANÁLISIS POR SEXO DE VARIABLES COGNITIVAS Y MOTIVACIONALES	683
LI.	EMOCIONES PERCIBIDAS (FELICIDAD Y ENOJO) EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE NIVEL SUPERIOR	697
LII.	ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EL DESARROLLO DE NIÑOS EN AMBIENTE ESCOLARIZADO Y NO ESCOLARIZADO	713
LIII.	HÁBITOS DE LECTURA EN UNIVERSITARIOS. CASO LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIDAD ACADÉMICA PROFESIONAL TEJUPILCO	726
LIV.	EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS	745
LV.	RELACIÓN ENTRE AUTOCONCEPTO Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	761
LVI.	SIGNIFICADO PSICOLÓGICO DE LAS ORIENTACIONES HETEROSEXUAL Y HOMOSEXUAL EN JÓVENES SALTILLENSES	774
LVII.	NIÑOS DE UNA PRIMARIA: ASOCIACIONES ENTRE EDAD, INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD	787
LVIII.	ESTRUCTURA FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO INFANTIL	800
LIX.	PADRES DE FAMILIA DEL SUR DE ZACATECAS Y EL TDAH	815
LX.	INSENSIBILIDAD EMOCIONAL O UNEMOTIONAL CALLOUS Y PERCEPCIÓN SOCIAL DE NIÑOS DE PRIMARIA	826
LXI.	ASPECTOS RELACIONADOS CON EL DESEO DE DESERCIÓN Y LA PERMANENCIA ESCOLAR UNIVERSITARIA	841
LXII.	HÁBITOS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TLATLAYA, ESTADO DE MÉXICO	863

LXIII.	DISCURSO DEL DOCENTE ANTE RESPUESTAS DEL ALUMNO EN SEGUNDA LENGUA	877
LXIV.	COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL BACHILLERATO PARA LA PERMANENCIA E INTEGRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	900
LXV.	COMPARACIÓN DE UNA MUESTRA DE VOCABULARIO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIA Y MEDIA SUPERIOR	920
LXVI.	COMPARACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA	935
LXVII.	CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE LA ESCALA DE ACTITUDES DOCENTES A LAS MATEMÁTICAS/ESTADÍSTICA	947
LXVIII.	BULLYING: APROXIMACIÓN AL MALTRATO ENTRE PARES DESDE LAS RAZONES Y CREENCIAS IRRACIONALES DE SUS OBSERVADORES	969
LXIX.	CALIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	990
LXX.	LOS REA COMO RECURSO PARA FOMENTAR LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	1003
LXXI.	COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE PSICOLOGÍA E INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS	1017
LXXII.	EFFECTOS DE MODALIDADES DE TUTORÍA SOBRE EL DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	1027
LXXIII.	INTENCIÓN HACIA EL ESTUDIO DE LA CIENCIA ENTRE ADOLESCENTES DE MUNICIPIOS CON REZAGO SOCIAL	1050
LXXIV.	EL IMPULSO A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	1066
LXXV.	APLICACIÓN DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES	1081
LXXVI.	LOS PSICÓLOGOS EN LOS PNPC EN MIRAS DEL IMPLEMENTO DE LAS TIC EN EL AULA	1096
LXXVII.	DISEÑO DE LA “ESCALA DE HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO PARA FAMILIARES CON CONSUMIDORES DE SUSTANCIAS (EHA FaCS)”	1113
LXXVIII.	RENDIMIENTO ACADÉMICO COMO FACTOR PROTECTOR DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS: CONSTRUCCIÓN DE TRES ESCALAS	1127
LXXIX.	FACTORES DE RIESGO INDIVIDUALES PARA EL CONSUMO DE DROGAS EN JÓVENES UNIVERSITARIOS	1138
LXXX.	ADULTOS CON TDAH Y ABUSO DE SUSTANCIAS. CONTEXTOS PARA REFLEXIONAR	1153

LXXXI.	HUIDA DE LA REALIDAD FAMILIAR. SUFRIMIENTO Y GOCE EN CONSUMIDORES DE MARIHUANA	1168
LXXXII.	PERCEPCIÓN ADOLESCENTE SOBRE EL CONSUMO DE DROGAS RELACIONADA CON REDES SOCIALES EN INTERNET	1181
LXXXIII.	CONSUMO DE DROGAS, VIOLENCIA FAMILIAR, DEPRESIÓN Y CONDUCTA SUICIDA EN JÓVENES DE BACHILLERATO	1200
LXXXIV.	ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA DEMANDA DE SERVICIOS PSICOLÓGICOS EN UN CENTRO UNIVERSITARIO	1213
LXXXV.	NIVEL DE FELICIDAD EN UNIVERSITARIOS A PUNTO DE EGRESAR	1226
LXXXVI.	COMPARATIVA DE GÉNERO SOBRE EL SIGNIFICADO PSICOLÓGICO DE LA MUERTE, ENFERMEDAD Y AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES	1241
LXXXVII.	ACTIVIDAD FÍSICA, SUEÑO Y ALIMENTACIÓN: DIFERENCIAS POR GÉNERO MEDIANTE REDES SEMÁNTICAS EN JÓVENES DE COAHUILA	1256
LXXXVIII.	IDENTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DEL ABORDAJE PSICOLÓGICO ANTE LA OBESIDAD	1273
LXXXIX.	ESTILO DE VIDA Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA: OBESOS Y NO OBESOS	1287
XC.	OBESIDAD, ESTILO DE VIDA Y ANSIEDAD: IMPLICACIONES FORMATIVAS EN ALUMNOS DE MEDICINA	1303
XCI.	OBESIDAD Y ANSIEDAD EN FUTUROS PROFESORES: ALTERNATIVA EN ESTILOS DE VIDA	1319
XCII.	PREVENCIÓN DE MALTRATO INFANTIL Y NUEVAS PRACTICAS DE CRIANZA: UNA CULTURA DIFERENTE	1334
XCIII.	PERCEPCIÓN DE EMOCIONES INFLUYENTES EN LA IMAGEN MATERNA	1349
XCIV.	PERSPECTIVAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE ROL DE GÉNERO	1366
XCV.	REPRESENTACIONES SOCIALES DE FEMINIDAD NARRATIVAS SOBRE EL “NO-LUGAR” COMO	1381
XCVI.	TRANSFORMACIÓN EN EL PROCESO DE MATERNIDAD CON HIJOS LGBT	1402
XCVII.	BIENESTAR PSICOLÓGICO Y TERAPIA PSICOLÓGICA EN ADULTOS QUE VIVIERON EL DIVORCIO CONFLICTIVO PARENTAL	1415
XCVIII.	DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE ACTITUDES HACIA LAS FAMILIAS HOMOPARENTALES	1435
XCIX.	LA NOCIÓN DE FAMILIA EN NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS	1452
C.	LOS TEMBLORES. ALGUNAS OBSERVACIONES DESDE LA	1478

	TECTÓNICA SUBJETIVA EN TORNO AL TRAUMA	
CI.	DETECCIÓN DE RECURSOS ANTE EL SUICIDIO Y PERCEPCIÓN DE LA IMPULSIVIDAD	1498
CII.	RIESGO SUICIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	1514
CIII.	SIGNIFICADO PSICOLÓGICO DE FAMILIA, AMIGOS Y SUICIDIO EN UNIVERSITARIOS MEDIANTE REDES SEMÁNTICAS	1528
CIV.	INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA IDEACIÓN SUICIDA EN ADOLESCENTES	1541
CV.	PERFIL PSICOLÓGICO DE PERSONAS CON IDENTIDAD DE GÉNERO QUEER Y CONDUCTAS AUTODESTRUCTIVAS ESPECÍFICAS	1557
CVI.	SENTIDO DE VIDA EN ADOLESCENTES. EXPLORACIÓN A TRAVÉS DE REDES SEMÁNTICAS	1580
CVII.	EL ACOSO LABORAL O “MOBBING” PRESENTE EN UNIVERSITARIOS QUE ESTUDIAN Y TRABAJAN	1595
CVIII.	MOTIVACION LABORAL Y SUS FACTORES EN TRABAJADORES DE UNA PLANTA PROCESADORA DE ALIMENTOS	1610
CIX.	RIESGOS PSICOSOCIALES EN TRABAJADORES AGRICOLAS DEL VALLE DEL YAQUI	1626
CX.	EFECTO EN EL USO DE AMULETOS EN EL DESEMPEÑO DE DEPORTISTAS: USO DE AMULETOS EN EL DESEMPEÑO DE DEPORTISTA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EXPLORAR INTERACCIÓN DE SUPERSTICIÓN Y DESEMPEÑO EN DEPORTISTAS	1642
CXI.	SALUD, TRABAJO Y ESTRÉS: HACIA LA CONSTRUCCIÓN FENOMENOGRÁFICA DE LA SALUD MENTAL EN EL TRABAJO	1655
CXII.	FACTORES PSICOSOCIALES DE RIESGO EN LA SALUD ORGANIZACIONAL. UN ESTUDIO EN SAN LUIS POTOSÍ	1674
CXIII.	VIOLACIÓN DE LAS NORMAS DE TRÁNSITO Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESO DE INFLUENCIA SOCIAL	1687
CXIV.	NIVEL DE CALIDAD DE VIDA LABORAL EN LA COMERCIALIZADORA DE PRODUCTOS CERVECEROS, VERACRUZ	1704
CXV.	SATISFACCIÓN AL CLIENTE EN EL HOTEL PLAZA JARDÍN, BOCA DEL RÍO, VERACRUZ	1716
CXVI.	EL SENTIDO DE PERTENENCIA EN LOS COLABORADORES DE UNA EMPRESA PRESTADORA DE SERVICIO	1729
CXVII.	CONCEPTUALIZACIÓN DE MASCULINIDAD Y DESEMPLEO EN HOMBRES UNIVERSITARIOS DE SALTILLO	1751
CXVIII.	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DE ACUERDO AL PUESTO EN	1766

MYPIMES, SAN SIMÓN DE GUERRERO, 2017

CXIX.	SATISFACCIÓN LABORAL Y PATRONES DE COMUNICACIÓN EN LA RELACIÓN MARITAL	1780
CXX.	ANÁLISIS DE VALIDACION Y FIABILIDAD DENTRO DEL CUESIONARIO DE TEMPERAMENTO PARA ADULTOS	1797
CXXI.	RIESGOS EN LA UTILIZACIÓN DE FACEBOOK POR ADOLESCENTES DE NIVEL SECUNDARIA	1810
CXXII.	HABILIDADES DE CRIANZA DE PADRES DE PREESCOLARES TONACAS EVALUADAS MEDIANTE SITUACIONES SIMULADAS	1828
CXXIII.	ACTITUD DE LOS JOVENES ANTE LA EUTANASIA	1843
CXXIV.	FOMENTO DE LAS ACTITUDES HACIA LA CIENCIA ENTRE ADOLESCENTES: RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN PILOTO	1856
CXXV.	EVALUACIÓN PSICOFISIOLÓGICA DE LA ANSIEDAD EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	1870
CXXVI.	RELACIÓN ENTRE EL USO DE REDES SOCIALES Y HABILIDADES SOCIALES	1884
CXXVII.	DESARROLLO DE UNA ESCALA DIGITAL DE HABILIDADES DEL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO PARA CUIDADORES	1897
CXXVIII.	DEPRESIÓN EN MIGRANTES HAITIANOS	1911
CXXIX.	BIENESTAR PSICOLÓGICO EN PACIENTES CON DIAGNÓSTICO DE DIABETES EN EL SUR DEL ESTADO DE MÉXICO	1934
CXXX.	FACTORES COGNITIVOS PREDICTORES DE ADHERENCIA TERAPÉUTICA EN PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS	1947
CXXXI.	INTENSIDAD DEL USO DE VIDEOJUEGOS EN JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	1965
CXXXII.	DISEÑO DE CUESTIONARIO ONLINE PARA SEGUIMIENTO DE EGRESADOS, PSICOLOGÍA UAZ JALPA.	1973
CXXXIII.	ESTUDIO DE CASO: EL DÉFICIT AFECTIVO PARENTAL EN LA CONFORMACIÓN DE CONDUCTAS DELICTIVAS	1983
CXXXIV.	MIEDO SOCIAL Y AFRONTAMIENTO EN LA EFICACIA EN JUVENTUDES EXPUESTAS A VIOLENCIA	2001
CXXXV.	ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO SOBRE BULLYING EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA	2014
CXXXVI.	INDICADORES DE SALUD MENTAL EN MUJERES CON Y SIN PAREJA INMIGRANTE DE ZONAS MIGRATORIAS DE ZACATECAS	2026
CXXXVII.	FUNCIONALIDAD FAMILIAR E INICIO TARDÍO DE LA VIDA SEXUAL	2042
CXXXVIII.	BENEFICIOS DE LOS TRATAMIENTOS FARMACOLÓGICOS EN LAS FUNCIONES PSÍQUICAS Y FÍSICA DE LOS NIÑOS CON EL DIAGNOSTICO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA CIUDAD DE LOS MOCHIS, SINALOA.	2057
CXXXIX.	RESPONSABILIDAD DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR ANTE LA VIOLENCIA EN EL AULA	2072

CXL.	VIOLENCIA SUBJETIVA. NARRATIVAS DE PERSONAS EN TRÁNSITO POR SAN LUIS POTOSÍ.	2094
CXLI.	ROL TRADICIONAL DE GÉNERO, VIOLENCIA PERCIBIDA Y RECIBIDA EN MUJERES MEXICANAS	2111
CXLII.	ESTUDIO DE CASO SOBRE VIOLENCIA INFANTIL EN UN ALUMNO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	2130
CXLIII.	MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA DE LA CALIDAD DE VIDA DE UNA MUESTRA DE ADULTOS MAYORES MEXICANOS Y CHILENOS	2140
CXLIV.	LA DANZA COMO MEDIO DE INCLUSIÓN Y ESTÍMULO EN EL DESARROLLO INTEGRAL EN BAILARINAS CON DISCAPACIDAD	2156
CXLV.	INCLUSION SOCIAL DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: DISEÑO DE UN TALLER PSICOEDUCATIVO	2178
CXLVI.	TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO EN INFERTILIDAD	2193
CXLVII.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA TUTORÍA GRUPAL A NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR	2214
CXLVIII.	ESTUDIOS LATINOAMERICANOS SOBRE EL SÍNDROME DE ULISES EN MIGRANTES CENTROAMERICANOS	2229
CXLIX.	EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNIVERSIDADES DE MÉXICO	2256
CL.	FEMINICIDIOS Y NARCOCULTURA: LA DOBLE VIOLENCIA DE GÉNERO	2272
CLI.	PERFIL COGNOSCITIVO Y DIFICULTADES O TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA	2291
CLII.	MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y GÉNERO EN BACHILLERES	2305

PRESENTACIÓN

Desde años atrás y cada vez de manera más aguda, nuestro país ha sido expuesto a diferentes situaciones que le han lacerado; presentado así problemáticas desde el nivel económico y de desarrollo, hasta mostrar una situación crítica en el ámbito social. Ante estas conflictivas que presentan múltiples aristas, se han hecho esfuerzos desde diferentes espacios para no sólo intervenir, sino prevenir, en las causas que han provocado esta crisis en la economía, educación y entre otros rubros, el tejido social, así como la salud física y mental, a la vez que se ha buscado revertir los efectos de esos factores.

Uno de los sectores que se han preocupado y ocupado en atender los orígenes y consecuencias de esos problemas, sin duda han las instituciones de educación superior desde sus diferentes disciplinas; invirtiendo sus recursos no solamente para la formación pertinente de profesionistas que sean capaces de comprender y atender su entorno, sino también los(as) académicos(as) han asumido de manera sustantiva la investigación y generación de conocimiento, así como la vinculación permanente con la sociedad y sus instituciones en pro de su beneficio y desarrollo. De tal manera que desde las ciencias sociales, la salud, administrativas, básicas, agropecuarias, humanidades, educación, la cultura y el arte, entre otras, se han empeñado (entregado y comprometido) en la resolución de las problemáticas desde sus distintos campos. Los programas de psicología, en este caso, no han sido ajenos a los esfuerzos que las universidades e instituciones educativas han realizado para entender y atender dichas conflictivas sociales.

Si bien se puede resaltar el trabajo que las universidades y otras instituciones educativas, y en especial las carreras de psicología, han realizado para poder dar respuestas y soluciones a los conflictos que nos atañen como sociedad, cabe también subrayar que existen organismos como el *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, que entre otros alcances, ha logrado congregarse en las últimas casi cinco décadas los programas de licenciatura en psicología que cumplen indicadores de calidad para trabajar en beneficio de esta disciplina y del país; como ejemplo palpable contamos con este texto que viene a agrupar las diferentes investigaciones y resultados de intervención que se llevan a cabo en las distintas entidades del país, compilando así artículos de psicólogos y psicólogas que se desempeñan en el ámbito de la educación superior, mismos(as) que han tenido la oportunidad de estudiar y proponer alternativas de solución de una sociedad infausta. De tal manera que bajo el título de la presente publicación, “La psicología ante las problemáticas actuales”, se inscriben diferentes artículos que dan testimonio del esfuerzo de las instituciones educativas para no solamente explicar sino resolver problemáticas en torno a seis líneas o campos a atender, a saber: La psicología ante el fenómeno de migración, la psicología ante los diferentes escenarios de violencia, el papel de la psicología en las poblaciones en situación de vulnerabilidad, la psicología en los distintos entornos educativos, el psicólogo y su papel ante las políticas públicas y la práctica de la psicología en el contexto contemporáneo

CONSEJO DIRECTIVO

**PRESIDENTE DEL CNEIP
DR. ANTONIO TENA SUCK**

**PRESIDENTE DEL CONGRESO
M. EN C. HANS HIRAM PACHECO GARCÍA**

**COORDINADOR GENERAL
DRA. JAIRA LIZETH BARRAGAN GARCÍA**

**COORDINADOR DE COMITÉ CIENTÍFICO
M. EN C ISAURO GARCÍA ALONZO**

**COORDINADOR DE COMITÉ DE FINANZAS
C. ROBERTO CARLOS VALADEZ MORÚA**

**COORDINADOR DE SISTEMA
LIC. JUAN CARLOS LANDEROS**

**COORDINADOR ACADÉMICO
MTRO. OMAR ESPINOZA CISNEROS**

**COORDINADOR DEL COMITÉ DE LOGÍSTICA
DR. JORGE ALBERTO ORTÍZ GARCÍA**

**COORDINADOR DE DIFUSIÓN
LIC. JORGE LUIS VALLEJO MACÍAS**

El Comité Organizador agradece la participación en el XLV Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. (CNEIP), a las siguientes Instituciones:

INSTITUCIONES PARTICIPANTES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS.
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM
INSTITUTO DE TERAPIA FAMILIAR “CENCALLI”
INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL.
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA, CAMPUS NAVOJOA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA
UNIVERSIDAD ANÁHUAC MÉXICO CAMPUS SUR
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE UNIDAD GUASAVE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA -XOCHIMILCO
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
UNIVERSIDAD DE MONTERREY
UNIVERSIDAD DE SONORA
UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO
UNIVERSIDAD MARISTA DE MÉRIDA.
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
UNIVERSIDAD MODELO
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE PACHUCA
UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA
UNIVERSIDAD REGIONMONTANA EN MONTERREY
UNIVERSIDAD VERACRUZANA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA, CAMPUS XALAPA
UNIVERSIDAD VIZCAYA DE LAS AMÉRICAS

CARTEL PROMOCIONAL DEL CONGRESO



CONGRESO NACIONAL DE PSICOLOGÍA CNEIP - UAZ



“La psicología ante las problemáticas actuales”
25, 26 y 27 de Abril 2018
Zacatecas, Zac.

Conferencias Magistrales

Presentaciones de Libros

Comunicaciones Libres

Simposios

Talleres

Carteles

Ciclo de Cine

Feria de Libro

Eventos Culturales

CII Asamble Nacional CNEIP



Cráneo, Pedro Coronel



MEMORIAS EN EXTENSO:

La Psicología ante las probelmaticas actuales

El contenido de cada trabajo es responsabilidad de los autores

SILENCIOS Y AUSENCIAS: PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS DE MUJERES FRENTE A LA MIGRACIÓN

Josefina Barojas Sánchez¹.

María Guadalupe Caraveo García.

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación efectuada en el periodo 2010-2014, en el municipio de Balancán, Tabasco. Aunque el objetivo original fue rescatar y analizar las versiones y las imágenes que las niñas, hijas de migrantes, se construían sobre Estados Unidos, el acercamiento con sus madres y el conocimiento de las experiencias de éstas fueron inevitables. Así surgieron muchas interrogantes: ¿cómo viven las mujeres de una comunidad rural la migración?, ¿cómo la enfrentan?, ¿cómo se transforma su rol en la familia a raíz de estas experiencias?, ¿qué cambios le acarrearán en lo social? Para explorar las posibles respuestas se ha dividido este escrito en tres apartados: el primero presenta el lugar de estudio, el segundo expone las versiones que las esposas de migrantes tienen acerca de la marcha de su pareja, experiencias rescatadas a través de entrevistas a profundidad, el tercero está dedicado a una reflexión final.

Palabras clave: Mujeres, Migración, Silencios, Ausencias

Antecedentes. Apatzingán, Tabasco: una historia de migrantes

Tabasco es un estado mexicano integrado por 17 municipios, entre los que hay una marcada diferencia por la cantidad de migración que generan, misma que ha crecido desde 1990. Se distinguen como expulsores Balancán, Tenosique, Huimanguillo, Centro (la capital Villahermosa) y Jalapa de Méndez, entre otros. Pero es el primero de esta lista donde se presenta un mayor índice de migración hacia Estados Unidos, incluso existe el temor de que sus comunidades sean abandonadas.

Con Jonuta, Emiliano Zapata y Tenosique, Balancán forma parte de la región tabasqueña de Los Ríos. De suelos sumamente feraces (Campos, 1983), estos se cubren

¹ Profesora-investigadora en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. barojas642@hotmail.com

con una sabana de espesos y crecidos pastizales apropiados para la ganadería. Debido a ello, la zona se ha considerado como el hato ganadero de Tabasco. Hace tiempo también fue sitio de explotación de maderas preciosas, entre las que resaltaban el cedro y la caoba, sin embargo, la tala inmoderada ocasionó finalmente la magra producción actual. La región forma parte del Plan Balancán-Tenosique “Que en tan solo una década transformó radicalmente más de 200 mil hectáreas de selva en pastizales y cultivos de temporal. Lo anterior fue el resultado [de] la planificación sectorial del territorio que se adaptó por los economistas en los años cincuenta sin tener en cuenta el impacto sobre los recursos naturales (Rosete y Bocco, 1999)” (Estrada, 2011: pp. 4-5).

El municipio de Balancán está integrado por diversos asentamientos entre los que encuentra Apatzingán, lugar donde se llevó a cabo el presente estudio. Reportado como el ejido con el mayor índice de migrantes, abarca dos poblados más: Cenotes y Cuyos de Caoba. El ejido Apatzingán alberga a 1,096 habitantes, de los cuales 536 son hombres y 560 son mujeres (INEGI, 2011). Como en muchos lugares de Balancán, este poblado se ha visto involucrado en movimientos migratorios permanentes y en su dinámica social se puede observar tres componentes importantes, lo cual lo define como territorio migrante.

El primero remite a su fundación en 1967, cuando por la dotación de tierras derivada de la reforma agraria surgió como un asentamiento que se integraba de oriundos de Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Chiapas, Veracruz y del propio Tabasco. Actualmente, predomina la población de origen michoacano. Un segundo momento corresponde a la emigración regional, sobre lo que algunos habitantes refieren que casi un 70% tienen o han tenido una experiencia de este tipo. Para migrar, los apatzinguenses eligen Campeche, Yucatán y Quinta Roo, debido a su cercanía y porque son parte de la ruta maya, de alta afluencia turística, lo que ofrece oportunidades laborales, sobre todo en el área de servicios.

Por otra parte, si bien el argumento de la migración de la población rural hacia Estados Unidos se suscribe en las carencias económicas, lo que se atribuye a la ausencia de oportunidades laborales, a la escasa o nula inversión en el campo, a la falta de apoyo a los programas de ganadería y —como lo afirman los habitantes de la zona— al abandono de casi toda actividad agrícola, también destaca otro elemento: existe en Apatzingán una manifiesta movilidad permanente entre sus habitantes, es decir, un ir y venir de un espacio

a otro, especialmente a nivel internacional. Es una población cuyo origen migratorio se ha instalado en su identidad como forma de vida, específicamente entre los oriundos de Michoacán.

Caben tres señalamientos acerca de las prácticas migratorias de los balancanenses: *a)* como la población proveniente de Michoacán tiene muy arraigada la tradición migratoria, se especula que fueron ellos los que la enseñaron a los tabasqueños; *b)* han elegido como rutas migrantes Alabama, Oklahoma, Illinois, Michigan y California, y *c)* por su ubicación geográfica, Balancán es un lugar de tránsito de los migrantes centroamericanos, principalmente de población masculina, lo que ha sido notable desde 1994.

Para el rescate de las manifestaciones de la migración entre los habitantes de Apatzingán —específicamente de las versiones de las mujeres— se utilizaron dos métodos etnográficos: estancias de trabajo de campo en la comunidad y la realización de entrevistas abiertas o en profundidad. Estas últimas se convirtieron en un andamiaje² fundamental de la investigación. Observar y escuchar a las mujeres dejó claro que, aunque se crea que se quedan en la casa acompañadas de la familia o amistades, la realidad es que ellas franquean difíciles y múltiples vicisitudes debidas a la marcha de su pareja a Estados Unidos.

Como señala Assis (2007) en los estudios clásicos de la migración, las mujeres fueron descritas como aquellas que acompañaban, o como quienes esperaban por sus esposos o hijos, sin hacer evidente, por ejemplo, la importancia de sus ingresos para la economía familiar. Por lo tanto, los análisis a menudo ocultan no sólo la participación de las mujeres, sino que incluso no perciben que la migración de larga distancia se articula en una compleja red de relaciones sociales en donde las mujeres protagonizan un rol esencial. En las comunidades de Balancán, las mujeres son protagonistas de la migración internacional. Es un fenómeno que les cambia su vida, y las lleva a tomar un papel más activo frente a la familia y ante su comunidad.

² Proveniente del campo de la educación, en este escrito el concepto de *andamiaje* se considera útil para esclarecer la relación entre entrevistado y entrevistador cuando se produce investigación social, dado que se construye en una situación real donde se evoca y convoca a la producción de experiencias de vida. A partir de <https://udavinci.wordpress.com/el-andamiaje-y-el-socioconstructivismo/>, recuperado el 7 de agosto de 2015.

La realidad es que las comunidades rurales se han convertido en focos de interés para su estudio, pues en un alto porcentaje han sido impactadas por la movilidad migratoria. Es el caso de la región de Los Ríos, en la frontera de México con Guatemala. Las líneas de investigación se han centrado prioritariamente en el tema de las remesas y sus impactos en la vida familiar y comunitaria. Sin embargo, hace falta revisar la migración desde la perspectiva de las mujeres: “Un paso fundamental observado en los estudios de género y migración es el giro de una mirada de la experiencia femenina a intentos por analizar el carácter generalizado de las instituciones y los procesos migratorios: el mercado laboral, las políticas migratorias, las estrategias de reproducción familiar, entre otros” (Herrera, 2012: p. 35).

Para las comunidades rurales del sureste mexicano, se debe profundizar en las implicaciones de la ausencia de los hombres en la identidad de las familias, específicamente en las relaciones de pareja. Esto es, comprender de qué manera la experiencia emigrante trastoca la vida de las mujeres que los esperan: “se puede salir físicamente del territorio, pero siempre permanece la referencia simbólica y subjetiva al mismo, a través de la comunicación a distancia, la memoria, el recuerdo y la nostalgia” (Giménez, 1996: p. 15). El individuo que migra abandona un espacio físico, continúa este autor, “sin perder la referencia simbólica y subjetiva al mismo”. El migrante va lleno de significados del espacio que le dio el origen, “lleva la patria adentro” (Giménez, 1996: p. 15).

Las mujeres que esperan permanecen ancladas a los recuerdos, a los afectos, a los símbolos u objetos que se identifican con la distancia; el tiempo y el espacio no son obstáculo para estar y permanecer con los suyos. Escribir la historia de las mujeres debería asumirse como “estrategia política” (Scott, 1992: p. 65). Indagar sobre las mujeres en el marco de la familia, más que cuestionar su articulación, es dejarlas atrapadas y perpetuarlas en aquella para inmortalizar “la ideología de la domesticidad” (Scott, 1992: p. 65). Las mujeres, en realidad, están más allá de la casa, de la reproducción y de la responsabilidad de los demás.

En Apatzingán la migración es eminentemente masculina, lo que origina que las mujeres se colocan en una posición de “mujeres solas, viudas y abandonadas”, como una de ellas lo externaba. Se podría pensar que las mujeres de las comunidades rurales

trabajan exclusivamente en su casa, y en parte así sucede, pero en esta comunidad las mujeres, además de sus actividades domésticas, se hacen cargo de la parcela durante las cosechas de maíz, chile o calabaza (chihua),³ realizan jornadas de trabajo con los hijos cuando el esposo se ausenta y generan sus propios recursos económicos por medio del comercio de supervivencia en su comunidad.

Lo anterior devela que, aunque estamos ante una comunidad de vocación migratoria, las remesas no son sinónimo de riqueza, pese a que en el imaginario social de Apatzingán aquéllas sean el símbolo recurrente de la motivación por migrar. Ciertamente, las mujeres las reciben, a veces sólo temporalmente, pero la migración trae para ellas, además, una serie de inestabilidades personales que se añaden a su papel de madres y evidencian cómo se modifican los lugares de los integrantes de la familia. En el marco del fenómeno migratorio, ya no es posible pensar la familia como un todo unido en términos de padre, madre e hijos. Para las mujeres de Apatzingán, la migración acarrea una gratificación material, pero a la vez es origen de conflictos emocionales: separaciones, nostalgia, miedos, desgastes psicológicos.

Metodología

La elección de la metodología cualitativa se justifica porque en esta investigación ha sido fundamental el acercamiento tanto a la problemática planteada como al sujeto que la vive, lo cual permite tener acceso a lo que la gente piensa sobre un tema y a las creencias colectivas, las cuales influyen en la toma de decisiones y acciones que realizarán alrededor de cierta problemática. En este sentido, Pérez (2002) menciona que la metodología cualitativa es una forma multidisciplinaria de acercarse al conocimiento de la realidad social. En el terreno de las ciencias sociales se pueden estudiar los hechos, el sentido, la significación de las representaciones sociales y los discursos, dado que ninguna actividad humana escapa al lenguaje y al habla.

³ De la chihua se extrae la pepita que se vende a los comerciantes de Puebla, otro estado mexicano. Por llenar una cubeta de veinte litros se pagan veinte pesos. Es una labor que se cobra por destajo, cuanto más se recoja más se gana.

El lugar de estudio

El lugar donde se efectuó la investigación lleva por nombre Apatzingán y se localiza en el municipio de Balancán, Tabasco.

Los sujetos de estudio

Mujeres esposas con edades de 23 a 40 años. Estas mujeres se caracterizan por haber vivido la experiencia de tener esposos que migran por cortos o largos periodos hacia Estados Unidos.

Las técnicas

En esta investigación, se realizarán entrevistas en profundidad. Sabino (1992) señala, que, desde el punto de vista del método, la entrevista es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. La ventaja esencial de este tipo de entrevista reside en que son los mismos actores los que proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde afuera.

Los hallazgos (resultados)

Las mujeres de Apatzingán, Tabasco y la migración

1. La melancolía ante una ausencia

Mientras que en muchos casos es el hombre, como figura de autoridad, quien toma la decisión de migrar, las mujeres viven el acontecimiento con resignación; ellas aceptan esa ausencia porque así verán satisfechas las demandas básicas de subsistencia: alimentación, salud, educación y vivienda. Este imaginario se instala sobre todo cuando el beneficio económico es tangible. Por eso la producción de remesas, aunque escasa con frecuencia, favorece que los hombres migren. Con ello la mujer ve compensada la soledad que le puede generar la migración de su pareja:

Mi esposo también estuvo en Estados Unidos, se empezó a ir desde que mi hijo tenía once años, ahorita mi hijo tiene veintiséis años. Todo ese tiempo estuvo yendo y viniendo, yendo y viniendo. Es una experiencia difícil, pues como uno no está acostumbrado a separarse, pues, este, cuando se va la primera vez se siente bien feo. Separarse uno de ellos, pero claro que como ellos dicen que para sobresalir

materialmente. Aunque pues se sufra, mientras haya qué comer y salud. Pero ya la gente como se estaba yendo a Estados Unidos, y sí, sí. Sí se prosperó materialmente porque de ahí salió la casita, animalitos y, este, la camioneta que le compramos al chamaco (Señora Irma, entrevista personal, noviembre de 2013).

En otros casos, el abandono o la pérdida total de la pareja ocasionan cierto abatimiento que lleva a la mujer a perder sentido por su vida, lo que la hace atravesar por episodios profundos de tristeza y depresión. Son trances que enfrentan solas y que se agudizan cuando se dan cuenta de que el retorno del hombre será imposible, lo que afianza la relación afectiva con los hijos:

Por mi niña fue que yo empecé a vivir, me decía “mami, te quiero mucho”, “mami, dame de comer”, me decía: “mamá no te preocupes”, y ella me daba ánimo, mucho ánimo. Y mi mamá me decía: “ya viste, y tú que te quieres morir”, y sí, yo me quería morir, me decía: “tú te quieres morir y dejar a esa niña desamparada”. La niña me sacó. Ahorita la dejé, la pasé a dejar con Linda y le dije ahorita vengo, aquí me esperas. Esa es mi vida y voy a sacar a la niña, hasta donde más pueda, vendiendo tamales, esa es mi meta de este año, trabajar para ella (Señora Edith, entrevista personal, noviembre de 2013).

El testimonio revela cómo la mujer se aferra a la vida valiéndose de los recursos afectivos que tiene cerca. Los hijos se convierten en continentes de los conflictos emocionales producidos por la separación; son contenedores de los desajustes afectivos, aunque ellos también sean vulnerables por la migración del padre. Algunas mujeres carecen de redes de apoyo emocional que les permitan asimilar de modo temporal o definitivo la separación de la pareja; no cuentan con estrategias personales, familiares o comunitarias que les ayuden a sobreponerse a dicha experiencia. Es un impacto que involucra todas sus relaciones. Sin embargo, aun así, las mujeres no quedan al margen de la toma de decisiones cuando el esposo migra:

Yo misma le pedí a un primo que me ayudara para que él se fuera a Estados Unidos, recuerdo que llegué y le pregunté, te quieres ir ¿o no? Y me puse arreglar todo para que él se fuera. Ya lleva muchos años sin regresar” (Señora Maura, entrevista personal, junio de 2012).

Las mujeres, se pudo concluir por los testimonios, también deciden que el hombre migre, participan de esa manera en la expectativa de solucionar las adversidades materiales de sus familias. No obstante, es una iniciativa que eventualmente puede desencadenar en la pérdida total de su pareja, es decir, con su participación fundan a veces su propia tragedia (entendiendo lo trágico en términos psicológicos).

2. Los enfrentamientos con la vida familiar

Las esposas de migrantes viven bajo presión la ausencia de su pareja, dado que sus tareas laborales y sus conflictos emocionales se duplican. Su relación con los hijos se vuelve difícil en la medida en que enfrentan solas los cambios hacia la madurez de aquéllos. La ausencia se complica aún más si las expectativas materiales derivadas de la migración no se cumplen y porque en esa transición entra en juego la negociación: la tutela de los hijos, que en mucho agobia a la madre:

Yo tengo de hijos tres niñas y dos niños. Cuando mi esposo se fue a Estados Unidos, tenía cuatro: un niño y tres niñas. Es difícil para una mujer que [el] esposo se vaya a Estados Unidos. Difícil, porque a veces a ellos les va mal y tienen que dejar la responsabilidad tanto de mamá como de papá. Es más difícil porque uno debe, uno cuando, al menos cuando están menstruando mis hijas (Señora Olga, entrevista personal, agosto de 2012).

Otro hecho que afecta a las esposas de migrantes es el que éstos no consigan las metas proyectadas. Viven entonces situaciones de preocupación y decepción, es un fracaso que se les revierte, dado que son ellas las que enfrentan las demandas cotidianas de los hijos. La migración no garantiza el beneficio material. Por eso las mujeres de las comunidades rurales vinculadas a la migración se encuentran en una especie de reconstrucción que define sus acercamientos afectivos, comunicativos y de socialización.

La economía es un rubro que circula y provoca gran preocupación entre las mujeres, debido a que con la migración se precariza. Las demandas de la familia no cesan y son ellas quienes tienen la responsabilidad de resolverlas. Es por esto que los testimonios apuntan a que la migración en algunos casos sólo ilusiona en cuanto a lo material, y que genera conflictos emocionales. La ausencia se vive entonces con el desengaño de las expectativas defraudadas:

O sea, yo sé que él va a trabajar, va a trabajar dinero, y si él no ve, por ejemplo, cuando se fue, tardó, le fue mal, lo rechazaron y todo. Él no me dejó mucho dinero, yo tenía que ver cómo iba a darle de comer a mis hijos, y ya pues cuando él estuvo allá y ya se acomodó, pues ya empezó a mandar dinerito, ya era un poquito mejor, pero está más difícil, con hijos un responsabilidad como cuando se enferman, para su comida, para su ropita (Señora Olga, entrevista personal, agosto de 2012).

En otros casos, la migración del hombre, lejos de resolver sus motivaciones económicas, las agudiza. Cuando esto ocurre las mujeres lo resuelven solas. Entonces el abandono ya no es meramente emocional o afectivo, sino también económico. Ellas se convierten así

en proveedoras, aunque este sea un aspecto que les pase inadvertido. Estas situaciones son las que obligan a pensar que se requiere profundizar en los estudios sobre la vida de las mujeres rurales, en sus condiciones de vida material y psicológica, en lo que atañe a su salud y su papel en la familia y su comunidad. En los escenarios migratorios son las mujeres las que soportan todas las responsabilidades de los que se quedan: adultos mayores, niñas y niños. Con frecuencia, la migración no resuelve, sino que hace crecer la carga laboral y los desgastes físicos y emocionales de las mujeres.

3. De la casa a la parcela

Las mujeres son las encargadas de administrar los aportes económicos de la migración. Un pasaje que parece enfrentarlas a vivir en distancia y en alejamiento paulatinos con su pareja. Pero el incremento de su trabajo es evidente con la incorporación de nuevas actividades. El papel de las mujeres se reconfigura con la migración:

Y cuando el hombre se va las mujeres hacen su trabajo, en este caso, deja los animalitos, hay que darle la vuelta a la parcela, que ya las vacas se salieron, hay que buscar una persona que lo vaya a ver. El trabajo es más, es más, a veces ya, de los mismos animalitos sale para pagar a otra persona que los vaya a estar checando, checando si es más trabajo, en el sentido de lo material, cuando uno tiene, pero cuando uno no tiene nada más quedarse a dormir en la casa y en el caso mío no, porque si habían unos animalitos que tenía, a veces se perdían, porque el que los cuidaba no los cuidaba bien, últimamente se perdieron, los perdió quién sabe, ya no supe, no todo sale bien cuando ellos no están, hacen falta, hacía falta, hacía mucha falta, pero pues uno se acostumbra a que está uno solterita; al principio sí, es muy duro, duro, duro, uno no puede acostumbrarse a estar sin ellos. Pero ya después que pasa el tiempo, ya uno se va acostumbrando, ya uno se va adaptando, y ya agarra uno una rutina, para la parcela, de hecho yo soy floja, no me gusta ir a la parcela, yo le pagaba a una persona, o sea, personas conocidas, pues que le vayan a dar la vuelta, así es, pero de que es duro es duro (Señora Hilda, entrevista personal, junio de 2013).

Las mujeres perciben que la migración las conduce a más responsabilidades. Se instala entre la pareja una concertación: los hombres recaudan remesas, las mujeres se encargan de vigilarlas. Así, si las remesas son productoras de empleo en Apatzingán, son las mujeres las que negocian esas plazas. Esta dinámica de pareja ha fortalecido la idea de que la migración internacional tiene bondades que deben aprovecharse. Pero no todas las mujeres se benefician de la migración. Esto ha ocasionado diferencias socioeconómicas:

Ya ve que maneja la moto, desde los siete años (refiriéndose a la hija) empezó a manejar la moto, una moto pequeñita que tenía, ahí se enseñó a manejarla, y ahorita maneja la moto grande, maneja la camioneta, todo sabe hacer, a todo se ha enseñado; y sí nos ayuda bastante, porque a veces su papá la manda a hacer así algún mandado, aquí cerca, ahí con su mamá, y ya ella va en la camioneta, o a veces que él necesita que le ayude a moverla porque va a acomodar la carreta, ya ella la mueve. Incluso... a veces se va a trabajar allá al solar que tenemos, allá la lleva (Señora Leo, entrevista personal, mayo de 2012).

La movilidad migratoria produce un exceso de trabajo para las mujeres que seguramente tendrá implicaciones en su salud física, aunándose a esto la presencia de diversos sentimientos de enojo, frustración, afectos y efectos que en lo general enfrentan solas. Para las mujeres resulta complicado, puesto que, aunque no se observan a sí mismas como administradoras de la economía familiar, ellas persisten en creer que el hombre es el que abastece y la mujer es la que cuida de lo producido por la migración internacional. Con ello se transparenta el arraigo de la representación social de los géneros en esta comunidad. El análisis de la migración hace manifiesto cómo circulan los géneros en Apatzingán. Tal vez por esto las expectativas de migrar no fueron observadas entre las mujeres.

4. La maternidad en conflicto

En esta comunidad las mujeres han sido asumidas en el papel de cuidadoras y protectoras de los hijos, una situación que se obscurece una vez que el hombre se va. Entonces ellas ocupan el lugar del padre en la administración de la economía y la autoridad, sobre todo en lo que compete a los comportamientos de los hijos varones. Como lo indica Pantea (2011), en las diversas etapas del ciclo de la migración ocurren diferentes niveles de autoridad y libertad. Es decir, aparece una serie de modificaciones comportamentales entre los integrantes de los grupos familiares que experimentan la migración:

Ya estos días pues no lo he visto que se vaya tomar ni nada de eso (refiriéndose al hijo), y sí me dijo el padre (el sacerdote): “mira dice, hay que tenerle paciencia porque, él tuvo ahí, está en lo que es el alcohol y las drogas, y eso va sentir un ansiedad [...] pero no le digas nada cuando llegue así, no le digas, ¿ya volviste a ir a tomar?, sino simplemente hablas con él [...] no lo presiones, o sea, que no lo regañes” pues, y pues ahorita, y pues ayer en la tarde, vinieron unos chamacos

temprano. Pero dice el maestro que él oyó allá que se iban a ir de parranda (Señora Petra, entrevista personal, agosto de 2013).

La relación entre la madre y los hijos puede llegar a ser más conflictiva en la medida en que el padre ausente representa la figura de autoridad. La mujer enfrenta la situación, aunque por momentos esas experiencias se tornen tensas y se carguen de cierta violencia. Actualmente, las mujeres esposas de migrantes viven relaciones de pareja por temporadas cortas, y a veces de manera prolongada. Esto evidencia las transformaciones de la parentalidad. La mujer vive sola, posicionada al frente del grupo familiar, mientras el hombre vive la paternidad a distancia, entre su ausencia y una presencia virtual: “Sí, uh sí, por los niños y luego vuelvo a quedar embarazada, si él nada más venía me embarazaba y se iba, cuando él se fue, tenía Viviana cuatro años y yo me quedé embarazada de Juan que nació cuando Liliana tenía cinco años, creo. Se llevan por cinco años” (Señora Alina, entrevista personal, agosto de 2013).

La convivencia de pareja suele ser temporal; las relaciones afectivas se modifican con la migración. En ocasiones los sentimientos derivados de esas experiencias complican el acercamiento de la madre con los hijos, lo que genera una relación culposa en el ejercicio de la maternidad. De ahí que el retorno del esposo no siempre sea experimentado en buenos términos.

Y este, pues cuando nació María, se me hizo demasiado difícil, cuando nació la primera, porque, este, yo vivía en la casa de mis suegros, y pues al nacer la niña, yo no me sentí libre. Y aparte que mi esposo se fue a Estados Unidos cuando yo tenía tres meses de embarazo. Cuando ella nació, yo ya estaba sola, ahí pues con ellos, pero sola pues. Porque yo no tenía paciencia con ella, me enojaba mucho, me desesperaba. Y este, cuando él vino, más el resentimiento que hice, es por eso, y siento que es por eso, porque cuando él vino, fue bien duro con ella y ella estaba pequeñita. Tal vez fue por la manera en que lo criaron a él (Señora Leo, entrevista personal, mayo de 2012).

Las separaciones lastiman emocionalmente a las mujeres y definen en gran medida su relación de pareja, lo mismo que la que mantienen con los hijos, lo que demuestra las alteraciones psicológicas derivadas de la migración. Ya lo señala Aguilera (citado en Ruch y Reyes, 2012: p. 141) en su estudio de las familias mexicanas que viven la migración: las separaciones familiares representan un factor que contribuye al uso del

servicio de salud mental. En el caso de las mujeres de Apatzingán con pareja migrante, sus experiencias aparecen acompañadas de diferentes sentimientos y resentimientos.

Por otra parte, contar con una red de apoyo emocional tejida de los vínculos afectivos con familiares o amistades, si bien no resuelve por completo la estabilidad emocional de estas mujeres, sí las ayuda en los momentos difíciles de la maternidad. Que estas mujeres sean acogidas por la familia o las amistades cuando el hombre se va, amortigua el sufrimiento: “Cuando ya encargaba me ponía muy mal y tenía que estar en cama y mi hermana me ayudaba, me llevaba a la hamaca o a la cama. Ya me ponían suero y a los siete meses estaba yo estable y me ponía a costurar, también compré una máquina con ese dinero” (Señora Ana, entrevista personal, julio de 2013).

Las múltiples manifestaciones psicológicas derivadas de la ausencia de la pareja migrante observadas durante la investigación confirman las apreciaciones que las mujeres tienen de sí mismas: sentirse solas y abandonadas en su comunidad. Es una experiencia que muestra la manera de ser mujeres en escenarios de migración. Al respecto se ha señalado: “Entre otras cosas, estas consideraciones son importantes para el estudio de las relaciones entre migración y salud, en la medida en que se considera a la migración como un proceso social determinado por el modo en que una organización social específica provoca desequilibrios entre grupos de población” (Mota, Franco y Motta, 1999: p. 4).

La relación con los hijos se vuelve difícil conforme los sentimientos que lastiman se incorporan a los acercamientos con la madre. Los contactos con los hijos entonces se ven mediados por el enojo, la tristeza y la nostalgia por la separación. Son sentimientos y resentimientos que detonan generaciones de hijos heridos: “Yo también ahorita, reconozco que fui muy impaciente con ella, pues todavía después a como ella fue creciendo, también, seguimos siendo duros con ella, y más porque él venía de Estados Unidos, estaba un rato aquí con nosotros, duraba un año y se volvía a ir, regresaba, duraba otro año y se volvía ir (Señora Leo, entrevista personal, mayo de 2012).

La migración del esposo trae una modificación funcional en la familia. Así lo han referido otros estudios: “las familias que viven el fenómeno migratorio masculino presentan cambios en la estructura y dinámica tradicional, debido a la ausencia física y a la frecuente movilidad que tienen los hombres de estas comunidades” (Polanco, s.f.: p. 1).

Es un hecho que en las comunidades de Balancán las mujeres presentan temores, enojos, tensiones y malestares cuando su pareja decide migrar:

Para mí era muy difícil, porque, para empezar, me daba miedo, me daba miedo estar sola, y me tenía yo que aguantar, porque él decía que el trabajo aquí era pues más rudo y no había casi manera de sobrevivir. Él quería tener algo, pues para que pudiéramos pues sobrevivir un poquito mejor pues, y sí, se fue y hasta eso que ahorró un poquito, y ahorita no digo pues que vivimos con lujo, pero por lo menos podemos vivir bien (Señora Leo, entrevista personal, mayo de 2012).

La decisión de migrar —lo demuestra el testimonio— se acompaña de alteraciones emocionales y episodios dolorosos en las vidas de estas mujeres. Hiott, Arcury & Quandt (citados en Ruch y Reyes, 2012: p. 141) indican que la relación entre el estrés de la separación familiar y la depresión se mantuvo en las mujeres, pero no en los hombres, refiriéndose a un estudio sobre familias mexicanas. Esto no quiere decir que los hombres queden libres de desajustes emocionales con su decisión de migrar.

5. La separación y los miedos

Los miedos se reactivan al emprender la migración. Para las mujeres que se quedan a la espera de la pareja que ha migrado, atravesar o llegar a la frontera no siempre es garantía de retorno. Migrar se asocia a que el hombre pueda o no arribar a Estados Unidos, lo que significa que el regreso a casa nunca es seguro. Este temor es latente. Por eso migrar produce en estas mujeres una profunda agonía emocional: “Pues sí, me da pendiente que él se vaya, porque como le digo, a veces a cómo puede regresar y no puede regresar, no sabemos, le puede ir bien, primeramente Dios. Yo nomás le pido que venga bien, que regrese, pero tantos accidentes, tantas cosas que pueden pasar y eso es lo que a veces también me preocupa (SEÑORA PETRA, ENTREVISTA PERSONAL, ENERO DE 2014).

La salida del que migra produce un cúmulo de ansiedades. Un sufrimiento que las mujeres viven de forma duradera, puesto que es un tránsito que definen con la idea de que su pareja puede perder la vida. Quedarse en casa no es sinónimo de tranquilidad, por el contrario, ellas se sienten desprotegidas e inseguras. Las angustia el no retorno: “Y EN VECES QUE PUES COMO ESTAMOS SOLAS, ME PREOCUPA QUE ALGUIEN SE ME PUEDA VENIR A METER, PERO GRACIAS A DIOS EN EL TIEMPO QUE ÉL SE HA IDO ALLÁ NUNCA NOS HA PASADO NADA, SIEMPRE LAS COSAS ESTÁN SEGURAS” (SEÑORA PETRA, ENTREVISTA PERSONAL, ENERO DE 2014).

Esa inseguridad no sólo se vivencia en el terreno de la ausencia de la pareja, sino también se vincula a las condiciones de vida en la comunidad. De ahí la sensación de estas mujeres de desprotección, viven en una zona fronteriza considerada de alto nivel de peligrosidad.

6. Las rupturas

La migración forja también rupturas definitivas de pareja. En algunos casos, la separación se va haciendo gradual, esto es, la adaptación a la soledad se da con el transcurrir del tiempo. La naturalización de la ausencia entre las mujeres significa el preámbulo de la ruptura definitiva:

Para mí no fue difícil porque ya estaba acostumbrada, pues fíjese que yo no me la miré tan dura, porque como yo estaba acostumbrada, yo me acostumbré, es que se acostumbra uno, la primera vez sí se la ve uno dura. Pues la primera vez no se quería ir, pero la necesidad lo obligó a ir, porque no teníamos el solar, ni casa, vivíamos allá con su mamá. (Señora Alina, entrevista personal, enero de 2014)

Visto así, construir un proyecto de vida material involucra la ruptura de pareja entre algunos de los habitantes de Apatzingán. En otros casos, el ir y venir de Estados Unidos instituye convivencias de pareja temporales. La migración transforma las relaciones entre hombres y mujeres, y lleva a veces a rupturas definitivas.

La falta de recursos económicos y la asociación de Estados Unidos como proveedor de oportunidades, fortalece la idea de que los escenarios internacionales son las opciones de trabajo:

Uh sí, pues allá se la pasa, y le digo, entonces para qué se casa uno si no va a convivir con su marido con sus hijos, cuando se casan un año y dos años y corren al norte y corren al norte, pues para ese caso mejor ni nos hubiéramos casado, así no tiene caso estar juntos, mejor estar sola con mis hijos” (Señora Alina, entrevista personal, enero de 2014).

Si los lazos de pareja se fracturan, se transforma la vida familiar. En Apatzingán las mujeres viven una pareja en medio de la movilidad. Esto implica que las formas de estar y los vínculos afectivos se experimentan a distancia, enmarcadas por las nuevas formas de comunicarse. Una de tantas modificaciones es que, con la marcha de la pareja, las mujeres asumen la responsabilidad total en la tutela de los hijos, situación que alcanza mayor complejidad cuando las separaciones no se dan en buenos términos:

En el papel quedamos así cuando nos divorciamos, le dije que me das para la comida, y aparte para todo lo que ocupan los chiquillos: ropa, zapatos, útiles, le digo: “¿tú sabes cuánto pagan en el kínder?, ¿cuánto pagan en la escuela?, ¿sabes dónde se gasta más?, en la escuela o la primaria”. Le preguntaba el juez, no pues no sé, dijo (refiriéndose al juez), la que sabe es ella, porque es la que ha estado todo el tiempo con sus hijos, y ya le dijo: “pues usted se va a hacer cargo de comprarle todo”, y él dijo “sí, yo me hago cargo de todo, nada más hazme la comida y le voy a mandar su dinero”, ya la comida si me da cada mes (Señora Alina, entrevista personal, enero de 2014).

El anterior testimonio evidencia la imagen que se ha cimentado de los hombres en esta comunidad. El estudio de la migración devela la vida de las mujeres, demuestra cómo se ha organizado su propia subjetividad, es decir, cómo se instala la mujer en una relación de pareja, el sitio que ocupa la maternidad en el plano de una historia personal y, por consiguiente, en el plano de una significación social. Por otra parte, el retorno de la pareja no siempre será terso. En ocasiones los conflictos se agudizan, desencadenando la agresión que se destina a las mujeres y los hijos. El estudio de la migración no se agota en los bienes materiales, abarca todo lo intangible que se desprende de esa experiencia.

7. Los cuidados a distancia

El cuidado y la protección que la mujer brinda a su pareja se prolongan a distancia. Esto es, las mujeres intervienen en el cuidado de su pareja a pesar de la lejanía. Se han creado formas de comunicación y relación entre las parejas que viven una situación migratoria. Hay rupturas (las cuales ya se han descrito arriba), pero también relaciones que se mantienen:

Las dos veces que se fue, fueron lugares diferentes. La primera vez se fue acá a donde están mis hermanos, este ¿cómo se llama? Ohio, y ya la segunda vez se fue a Alabama, acá tardó poquito, no tarda mucho, tarda como diez meses, siempre tarda como diez meses, y ya se vuelve a venir. Como le digo, ahora esta vez que se fue, le fue mal, porque sí tenía trabajo, pero le digo que se enfermó pues de los pies, y dice que no aguantaba el dolor y yo le tenía que mandar medicina desde acá porque allá está bien carísimo la medicina. Yo compraba aquí naproxeno; como eso es lo que le daban aquí, compraba yo los pomos de naproxeno y se los mandaba. Cuando venían algunas gentes de por allá y volvían a regresar, que ya tenían papeles, aprovechaba y le mandaba medicina. Cuando él no estaba, nosotros nos íbamos a hacer las parcelas (Señora Yara, entrevista personal, junio de 2013).

Las relaciones se vuelven inestables cuando se depositan en ellas expectativas materiales. Y como todo indica que ir a Estados Unidos no es siempre sinónimo de bienestar, la mujer permanece atenta a su pareja. La distancia no es impedimento para que ella se mantenga cercana, sobre todo cuando surgen problemas de salud. En este sentido, el papel de la mujer como proveedora y cuidadora de la vida en familia no se modifica. Aunque también las transformaciones en hombres y mujeres no competen sólo a la incorporación de escenarios internacionales, sino que se enfrentan a cambios de vida en la propia comunidad:

Yo creo que está bien que estén allá, o se vayan cuando les va bien. Yo digo que cuando les va bien, quizás sí. Sí, porque pues sí hacen su dinerito, pero él, esta vez que se fue, no hicimos nada pues, bueno, no, o sea, no juntamos dinero, pues, pero si como le dijera, pues teníamos la manera, teníamos la manera de comer bien y todo eso, pues, pero de todas maneras comemos bien, no nos quedamos sin nada, porque yo siempre estoy trabajando y este, pues, no es que suframos así, de, este, de comida, así de algo, no. Yo siempre he trabajado (Señora Yara, entrevista personal, mayo de 2012).

La cita da cuenta que la migración no garantiza que se logren las expectativas materiales, y que cuando esto sucede son ellas las que resuelven las demandas económicas. Las mujeres representan el soporte, aun cuando por razones de migración la situación de familia se complique.

8. El olvido

La migración de los hombres en esta comunidad está constituyendo otras maneras de experimentar la pareja y, por consiguiente, la paternidad y la maternidad. Con la salida y, en otros casos, el abandono de sus familias, las mujeres asumen la responsabilidad total de los hijos, lo que no implica que se trate de conflictos menores. La migración está desmontando los roles adjudicados tradicionalmente a las mujeres: la exclusividad de la atención de los hijos:

Pues si es el esposo responsable y se acuerda de que tiene, tuvo hijos, le manda dinero ¿no?, cada quince días o al mes, le manda a uno dinero, pero el hombre que se va, porque aquí hay mucha familia, que el hombre se va y se olvida de si tuvo hijos, si tuvo mujer, hay muchas mujeres así, pues ya no le mandan dinero, nada y ellas se hacen cargo de crecer a los hijos, qué más queda, buscar trabajo, ya ellas son papá y mamá, pues (Señora Cindy entrevista personal, julio de 2013).

Pero más allá de que ellas se vean como madres de familia, viven también la separación temporal o definitiva en medio de un sentimiento de fragilidad en el plano personal. Por eso los hijos se convierten en un sostén emocional ante la soledad y el abandono:

Las mujeres de Apatzingán sí trabajan, sí trabajamos, porque yo también me voy a trabajar, somos muy chambeadoras. Ahorita voy a seguir trabajando para darle estudios a la más chica, hasta donde yo pueda, hasta donde Dios me dé salud. Yo le pido a Dios que me dé fuerzas para seguir adelante por la niña, porque si uno se tira, ya no quiere nada. Le digo con lo que me pasó, no quieres ni vivir, no te da hambre, me la pasaba acostada (Señora Edith, entrevista personal, enero de 2014).

La migración de la pareja produce emociones dolorosas, entre las que el maltrato físico no es ajeno. Por eso, para las mujeres entrevistadas, migrar a Estados Unidos no siempre es sinónimo de bienestar integral:

Yo antes fui una mujer que me golpeaba mi marido, el papá de los niños, y me golpeaba mucho, hasta con cuchillo me seguía, y ellos se daban cuenta. Yo tengo tres hijos con él, ellos son nacidos en Estados Unidos, se llevan por un año, pero sí me golpeaba mucho y por eso lo dejé y me vine, vivo allá donde vive su familia, pero ellas no me quieren. Su mamá y su tía le meten ideas en su cabeza a mi hija, antes él me mandaba dinero para los niños, pero no me lo mandaba a mí, se los daba a ellos, más bien a su mamá y ella me lo da, pero nada más quinientos pesos y yo le dije cómo crees que me van alcanzar quinientos pesos para darles de comer, si yo tengo que ver si se enferman, o si necesitan algo (Señora Azucena, entrevista personal, septiembre de 2013).

La migración transforma las vidas de estas mujeres: fractura relaciones de pareja, las conduce a vivir en precariedad económica, trastorna sus vínculos familiares, les produce malestares, miedos, temores y maltrato, incluida la agresión física. Vivir la ausencia de la pareja por motivos migratorios, trastoca la vida de estas mujeres en todos sus planos:

¿Cómo es la vida de una esposa cuando su esposo está en el norte? Pues difícil, porque ya ve que se queda uno, pues es responsabilidad más grande, pues porque se queda uno a ver por los hijos, uno todo, uno solo tiene que, pues ellos mandan el dinero, pero uno tiene que sufrir con ellos verdad... por una parte sí, lo que pasa [es] que la más grande se me enfermaba mucho y pues yo era la que sufría todo, pues, yo na'más le hablaba, o él me hablaba, mandaba dinero, pero pues lo difícil es uno que tiene que andar luchando por ellos (Señora Edith, entrevista personal, enero de 2014).

Con la salida del esposo sobreviene la desprotección con los malestares inherentes y los desajustes afectivos, lo que en parte amortiguan las remesas. Pero hay casos en los que esto no es suficiente. Por eso resulta importante que los estudios sobre la migración, como

lo señala Tapia, no sólo se centren en los trasfondos culturales de los migrantes, sino que también indaguen en los cambios que se manifiestan en sus comunidades y familias (Tapia, Robert y Le Vine, 2003: p. 085),

A los siete meses empecé a costurar y costurar en el segundo viaje, porque la casa ya estaba, tenía yo una estufita, una mesita chica, porque no tenía yo trastero y bueno, en el segundo viaje, compré una estufa grande, compré “refri”, mandé arreglar una mocheta que dejó para dividir la cocina, el piso es de esto (señala el cemento), ahí es donde yo plancho la costura ajena, me hicieron una pila, me compré una lavadora, fue en el segundo viaje y ya no volvió a ir, porque le digo “ya a qué vas, a mí me da mucho miedo que te pase algo” (Señora Ana, entrevista persona, febrero de 2012).

Una condición en la que los hijos también sirven de contenedores de los conflictos emocionales producidos por la migración. Ellos le dan un soporte de la madre cuando la pareja se ausenta, obturan que ella no acepte la ausencia de su pareja. Son los hijos y las redes de la familia, las amistades o la propia comunidad, los que apoyan a las mujeres de Apatzingán cuya pareja ha migrado.

Reflexiones finales

Se pone de manifiesto que las mujeres son un actor en la migración, no porque hayan migrado realmente, sino porque su papel es un referente en un escenario familiar, afectivo y comunitario trastocado. Es una experiencia que ellas viven en incertidumbre esperando al esposo. Por esto albergan sentimientos diversos: miedo, tristeza, nostalgia, desgaste físico, emocional, abandono, e incluso agresión física.

El trabajo de campo de esta investigación ha comprobado que la migración genera beneficios materiales, pero que también produce la transformación de la vida de aquéllos que la vivencian, las mujeres en primer lugar. Ellas asumen la responsabilidad de la familia, de los hijos o de los padres del cónyuge que se va.

Y aunque mucho se ha enfatizado en la migración por motivos económicos, la pobreza no puede reducirse al mundo material. La pobreza también se manifiesta en recursos de vida o mecanismos personales para enfrentar una problemática como la derivada de la migración. En este lugar, la vida de las mujeres cuando niñas transita entre la casa y la escuela (exclusivamente la educación primaria, máximo la secundaria, otras ni siquiera la han cursado). Después de esto, la casa se convierte en la única opción. Quizá

por eso son mujeres que, en varios casos, son rebasadas por los problemas que les plantean los hijos. Queda por reflexionar de qué manera estas mujeres franquean un mundo agobiante que las ha modificado en sus formas de sentir y estar con los demás. Es posible decir que sus experiencias con la migración se asocian al momento en que la mujer se encuentre, en términos de vivencia emocional, a su edad, a sus redes de apoyo. De eso dependerán sus respuestas.

Por eso cuando se aborda el tema de la migración desde un pequeño recorte de la vida de estas mujeres, afloran las formas en que son representadas socialmente en la comunidad de estudio. La migración hacia Estados Unidos ha instaurado formas de vida, lo que comporta replantearse las relaciones de pareja en las comunidades rurales, lo mismo que la maternidad o la paternidad. Aunque la mayoría de ellas vive la migración entre pasajes dolorosos, la investigación ha permitido observar que se trata de mujeres que no se dejan vencer y enfrentan los desafíos que les presentan las transformaciones globales desde su pequeña comunidad.

Referencias

Assis, G. de Oliveira (2007). Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. *Revista Estudos Feministas*, 15(3), setembro-dezembro, 745-772.

Entrevistas personales

Señora Maura, junio de 2012.

Señora Alina, agosto de 2013.

Señora Ana, julio de 2013.

Señora Azucena, septiembre de 2013.

Señora Cindy, julio de 2013.

Señora Edith, enero de 2014.

Señora Edith, noviembre de 2013.

Señora Hilda, junio de 2013.

Señora Irma, noviembre de 2013.

Señora Leo, mayo de 2012.

Señora Olga, agosto de 2012.

- Señora Petra, agosto de 2013.
- Señora Yara, junio de 2013.
- Estrada Loreto, F. (2011). *Indicadores ecológicos de la zona riparia del río San Pedro*, Tabasco, México. Tesis de Maestría, Colegio de la Frontera Sur, Villahermosa Tabasco.
- Giménez, G. (1996). Territorio y Cultura, recuperado el 11 de agosto de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600402.pdf>
- Herrera, G. (2012). Género y migración internacional en la experiencia latinoamericana. *Política y Sociedad*, 49(1), 35-46. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2012.v49.n1.36518
- Mota Andrade, E. L., Franco Lins e Silva, A. y Motta Cardoso, M. (1999). Migração, estresse e fatores psicossociais na determinação da saúde da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1).
- Pantea, M. C. (2011). Young Peoples Perspectives on Changing Families Dynamic of Power in the Context of Parental Migration. *Young* 19(4), 375-395. doi: 10.1177/110330881101900402 <http://you.sagepub.com> SAGE.
- Polanco Hernández, G. (s. f.). La migración y el niño: una visión psicológica. Ponencia presentada en el panel “La salud de los migrantes y su familia”. Recuperado el 3 de julio de 2015, de http://epikeia.leon.uia.mx/old/numeros/07/epikeia07-la_migracion_y_el_nino.pdf
- Ruch, D. y Reyes, K. (2012). Examining the Effects of Mexican Serial Migration on Acculturative Stress, Depression, and Family Functioning. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 35(2), 139-158. Recuperado el 24 de julio de 2015, de doi: 10.1177/0739986312467292 hjb.sagepub.com
- Scott, J. W. (1992). El problema de la invisibilidad. En Ramos Escandón, C. (Comp.), *Género e Historia* (pp. 65-xx). México: Instituto Mora/UAM.
- Tapia Uribe, F. M., Robert, A. y Le Vine, Sarah E. (2003). Comportamiento materno en una comunidad mexicana: los entornos cambiantes de los niños. En *Antología de la asignatura la educación preescolar en el medio rural. 6º semestre*. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.

CONFIGURACIÓN DE LOS AFECTOS EN LAS MUJERES QUE SE QUEDAN, UNA VICISITUD POR LA MIGRACIÓN

Sofía Vasthi Velázquez González⁴

Resumen

Este trabajo explora el impacto que tiene la migración en el área de los afectos en las mujeres que se quedan esposas de migrantes michoacanos de la localidad El cortijo Viejo. A través de la metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico fue posible acercarse a la realidad de estas mujeres michoacanas con quienes se trabajó haciendo uso de entrevistas a profundidad en modalidad individual y de grupo focal. Reconociendo que un afecto se da siempre que hay dos que se afectan; en el caso de las configuraciones de afectos que se dan por la migración, se encontraron afectos configurados entre objeto-espacio, objeto-persona, persona-espacio y espacio-persona. Además de reconocer que los afectos por la migración pueden ser tanto positivos como negativos, una configuración que deja beneficios en el reajuste psíquico de las mujeres por la migración de sus esposos se encuentran algunas evidencias de empoderamiento, desarrollo de recursos emocionales como el de la empatía y estrategias que permiten una mejor confrontación de los estados emocionales ambivalentes que se experimentan en el proceso migratorio.

Palabras clave: mujeres que se quedan, configuración de afectos, afectos positivos.

Introducción

Este trabajo, el cual forma parte de los resultados que se obtuvieron a través del proyecto de fondos mixtos “Caleidoscopio migratorio: un diagnóstico de las situaciones migratorias en el estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias”, contiene las reflexiones del trabajo realizado en la localidad El Cortijo Viejo perteneciente al municipio de Coeneo, Michoacán.

El abordaje que se hizo fue a través de la metodología cualitativa con enfoque fenomenológico al considerar que es el medio que permite tener un acercamiento más

⁴ Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, sofiavasthivg@gmail.com.

próximo a las realidades de los sujetos participantes. Al ser Michoacán uno de los Estados de México con mayor índice de expulsión de migrantes hacia Estados Unidos es que tiene relevancia la elección del campo.

A su vez, es importante comprender la manera en que la migración impacta a las mujeres que se quedan en la localidad de origen mientras sus esposos migran; así este trabajo permite ahondar en la comprensión de las maneras que afecta la migración de manera negativa y positiva. Ya que si bien otros investigadores alrededor del mundo interesados en las temáticas afectos-emociones-mujeres-migración han ido manifestando en los resultados de sus estudios (Moctezuma, 2002; Osorio, 2010; Hirani, 2015; López, 2012; González-Fernández, 2016, Elgorriaga, Arnosó, Martínez-Taboada, & Otero, 2012; Acevedo, García, Luis, & Pérez, 2017); este trabajo expone más allá de los afectos negativos algunos índices sobre los afectos positivos de la migración de los esposos que van más allá del porvenir económico al estar relacionados con el reajuste psíquico positivo que se extiende como impacto de la migración.

Al finalizar este estudio se puede percatar de la necesidad de dar continuidad al trabajo con las mujeres que se quedan con la intención de sensibilizar en ellas la conciencia de los afectos positivos en el aspecto psíquico y emocional, y de esta manera consolidar su entidad como sujetos empoderados en la transnacionalidad.

Objetivo

Reconocer y describir el impacto que tiene la migración en el área de los afectos en las mujeres que se quedan, esposas de migrantes michoacanos.

Método

Sobre el diseño de investigación, participantes, muestreo, procedimiento y análisis de datos. Es fundamental iniciar mencionando que esta investigación está vinculada al proyecto de fondos mixtos: “Caleidoscopio migratorio: un diagnóstico de las situaciones migratorias en el estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias”. Clave MICHC02-2010-148292 en la Línea 2: Mujeres y Migración, para lo cual se comenzó el trabajo en campo en septiembre del 2011 con una duración de 15 meses.

Ahora bien, se sabe que la metodología cualitativa favorece el acercamiento a las realidades individuales, en este caso, los instrumentos que permitieron dicha posibilidad fueron las entrevistas a profundidad, la recolección de datos de dos grupos focales y la observación, Wolcott (1992) citado en Rodríguez, Gil y García (1999) respecto a las estrategias cualitativas, dice que éstas son como “un árbol que hunde sus raíces en la vida cotidiana, y parte de tres actividades básicas: experimentar/vivir, preguntar y examinar”; sin embargo es importante mencionar que “el punto de partida del científico es la realidad, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia. El científico observa, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a un conocimiento sistemático de la realidad” (Tamayo, 1994 citado por Álvarez-Gayou, 2003).

Así pues, es plausible reconocer que investigar desde la perspectiva cualitativa permite al observador actuar tanto como observador como sujeto mismo de la investigación “ya que a través de la observación y la deconstrucción de los relatos se le da forma a las realidades de los actores sociales” (Velázquez, 2013); Esterberg (2002) a su vez menciona que “observando y participando, ellos [los investigadores] tratan de comprender cómo se ven a sí mismos los participantes en su vida social”, siendo así el investigador mismo el instrumento que ejercer la observación y la escucha, además como mencionan Rodríguez, Gil & García (1999) “este método confía en las expresiones subjetivas, escrita y verbal”.

Debido a la importancia de tener el mayor acercamiento a la experiencia e interpretación individual de la realidad de las mujeres participantes, se retomó la perspectiva fenomenológica, pues “la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad” (Bullington y Karlson, 1984 citados en Rodríguez, Gil & García, 1999) en donde se enfatiza la experiencia individual y subjetiva.

En este caso se realizó una observación participante de 6 meses, con acercamientos periódicos de una vez por semana. Retomando a Esterberg, (2002), hacer una observación participante conlleva, un involucramiento con un escenario específico, con características específicas por un tiempo determinado, participación de diferentes formas y observación a la vez, toma de notas y el análisis de éstas. Cabe mencionar que las entrevistas a profundidad y las entrevistas grupales fueron grabadas en audio y en

video, ya que “Un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria” (Taylor & Bogdan, 2008).

Respecto a las entrevistas a profundidad se hará alusión a dos tipos de ésta, la historia de vida y los grupos focales pues son los dos tipos de entrevista utilizados en esta construcción investigativa, de donde se obtuvieron 7 entrevistas a profundidad y en donde la participación para los grupos focales fue, en un primer grupo focal, de 4 mujeres y en segundo de 7 mujeres que se quedan mientras los padres, esposos, hermanos migran; se considera el aumento de las participantes como un efecto del método bola de nieve, en donde la edad de las participantes oscila de los 30 a los 55 años (Velázquez, 2013).

En el primer tipo de entrevista a profundidad, la *historia de vida*, se “trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias” (Taylor & Bogdan, 2008, citados por Velázquez, 2013) ya que en el actuar del proceso de la entrevista, el o la participantes dejan “que se permeen no sólo palabras sino narraciones de afectos, de episodios de vida que a los investigadores les corresponde deconstruir posteriormente” (Velázquez, 2013) así pues “cada experiencia que narramos o que escuchamos narrar es un episodio de una historia posible, una forma de resaltar nuestra singularidad a través de medios intersubjetivos y muchas veces típicos” (Díaz, 1993), que se comprenden y corroboran, sin que esto segundo sea el objetivo fundamental, en el segundo tipo de entrevista a profundidad mencionada: el grupo focal; el cual “es una modalidad grupal de la entrevista a profundidad [...] en donde el investigador modera la entrevista y la guía respecto a los objetivos de interés”. (Velázquez, 2013).

El escenario de investigación elegido, tiene las características ideales para adentrarse en el fenómeno migratorio; el Cortijo Viejo es una comunidad rural aledaña al municipio de Coéneo de la Libertad, Michoacán; con un alto índice de migración según el INEGI (2010), por lo que muchas de sus viviendas están deshabitadas y en general hay muy pocos habitantes, llega a cumplir con las características de *pueblo fantasma*. Cabe decir que el contacto con las informantes no fue complicado debido a un trabajo de investigación previo que realizó la Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz, quien fue la coordinadora general del proyecto de fondos mixtos mencionado al inicio de este apartado.

Ahora bien, abordando otro de los elementos del proceso de investigación cualitativa, cabe mencionar que una vez hecha la recolección de los datos, con instrumentos empleados, se pasó al análisis profundo de la información y así proseguir a la selección de categorías significativas a la temática como bien lo afirman Taylor & Bogdan (2008) citados por Velázquez (2013):

El análisis de los datos [...] implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase... incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos.

Entre los aspectos que se comprendieron durante el análisis de los datos, fue que gran parte de lo que las mujeres participantes informaban era el contenido afectivo de vivir el fenómeno migratorio desde *las que se quedan*; de ahí que se decida describir los aspectos significativos de esta realidad afectiva.

Aspectos éticos

Es sabido que la valoración actual sobre los procesos y medios investigativos, así como la consideración del rol de las personas que participan en las investigaciones científicas (investigador e investigado) han emergido de un proceso histórico-deontológico relacionado con la continua reflexión sobre los deberes y los fines de cada investigación acuñada por la metodología científica; procurando que la transición del *utilitarismo* (aquel que se ocupa más de lograr sus finalidades sin hacer una reflexión sobre la dimensión moral de los medios empleados) hacia la integración de la deontología Kantiana promueva y perdure la intencionalidad del deber y la moral en el ejercicio profesional de la psicología.

El psicólogo asume la responsabilidad de actuar, en el desempeño de sus actividades profesionales, académicas y científicas, bajo un criterio rector que es garantizar en todo momento el bienestar de todos aquellos individuos, grupos u organizaciones que requieran de sus servicios, dentro de los límites naturales de la práctica de la psicología. (Sociedad Mexicana de Psicología A. C., 2009)

Se añade que las necesidades de observar y regular el ejercicio científico han fomentado la formación de diversos comités de ética, lo cuales han ido dando dirección a los aspectos éticos que rigen el ejercicio de la investigación cualitativa debido a los retos inherentes a ésta, puesto que el modelo científico-positivista que aboga sobre todo por el empleo de la

metodología cuantitativa para investigar puso en cuestión la científicidad de las investigaciones sobre el marco cualitativo; sin embargo, como mencionan González, López & Cerezo (1996) (citados en González, 2002), “la objetividad de la ciencia fue vista de otra manera desde que comprendimos la carga teórica de la observación”.

Así pues, como se mencionó en el apartado que aborda lo referente al *método* empleado en esta investigación, la observación fue uno de los instrumentos empleados para recabar los datos, así como lo fue también la entrevista a profundidad en la modalidad de historia de vida y grupo focal; por ello se dará lugar a describir aquellos aspectos de rigor y ética que fueron considerados para ejercer la praxis de la investigación cualitativa de la manera más legítima posible.

Los cánones de ética, bajo la difusión de los diversos comités que se conforman, han estipulado la trascendencia de algunos *criterios de rigor* que guían el actuar científico. El rigor “permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos” (Noreña-Peña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica, 2012); de esta manera tanto la fiabilidad como la validez se pueden considerar ejes rectores de los criterios éticos en la investigación, lo cual no disminuye la importancia que debe otorgarse también a la credibilidad, aplicabilidad, relevancia, reflexividad, y concordancia teórico epistemológica;

También debe darse cabida a los principales criterios éticos que guían a las investigaciones de corte cualitativo, como el consentimiento informado, la confidencialidad, el manejo de riesgos, la objetividad en la observación participante y las condiciones del diálogo auténtico, así como el empleo y uso adecuado de las grabaciones de audio y vídeo. Se dice que dentro de la investigación cualitativa se encuentra como principal reto *la credibilidad*, lo que de lograrse permitirá que la investigación sea fiable y legítima:

El criterio de credibilidad o valor de la verdad, también denominado como autenticidad, es un requisito importante debido a que permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidos por los sujetos. Se refiere a la aproximación que los resultados de una investigación deben tener en relación con el fenómeno observado, así el investigador evita realizar conjeturas a priori sobre la realidad estudiada. (Noreña-Peña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica, 2012).

Lo cual evoca una ineludible necesidad de interacción entre investigador e investigado para la producción de conocimiento en el área de las ciencias humanas y/o sociales, debido a esto, González (2002) menciona que “El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión”, siendo así que, en la presente investigación no fue una limitante que en la ejecución del primer grupo focal empleado participaran 4 mujeres y en la segunda edición asistieran 7.

Noreña-Peña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica (2012) describen sobre la aplicabilidad que esta “consiste en poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos”; así es que puede hablarse de aplicabilidad o transferibilidad, como una posibilidad para plantear los supuestos y objetivos que guiaron la presente investigación, en otro contexto, puesto que la afectividad como experiencia humana se imprime en sus diferentes tonalidades en cada uno de los rubros sociales que están atravesados por el fenómeno migratorio; al ser éste un continuum que va hilado junto a los cambios sociales, políticos y culturales es que se hace relevante el estudio de las vicisitudes de la migración en sus diferentes variables, además de hacerlo por medio de la metodología cualitativa con enfoque fenomenológico con la intención de tener el acercamiento a la realidad tal como es vista por quienes sean sujetos participantes en la investigación, recordando que “la ética cualitativa busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intrusión, otorgando libertad a los participantes y considerándolos sujetos, no objetos de estudio (Gastaldo & McKeever, 2002 citados en Noreña-Peña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica, 2012).

Ahora bien, sobre los criterios que deben ser considerados principalmente por la metodología cualitativa cabe decir que las participantes como sujetos de investigación fueron partícipes del consentimiento informado a través del cual decidían formar parte o no de la investigación global que se estaba ejecutando a través del proyecto de fondos mixtos: un diagnóstico de la situación migratoria actual, en el Estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias.

Es importante resaltar que la confidencialidad fue un aspecto de suma importancia para ellas, quienes manifestaron *sentir más confianza* de hablar; tal pareciera que

reconocer el manejo que el investigador tendrá de la información las hace sentirse respetadas y libres, como bien lo menciona González (2002):

El respeto a los sujetos inscritos implica varias cosas: permitir que cambie de opinión, decidir que la investigación no concuerda con sus intereses o conveniencias y que puede retirarse sin ningún tipo de sanción; la reserva en el manejo de la información, que debe ser considerada con reglas explícitas de confidencialidad, [...] [además] debe haber un mecanismo para informarlos sobre los resultados y sobre lo que se aprendió de la investigación.

Entre los aspectos de esta investigación que corresponden tanto a la confidencialidad como a la devolución de la información como consideraciones éticas, se encuentra el haber utilizado pseudónimos al hacer el vaciado de los datos, así como integrar en el apartado *Agradecimientos* del libro *Caleidoscopio migratorio: Un diagnóstico de la situación migratoria actual, en el Estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias* (Martínez, 2012) el nombre de las dos mujeres que fueron el primer contacto para el acceso al campo en el municipio de Coeneo, Michoacán, libro que fue entregado a las mujeres participantes al ser publicado.

Otro más de los retos a los que la investigación cualitativa se ha visto expuesta, es el referente al logro de la objetividad, puesto que, a diferencia de la investigación cuantitativa que ha sido empleada bajo el enfoque positivista, la investigación cualitativa ha tenido que afrontar las consecuencias de adentrarse en los estudios de la realidad subjetiva, añadiendo a esta labor el compromiso ético de la neutralidad del investigador con la intención de recolectar la información y hacer el análisis de los datos desde la posibilidad fenomenológica, desde la realidad tal cual es manifestada por los participantes. Al respecto Noreña-Peña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica (2012) mencionan que la reflexividad es un criterio ético:

Denominado también neutralidad u objetividad, bajo este criterio los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. [...] Para lograr la objetividad se requiere que el instrumento de recolección de datos refleje los objetivos del estudio, que el investigador realice transcripciones textuales de las entrevistas, y que la escritura de los resultados se contraste con la literatura existente sobre el tema, respetando la citación de las fuentes.

Ya que como mencionan Moscoso & Díaz (2018) “las voces e interpretaciones de quienes son estudiados son claves para comprender el fenómeno de interés y las interacciones

subjetivas son el principal modo de abordarlos”; así pues también se hizo explícito a las participantes el uso de grabadoras de audio y vídeo como medio de recolección precisa de la información.

La *evaluación independiente* como principio ético, previene sesgos que el investigador principalmente involucrado no alcanza a reconocer en cuanto a la familiarización que alcanza a tener con la documentación obtenida, para ello se propone “la revisión de la investigación por personas que no estén afiliadas al estudio y que tengan autoridad para aprobar, corregir, o en su caso suspender la investigación” (González, 2002), cabe decir que este punto se abordó al momento de que cuatro investigadores de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo hicieron la lectura y revisión de los resultados escritos en esta investigación, además de haber tenido una asesoría continua.

Finalmente, cabe decir que, tratando de mantener sinergia con los principios bioéticos de no maleficencia y beneficencia, se reconoce que en esta investigación respecto al manejo de riesgos, los beneficios potenciales exceden a los riesgos, ya que la consideración de la proporción del riesgo-beneficio “incorpora el principio de no-maleficencia y beneficencia, reconocidos por largo tiempo como los fundamentales en la investigación clínica”. (González, 2002).

Resultados

Uno de los aspectos investigativos que han contribuido a la comprensión de las realidades emocionales en el trastocamiento del fenómeno migratorio si no de manera basta, sí con ciertos avances, es el acercamiento fenomenológico a las vivencias de las mujeres que se quedan mientras sus esposos migran, generalmente, en el Estado de Michoacán hacia Estados Unidos.

En la comunidad michoacana del Cortijo Viejo, perteneciente al municipio de Coeneo, se han encontrado similitudes en los hallazgos que otros investigadores alrededor del mundo interesados en las temáticas afectos-emociones-mujeres-migración han ido manifestando en los resultados de sus estudios (Moctezuma, 2002; Osorio, 2010; Hirani, 2015; López, 2012; González-Fernández, 2016, Elgorriaga, Arnoso, Martínez-Taboada, & Otero, 2012; Acevedo, García, Luis, & Pérez, 2017); lo que indica que entre las diversas

poblaciones se han visto en escena las diferentes variables que están implicadas en la descripción de los afectos como una vicisitud de la migración.

Si bien es cierto que los procesos migratorios han ido evolucionando, moviéndose conforme ocurre con las prácticas sociales, culturales, familiares, políticas y tecnológicas de la actualidad; en donde la posmodernidad, las posturas ideológicas sobre la noción de valor, género, salud, enfermedad y bienestar se van permeando en los modos de relación que se establecen con el mundo externo, el cual incluye objetos, espacios y personas; así como en la comprensión y relación consigo mismo, la cual también es dinámica.

Afecto, nos dice Lerner “implica que hay dos que se afectan” (Lerner, 1998 citado en Velázquez, 2013), es así que los afectos se pueden entender como configuraciones resultantes de un impacto que ocurre al menos entre dos dimensiones: objeto-espacio, objeto-persona, espacio-persona, persona-persona. Por lo cual, en este apartado se hará una descripción de los afectos en los que las mujeres que se quedan esposas de migrantes michoacanos de la comunidad del Cortijo Viejo se ven implicadas, comprendido de las cuatro configuraciones dimensionales mencionadas (objeto-espacio, objeto-persona, espacio-persona, persona-persona).

Afectos por la configuración dimensional objeto-espacio en las mujeres que quedan

Al considerar *objeto* todo aquello que tiene características visibles, palpables, funcionales, que cumplen la descripción de *materia*, puede decirse que la migración logra su materialización a través de los bienes que se adquieren en la localidad de origen debido al envío de remesas; lo que coadyuva a una modificación, un afecto, en el espacio. Ahora bien, la noción objeto también ha sido comprendida como una condición humana, en donde el cuerpo llega a ser un “elemento de alienación para el sujeto, [la reflexión al respecto ha permitido] entender mejor las relaciones del hombre con el mundo y las diferentes vivencias que el ser humano experimenta en el proceso de su existencia” (Álvarez-Valdés, 2011).

En el proceso de análisis de datos, se ha encontrado que las mujeres en la localidad El Cortijo Viejo, al ejercer la maternidad se objetivan a sí mismas al *estar para otros*, debido a que ellas mismas se restringen la posibilidad de migrar cuando son madres debido al querer estar presentes para los hijos y hacer fructíferas las remesas que envían

los esposos. Es así que las mujeres-objeto permiten a su vez la materialización de la migración de sus esposos. Además, siguiendo lo que afirma Castilla (2000), objeto es aquello de lo cual distinguimos sus límites y a lo cual podemos juzgar; así que las mujeres sujetas a un cuerpo (objeto) llegan a juzgarse a sí mismas en su ejercicio de mujeres-madres-esposas.

Sobre la noción de espacio, se puede decir que es toda aquella área que si bien puede delimitarse y medirse (al igual que un objeto), puede también experimentarse desde la subjetividad emocional de las personas; así, aunque debido a la migración se puede hablar del espacio como distancia, también la ausencia es entendida como espacio; algo que no está presente, que no habita, y que indudablemente afecta a las mujeres que se quedan en su localidad de origen mientras sus esposos migran; las afecta en su relación con el mundo que las rodea, lo cual será descrito en el fragmento titulado “Afectos por la configuración dimensional espacio-persona en las mujeres que se quedan”.

Afectos por la configuración dimensional objeto-persona en las mujeres que se quedan

Un aspecto que las mujeres participantes han manifestado es que hay una evidencia clara de que las remesas enviadas (migración materializada) por sus familiares, ya sean esposos o hijos que se encuentran migrando, les han permitido construir mejor sus viviendas y adquirir bienes materiales para éstas. Cuando las mujeres del Cortijo Viejo reciben remesas enviadas de sus hijos o hijas migrantes, se sienten agradecidas con éstos, pues además lo viven como una retribución a lo que ellas les proveían cuando sus hijos o hijas eran pequeños, tal como lo comunicó una de las mujeres participantes:

Porque cuando los traía chicos siempre andaba trabajando para darles lo que algo que a mí me gustaba para ellos, aunque fuera en abonos yo les andaba comprando sus chamarras su pantalón, sus juguetes el día de reyes, porque eso sí que el día de reyes aunque me endrogara por otro lado pero les compraba sus juguetes y este ahora dicen pa' qué trabajas mamá ya trabajaste mucho ya antes y ahora nos toca a nosotros. El más chico me dice cuando a veces le digo me dan ganas de irme a trabajar él dice si tú crees que te vas sentir trabajando bien pues ándale mamá no creas que yo te voy a dejar de dar el dinero que te doy pero qué caso tiene que te andes matando en otro lado por poquito dinero si no tienes necesidad y ya como que también me hice güevoncita y dije pues tienen razón pues porque sí, sí me mandan para que tenga lo necesario y eso se los agradezco mucho. (E. Robles, comunicación personal, 24 de septiembre 2011).

Es entonces que la materialización de la migración afecta de manera positiva en las mujeres que se quedan, debido también a que la migración de los hombres tiene entre sus principales motivaciones la búsqueda de oportunidades laborales que dejen mayor beneficio económico en el país de acogida, es que va de manera intrínseca el deseo de otorgar un bienestar más estable a quienes permanecen en la localidad de origen, en este caso a las mujeres, quienes serán las encargadas de aprovechar los recursos que sus migrantes han obtenido.

Afectos por la configuración dimensional persona-persona en las mujeres que se quedan

Una primera manifestación de cómo la dimensión persona-persona afecta a las mujeres que se quedan es que las mujeres del Cortijo Viejo detienen su migración por sus hijos para no dejarlos en la localidad de origen debido al deseo de otorgarles su cuidado, sobre todo en la primera infancia; es así que las mujeres se ven afectadas por la propia intención de ser/estar para el otro, puesto que “la maternidad en el plan de vida de las mujeres, conlleva las responsabilidades de cuidar y ver por el bienestar de los hijos, por eso, para ellas es mejor quedarse con los hijos en la localidad de origen a migrar” (Velázquez, 2013) ya que experimentan temor de que *algo* afecte el bienestar de ellos. Una de las mujeres informantes lo describe de la siguiente manera:

...luego con mis hijas yo siento que me detengo por ellas. Si no las tuviera pus ya me hubiera ido, pero como las tengo pues no me voy. Pues a lo mejor no de por vida si no por un tiempo, también no tengo en mente decir me voy a ir y allá me voy a quedar toda mi vida. Yo lo pienso de esta manera porque, para darle un buen futuro a mis hijas. Que tengan un buen estudio, una buena carrera, y aquí pues, por lo que veo y al paso que vamos no, no llega a mucho, entonces yo lo vería por lado de ellas, porque yo ya como quien dice ya voy de salida. (C. Gutiérrez, comunicación personal, 28 de septiembre 2011).

Otro aspecto importante es el relacionado con la presencia-ausencia del esposo que se va y regresa de manera periódica; se ha descrito que uno de los sucesos estresantes para las mujeres que se quedan es el retorno del esposo, una de las participantes lo describe mencionando: “tengo que esperar a que llegue mi esposo, y eso va a ser difícil porque uno lleva un ritmo de vida después de que se van, y cuando vuelven tenemos que acostumbrarnos de nuevo”. (A, Rosas, comunicación personal, 28 de septiembre 2011).

Además, es importante hacer la descripción de los afectos que se configuran cuando las mujeres tienen una red apoyo en su comunidad, ya que parece ser que de la manera en que ésta se presente o no depende cómo las mujeres experimentan vivir eventos significativos y cotidianos mientras sus esposos migran, así como decidir migrar y dejar a la abuela al cuidado de los hijos para dejar la localidad natal, experimentando confianza y seguridad, porque incluso la transnacionalidad posibilitará en lo posible sostener los vínculos con los hijos.

Finalmente cabe decir que debido a que la ausencia física del esposo las lleva a incrementar su sentimiento de responsabilidad, las mujeres se ven afectadas por ello en cuanto que ellas viven la migración de sus esposos como un periodo en el que deben cumplir un doble rol, el de ellas y el del padre-esposo ausente, siendo esto una situación tal que la dota de una omnipotencia y omnipresencia: “con mis hijas, a veces hago el papel de padre y madre o bueno casi siempre, y a veces es difícil, pero uno no se puede detener”. (A. Rosas, comunicación personal, 28 de septiembre 2011).

Afectos por la configuración dimensional espacio-persona en las mujeres que se quedan
Es este apartado en el que se describe el mayor impacto que deja la migración en las mujeres que se quedan, esto no le quita relevancia a las descripciones anteriores sino que es sobre esto que se obtuvo mayor cantidad de datos. Cabe decir que se ha comprendido que los procesos migratorios son fenómenos de la propia naturaleza, en donde los seres que migran son impulsados a recorrer distancias que los alejan de las localidades de origen hacia espacios con condiciones más favorables para la supervivencia.

Esto conlleva ver la migración como una condición que afecta la vida en general de las personas que se ven implicadas en dicho proceso, favoreciendo generalmente el bienestar humano, configurándose así la búsqueda de bienestar como una principal motivación para migrar y así encontrar las condiciones necesarias para lograr desde la subjetividad de la migración una vida mejor para él y toda su familia, ya que como menciona Velázquez (2013) “el fenómeno migratorio no sólo le corresponde a aquel que se traslada de la localidad de origen, sino a todas aquellas personas que están a su alrededor”.

Así pues, la configuración de afectos por la dimensión espacio-persona se puede describir desde las aristas encontradas en los discursos de las mujeres que se quedan en la

localidad de origen. Un primer aspecto a describir corresponde a lo que se conoce como construcción de la familia transnacional, aquella que en la distancia logra estructurar una dinámica necesaria para que los vínculos perduren y el arraigo con la localidad de origen también permanezca; para que esto sea posible las mujeres han tenido que permanecer en sus casas para estar al momento de recibir alguna llamada telefónica, ya que las llamadas telefónicas han sido el medio más común de comunicación, sobre todo con las mujeres de mayor edad.

Ellas mencionan que deben contestar todas las llamadas, pues de no hacerlo, su esposo o hijos (según sea el caso) “entran en preocupación o desconfianza” (S. Almanza, comunicación personal, 28 de septiembre 2011), la desconfianza se encuentra relacionada con las sospechas de infidelidad por parte del marido ausente, por ello que uno de los afectos que experimentan las mujeres que se quedan es el quedar embarazada cuando su esposo regresa y poco antes de volver a partir, como una garantía de que conservará su cuerpo para otro autorizado por el marido: el nuevo hijo o hija. Sin embargo, las sospechas de infidelidad también son vividas por las mujeres que se quedan respecto a sus esposos; “como si a uno de repente le platican no que esto y que otro pues oye sabes que yo me voy” (E. Robles, comunicación personal, 28 de septiembre 2011); en este caso la migración sería empleada como un medio para corroborar la infidelidad o fidelidad del esposo. Por otro lado, otro de los afectos que se ven implicados es cuando el esposo migra sin retornar, entendiéndose que el impacto en las mujeres radica en el enfrentamiento con la imagen social sobre la familia tradicional, el cual es el esquema aceptado:

A mí me ha afectado [la migración] en que tan sólo cuando mi niño estaba en la primaria pues yo si sentía feo que le dijeran que no tenía papá [porque el papá se fue a EU y ya no regresó] pues diles hijo que sí tienes, que no lo conoces pero sí tienes, le digo ‘no saliste de la tierra’, o sea es donde uno dice qué falta hace [la presencia del padre]. (A. Pineda, comunicación personal, 24 de septiembre 2011).

Configuración de los afectos en las mujeres que se quedan como devenir de un reajuste psíquico

Hay autores como Acevedo, García, Luis & Pérez (2017) que han identificado que la salud emocional y psíquica en las mujeres con esposos migrantes se ve afectada de manera negativa ya que éstas comienzan a presentar condiciones de enfermedad, desde

síntomas somáticos hasta llegar a padecer ansiedad y depresión; estos mismos autores consideran la condición de las mujeres que se quedan como vulnerable, en donde el incremento del sentimiento de responsabilidad las imposibilita para tener márgenes de error.

Es así que, si el transnacionalismo permite que los vínculos familiares y el arraigo con la localidad de origen perduren, también hay costos en el bienestar debido a que “el transnacionalismo conlleva maneras de control, sobrecarga de responsabilidades y trastornos emocionales, manifestados a través de síntomas como crisis de llanto, agresividad, miedo, angustia, dolores musculares y un cúmulo de sintomatología psicósomática—elementos que conforman cuadros depresivos” (Acevedo, García, Luis & Pérez, 2017), pese a que también se ha reconocido que cada una de las mujeres experimenta el proceso migratorio de sus esposos de acuerdo a la manera en que durante su vida independiente de la migración de sus esposos han elaborado otras pérdidas/ausencias (Achotegui, 2008 citado en Elgorriaga, Arnosó, Martínez-Taboada & Otero, 2012). Por su parte, López (2007) añade que “La ausencia del compañero puede ser un factor de riesgo para que las mujeres padezcan estos males”. Se les conoce a las diversas manifestaciones de enfermedad en las mujeres que se quedan mientras sus esposos migran como síndrome de Penélope:

Síndrome caracterizado por el sometimiento a grandes cargas físicas y emocionales, las cuales originan trastornos somáticos y psíquicos, cuyas manifestaciones físicas pueden ser las siguientes: hipertensión arterial, padecimientos metabólicos como la diabetes, sofocos, taquicardias, dificultad para respirar, mareos, hormigueos, desvanecimientos, cansancio y caídas fortuitas. Mientras que las manifestaciones emocionales son malestar general e impreciso, ansiedad, tristeza, desánimo, falta de motivación, sentimientos de culpa, depresión, nervios y escaso control de las emociones (López, 2007 citado en Acevedo, García, Luis & Pérez, 2017).

Sin embargo, es debido a los reajustes estructurales de la familia que las mujeres que se quedan transitan por un proceso de reajuste psíquico que posibilita la adaptación y continuidad de su propia cotidianidad mientras su esposo migra, siguiendo a Elgorriaga, Arnosó, Martínez-Taboada & Otero (2012) son muchos los factores que explican el ajuste psicológico: “en primer lugar, las características sociales, políticas y demográficas de la sociedad de origen y de destino; y en segundo lugar, variables personales y de la situación de adaptación, como la edad, el género”.

Tras el cuestionamiento sobre si todos los afectos de las mujeres que se quedan son negativos, se ha encontrado que hay también configuraciones positivas, que de no haber migrado el esposo tal vez las mujeres que se quedan no hubiesen potencializado en ellas, tal es el caso del empoderamiento, las habilidades para confrontar la ambivalencia y el desarrollo y fortalecimiento de empatía.

- *Empoderamiento*

De acuerdo con Osorio (2010) “es importante tener en cuenta que la migración no es causa de enfermedad ni física ni mental. La migración implica una crisis que puede darse en un contexto de gran vulnerabilidad”, y ante dicha crisis es que se van configurando afectos positivos en las mujeres que se quedan. El empoderamiento alude a un proceso que permite a las mujeres decidir sobre sí mismas, sobre su economía, su cuerpo, sus acciones, etc., que además “permite consolidar su autonomía, su poder personal y ejercer su capacidad de toma de decisiones” (Silvestre, Royo & Escudero, (2014).

En las mujeres del Cortijo Viejo se observa que la mujer es la dueña del hogar mientras los hombres son los que deben salir fuera, migrando, a buscar el sustento económico. Para ellas es claro que el cuidar a los hijos les corresponde. Este orden de posesión de la casa y los hijos las coloca en un lugar que para ellas es correspondiente a su identidad y que además las dota de poder en un importante ámbito social: la familia. Como mencionan Gregorio y Ramírez, 2000 citados en Elgorriaga, Arnosó, Martínez-Taboada & Otero (2012) “se ha comprobado que la posición que las mujeres tienen en las diferentes sociedades, condiciona la percepción de los cambios que la emigración provoca en ellas, así como las obligaciones que tienen con su familia”.

Otro aspecto relacionado con el poder que tienen las mujeres sobre sí mismas es el comenzar a tener control reproductivo, siendo asimismo la maternidad una práctica de poder debido a que se encontró que las mujeres-madres ejercen prácticas, ideales, discursos, que como madres tienen un derecho per se a hacerlo. Así con la capacidad reproductora de las mujeres, las mujeres-madres socialmente, en el Cortijo Viejo son ellas y a la vez fungen como las otras mujeres-madres, aquellas que son observadoras de que las funciones de madre se realicen conforme la construcción social de su localidad.

Es viable comprender entonces, que si bien el sentimiento excesivo de responsabilidad puede llegar a generar afectos emocionales negativos, se está hablando de igual manera de un ejercicio de poder que ejercen las mujeres sobre sí mismas, que si desde la perspectiva de género que aborda el empoderamiento se podría ostentar que no se trata de un empoderamiento femenino sino del ejercicio de poder de Otro que se ha interiorizado, es posible reconocer la forma de poder que ejercen respecto de sí para cumplir con un rol que ellas mismas han reproducido, “es entonces que al autovigilarse, la mujer-madre es dominadora y dominada a la vez, puesto que cuida y vigila su propio rol y sus prácticas” (Velázquez, 2013); de esta manera cabe decir que las mujeres en el Cortijo Viejo tienen un lugar irremplazable, son ellas quienes en conjunto con sus haceres constituyen una instancia de control social.

La migración del esposo y los hijos puede ser vista como ganancia cuando al migrar el esposo la maternidad y los ejercicios cotidianos son más suyos que cuando sus esposos están en la localidad de origen ya que adquiere autonomía, lo que permite que se autorregulen, si bien es dicho que las mujeres tienen sus propios objetivos y deseos, el ejercicio de las mujeres, como ha sido descrito en líneas anteriores, el saberse para otros las limita, así que, la migración como circunstancia les permite retomar el poder que tienen sobre sí mismas para ejercer su propia autonomía:

Estuve con ellos en el 2004 me fui con ellos, y estuve dos años y medio pero no estuve a gusto y me regrese. Porque tenía que estar unos días con uno otro día con otro y a veces uno es diferente y el otro, y pues se siente uno incomodo de que siempre está dependiendo de ellos, eso era más que nada, ya cuando me vine yo podía hacer mis cosas como yo estaba ya acomodada. (E. Robles, comunicación personal, 28 de septiembre 2011).

- *Confrontación de la ambivalencia*

La ambivalencia es entendida como una circunstancia que implica afecciones tanto positivas como negativas vividas sobre un mismo suceso, lo cual está relacionado en muchas ocasiones con un malestar emocional porque las emociones ambivalentes se confrontan. Las emociones ambivalentes son experimentadas por todos aquellos que se ven trastocados por la migración, “la dimensión emocional [ambivalente] se articula con otras variables como son las responsabilidades y obligaciones familiares, el ciclo familiar

y curso de vida, las construcciones de género o las relaciones intergeneracionales” (González-Fernández, 2016).

Lo que se destaca en este análisis son aquellos aspectos que le han permitido a las mujeres que se quedan en el Cortijo Viejo confrontar los afectos por la ambivalencia emocional, lo que permite reconocer como afecto positivo de la migración el fortalecimiento de recursos emocionales en las mujeres que se quedan.

La adaptación defensiva es una circunstancia que permite en un primer momento afrontar los sentimientos ambivalentes; por otro lado se entiende que con los hijos se obtiene la compensación afectiva que se desplaza a los hijos cuando el esposo no está, con esto que para ellas vale la pena tener hijos, cuando tener hijos significa sentido para vivir, al igual que el ejercicio materno con los hijos satisface las propias necesidades afectivas y de reconocimiento de las mujeres, obteniendo así una ganancia emocional que amortigua los sentimientos de nostalgia por la ausencia del esposo.

Un aspecto que también se viste de ambivalencia es el de la economía, en donde las remesas por un lado favorecen la calidad de vida de las familias y por el otro, las mujeres que se quedan identifican como desventaja que los hijos que no están migrando no valoren el trabajo arduo de quien está migrando y pone sus esfuerzos físicos para enviar tanto obsequios como remesas; para lo cual ellas deciden hacer una buena administración económica que no lleve a los hijos se vean afectados, así pues, pensar en el desarrollo emocional a largo plazo de los hijos les permite reconocer el uso más adecuado del dinero enviado por los migrantes.

- *Desarrollo de empatía en las mujeres que se quedan como un devenir del fenómeno migratorio*

El desarrollo de empatía es inherente a los seres humanos, su desarrollo es una habilidad que permite que haya mayor comprensión de emociones, sentimientos y pensamientos entre dos personas y de una persona a la otra, lo cual favorece que nos sensibilicemos ante las vivencias positivas y emergentes de los demás. Si bien se ha dicho que en la relación entre madres e hijos hay una comunicación no verbal que las mujeres potencializan para comprender a sus hijos, ellas llegan a diferenciar las distintas manifestaciones afectivas en

sus hijos o hijas, así como en otras mujeres de la comunidad. Una de las mujeres del Cortijo Viejo lo manifiesta de la siguiente manera:

Pues a mí cuando él se va [su esposo] [...] la niña es la que ve el cambio, ella como que se pone bien geniuda y es cuando me baja [calificaciones] así en la escuela que al no y no, es donde hecho de ver que a la niña [a su hija le afecta la migración del padre] le puede mucho que su papá se vaya y yo la entiendo porque pues quiere mucho a su papá”, “pues así cuando me siento como [ansiosa], cuando él [su esposo] se fue pues si me agarraron como los nervios, dije ahí y luego como yo tengo mi casa allá en el mero rincón dije ahí, me dice mi mamá vente hija para que no te pongas nerviosa, y ya me saco los niños para fuera porque unos si se ponen chillones este que traigo [llevaba a su hijo a la sesión] ahorita si llora mucho porque lo busca y ya mejor lo saco yo estoy nerviosa y el llore y llore, más nerviosa me pongo, mejor me lo saco [a la calle] y ya” (S. Rosas, comunicación personal, 24 de septiembre 2011).

El otro elemento que destaca es cuando entre mujeres comparten su entendimiento sobre el próximo proceso migratorio, sobre todo cuando es una pareja joven y en donde el esposo emprenderá el viaje migratorio por primera vez vuelve a aparecer la importancia de la red de apoyo en la localidad:

Yo le dije a mi hija cuando su marido se iba a ir la primera vez: “no hija, sí siente feo, yo ya pasé por eso pero vas a ver como a poco se te va a ir pasando”, no es que uno ya no los extrañe, pero como que uno se acomoda y eso, por eso se lo dije yo a mi hija y sí como que se fue quedando más tranquila. (M. González, comunicación personal, 24 de septiembre 2011).

Conclusiones

La migración como fenómeno que impacta tanto al migrante como a quienes se quedan en la localidad de origen, fomenta la configuración de afectos en las mujeres dando como resultado una vivencia ambivalente, en donde es válido reconocer que los afectos negativos en ellas están relacionados con la vivencia del desprendimiento que implica el proceso migratorio, tanto como por experimentar la ausencia de sus esposos. Cabe señalar que mirar la migración desde la mirada que tienen las familias transnacionales, permite identificar los afectos positivos que se establecen como una vicisitud de la migración, que posibilita ganancias en el reajuste psíquico y por ende en el actuar cotidiano de las mujeres que se quedan.

Es fundamental señalar que el quehacer investigativo con las mujeres que se quedan aún no es un trabajo agotado, los procesos migratorios en la actualidad, como procesos abiertos y vivientes son cambiantes, así que no hay que sentir la investigación de los procesos migratorios y sus impactos como una labor suficiente. Para lo cual, se propone que el trabajo con las mujeres que se quedan se aborde desde la sensibilización, propiciando el reconocimiento de que son mujeres afectadas de manera positiva por la migración, para que aumente su nivel de conciencia sobre el poder que ejercen y que pueden desarrollar para afrontar la propia migración desde sus localidades de origen.

Referencias

- Acevedo, C., García, D., Luis, O. & Pérez, O. (2017). Indicadores de salud mental en mujeres de zonas migratorias (Zacatecas) con o sin pareja migrante. En *Psicumex*, julio-diciembre 2017, 7 (2), pp. 74-85
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós. ISBN: 978 978 25 62021
- Álvarez-Valdés, L. (2011). El cuerpo humano y su proceso de objetivación. En *Revista internacional de filosofía*, 4, pp. 357-367
- Castilla, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. España: TusQuets
- Elgorriaga, E., Arnosó, A., Martínez-Taboada, C. & Otero, N. (2012). Proceso migratorio y ajuste psicológico de las mujeres latinoamericanas y magrebíes: un análisis desde la perspectiva de género. En *Migraciones*. 31, pp. 125-154
- Esterberg, K. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: McGraw-Hill
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), pp. 85-103
- González-Fernández, T. (2016). Entre nodos y nudos ambivalencias emocionales en la migración transnacional. Una aproximación etnográfica a las emociones a partir de familias transnacionales entre Bolivia y España. En *Odisea*, revista de estudios migratorios, 3, octubre 2016, pp. 99-123
- López, G. (2007). Migración, mujeres y salud emocional. En *Decisio*. Septiembre-diciembre 2007, pp. 46-50

- Martínez, D. (2008). *Tan lejos y tan cerca: la dinámica de los grupos familiares de migrantes desde una localidad michoacana en contexto transnacional*. Tesis Doctoral, CIESAS, D.F., México.
- Martínez, D. (coord.). (2012). *Caleidoscopio migratorio. Un diagnóstico de la situación migratoria actual, en el Estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias*. México: UMSNH, UAZ, CONACYT, COECYT-MICHOACÁN
- Moscoso, L. & Díaz, L. (2018). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), pp. 51-67. Doi: <https://doi.org/10.18359/r/bi.2955>
- Noreña, A., Alcaráz-Moreno, N., Rojas, J. & Rebodello-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. En *Aquichan [en línea]*, 12 (3), diciembre 2012, pp. 263-274 disponible en :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>>
- Osorio, Y. (2010). Salud mental y atención primaria. En Comelles, J., Allué, X., Bernal, M., Fernández-Rufete, J. & Mascarella, L. (comps.). *Migraciones y salud*. Tarragona: Publicacions URV. pp. 222-232.
- Rodríguez, G., Gil, F. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe
- Silvestre, R., Royo, R. & Escudero, E. (eds.). (2014). *El empoderamiento de las mujeres como estrategia de intervención social*. Bilbao: Deusto Digital
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Velázquez, S. (2013). *Imaginario y ejercicios de la maternidad en mujeres que se quedan, esposas de migrantes michoacanos*. Tesis de licenciatura, UMSNH, Morelia, Michoacán, México.

IMPACTO EMOCIONAL DE LA MIGRACIÓN EN LAS PERSONAS QUE ATIENDEN MIGRANTES

Ana Berenice De la Peña Aguilar⁵

Mayra Daniela Cedillo Alvarado

Resumen

La presente investigación es motivada ante la necesidad de brindar herramientas emocionales que ayuden a los voluntarios que atienden migrantes en la Casa del Migrante de Saltillo, a encontrar una estabilidad dinámica en su salud mental. Las historias que viven los migrantes cada vez son más dramáticas: el dolor de dejar a su familia, las dificultades que enfrentan en el camino como el calor por la intensidad del sol, la deshidratación y el cansancio por tanto caminar, entre otras . Aunado con los distintos delitos de los que son víctimas o son testigos: corretizas, golpes, humillaciones, amenazas, violaciones sexuales, asaltos, extorsiones y la muerte de sus compañeros. Estas experiencias del camino son escuchadas por los voluntarios a lo largo de su estancia en el albergue; ellos acompañan la estadía del migrante apoyándolo en lo que requiera y en ocasiones lo que más ocupa es un par de oídos que estén atentos a su historia. Lógicamente se necesita tener una estabilidad emocional fortalecida para poder realizar este tipo de acompañamiento sin afectarse emocionalmente ni tomar los problemas de los demás como propios. El voluntario necesita contar con herramientas para ser empático y atender asertivamente al migrante, expresar libremente sus opiniones, saber descargar sus emociones sanamente y saber separar su realidad de la realidad de los demás sin culpa, para evitar que se generen relaciones interpersonales enfermizas que no ayudan al funcionamiento de la institución. Es por ello que se ha implementado un programa de acompañamiento psicológico para los voluntarios a lo largo de su estadía, que contribuye a generar y reforzar las herramientas emocionales necesarias para lograr que su tiempo de voluntariado sea productivo, objetivo y proactivo.

Palabras clave: Migración, emociones, voluntariado.

⁵ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila, mtfanabere@gmail.com

Introducción

La definición de migrar, según el diccionario de la Real Academia Española (2017) es trasladarse desde el lugar en que se habita a otro diferente. Sin embargo en tiempos actuales, la migración ha tomado un matiz distinto. Pareciera que migrar es sinónimo de pobreza, de desesperación ante una vida miserable y deseos de sobrevivir. Migrar es una forma de sortear el hambre, la violencia y la miseria. México es un país expulsor y receptor de migrantes, pero hoy día ha pasado a ser también un país de tránsito, ya que conecta a Centroamérica con Estados Unidos. Este fenómeno transnacional ha cobrado importancia relevante en las últimas décadas, ya que la movilidad de personas en dirección sur-norte, desde Centroamérica hacia Estados Unidos, en condición migratoria indocumentada o irregular, se produce por tierra y obedecen a múltiples causas: motivos laborales, de inseguridad y violencia en sus países de origen, reunificación familiar y en el caso de algunas comunidades, la tradición migratoria.

Según Amnistía Internacional en su informe 2016/2017, estima que anualmente más de 400,000 migrantes en situación irregular cruzaban la frontera sur de México. La migración no distingue género, ni edad, ni condición civil, ni nacionalidad. Hombres y mujeres van buscando una vida mejor al iniciar su viaje hacia el país del norte. Adolescentes, niños y adultos caminan a diario añorando alcanzar condiciones de vida dignas para ellos y para sus familias, desafiando los distintos controles que las autoridades les han impuesto para poder “controlar” el fenómeno migratorio.

La forma más común de desplazarse es la vía terrestre. El uso del tren como medio de transporte ha predominado en los últimos años. El tren, bien denominado “La Bestia” por los mismos migrantes, ha sido testigo silencioso del camino atiborrado de vejaciones que padecen las personas en movilidad. Quienes “la montan” enfrentan desde el cobro de la “cuota por pasaje” a manos de los garroteros o del crimen organizado, que cubrirá a su vez la corrupción de autoridades para “hacerse de la vista gorda” y dejarlos pasar. En ocasiones esta cuota tiene costo efectivo, en otras es corporal. El viaje de los migrantes inicia por la frontera sur de México, en el Estado de Chiapas, pasando por Tabasco, Oaxaca, Veracruz y finalmente llegan al Estado de México donde el camino se divide en dos: la ruta noroeste que avanza a las ciudades fronterizas de Juárez Chihuahua, Altar

Sonora, Tijuana y Mexicali Baja California; o bien, la ruta noreste, con la intención de llegar a las principales fronteras que son Nuevo Laredo, Matamoros y Reynosa en el Estado de Tamaulipas. En esta ruta está marcado Saltillo, como lugar de acogida, donde se puede llegar a descansar.

Cuando de ayudar a los demás se trata no basta solo con buenas intenciones. Es necesario saber cómo, en qué medida, en qué momento y cómo lo requiere la persona a la que se intenta ayudar. El trabajo con poblaciones vulnerables no es nada sencillo: estas poblaciones viven situaciones muy particulares de estrés ante las constantes amenazas que ponen en riesgo la poca estabilidad económica, social y física, que pudieran tener. Se ha considerado a la población migrante como una de los grupos que padece la mayor vulnerabilidad en el país, ya que enfrenta constante discriminación, menosprecio y violencia. La atención que se brinda en la Casa del Migrante de Saltillo a las personas en condición de movilidad, demanda de los servidores: atención, cuidado, escucha activa, empatía, toma de decisiones, madurez emocional, comunicación asertiva entre algunas otras competencias, ya que el migrante tiene mucha necesidad de ser escuchado y de recibir un trato digno, muy distinto al que ha tenido a lo largo de su camino.

Objetivo general

Desarrollar un programa de acompañamiento que contribuya a que los voluntarios de la Casa del Migrante de Saltillo fortalezcan sus habilidades de desapego, empatía y comunicación asertiva para mejorar las relaciones entre los miembros del equipo y hacia la población atendida.

Metodología

El tipo de investigación es cualitativo. Se utilizan entrevistas individuales y grupales para dar seguimiento. Se trabaja en la Casa del Migrante de Saltillo, con las 8 personas (2 hombres y 6 mujeres) que prestan su servicio como voluntarios. Sus edades oscilan entre 18 y 30 años, provenientes de distintas ciudades de México y del extranjero. Para realizar su trabajo se dividen logísticamente en dos equipos, trabajando los turnos matutino y vespertino, el cual se intercambia semanalmente. Se trabaja de lunes a domingo con un día de descanso alternado entre los integrantes del equipo.

Se aplicó un instrumento de diagnóstico basado en las habilidades propuestas por el modelo de Mayer y Salovey y por el modelo propuesto por Bisquerra. Se realizaron entrevistas individuales con el fin de conocer su propósito personal al realizar el voluntariado, los objetivos que pretenden alcanzar y las expectativas de trabajo de cada uno. Con base a esto se diseñó un taller consistente en cinco sesiones, las cuales son mensuales, con duración de entre 150 y 180 minutos. El objetivo de la primera sesión es tener conocimiento personal para identificar fortalezas y debilidades propias, que al compartirlo con el equipo impactara en la cohesión y comprensión grupal que se manifestaría en el trabajo coordinado en el albergue. En la segunda sesión el objetivo es la identificación y reconocimiento de las emociones personales y colectivas y su sano manejo de acuerdo a la cada distinta situación en que se pudiera presentar.

En la tercera sesión el objetivo es identificar el perfil del migrante y el impacto emocional que tiene sobre la persona del voluntario para encontrar la forma más adecuada de relacionarse con ellos. En la cuarta sesión se trata de alcanzar la comunicación asertiva entre los miembros del equipo para fortalecer las relaciones interpersonales sanas y efectivas. En la última sesión se realiza el cierre del taller, evaluando la efectividad de las relaciones interpersonales con sus compañeros y el manejo sano de las distintas problemáticas a causa del impacto de la migración en la estadía del voluntario.

Casa del migrante de Saltillo

Historia

La Casa del Migrante de Saltillo [Frontera con Justicia AC] es una organización de la sociedad civil sin fines de lucro ni filiación partidista que se dedica a la promoción y defensa de los derechos humanos de personas migrantes y solicitantes de la condición de refugio en Coahuila. Fue fundada en octubre de 2002 por el Pbro. Lic. Pedro Pantoja Arreola y las religiosas Guadalupe Lule y Martha Delia Molina, quienes respondieron con esta iniciativa de acogida y atención humanitaria ante los crímenes cometidos contra 4 migrantes centroamericanos a manos de soldados y guardias del tren en ese año.

Descripción de la casa

La Casa del Migrante Saltillo provee de ayuda a cientos de transmigrantes a diario. Esto incluye alimentación, lugar de descanso, lugar de aseo personal, atención médica, medicinas, ropa, preparación para seguir viaje y apoyo psicológico. “Contribuye a disminuir el sufrimiento que genera la migración forzada. Atendemos alrededor de 6000 personas al año entre hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes”, según lo menciona en su página oficial.

En la Casa del Migrante de Saltillo se realiza un trabajo sólido de defensa de los derechos humanos de las y los migrantes, a través de la documentación de los casos de secuestro, extorsión, abusos y agresiones que sufren las personas migrantes en su paso por la República Mexicana. Además, a partir de relatos de los propios migrantes, las áreas de documentación, jurídica y litigio estratégico de la Casa interponen las denuncias por las agresiones que sufren.

Amenazas

Por el trabajo de defensa de los derechos humanos de los migrantes y su constante denuncia por los delitos cometidos contra su persona, los miembros del equipo de trabajo y voluntarios de la Casa del Migrante de Saltillo han sido víctimas de hostigamiento, acoso y amenazas por parte del crimen organizado. Se acumulan también los episodios de hostigamiento y amenazas en su contra, tanto el P. Pedro Pantoja como el director de la Casa Alberto Xicotécatl, han recibido en varias ocasiones amenazas de muerte. Por todas estas razones a la Casa le fueron otorgadas medidas cautelares por la Comisión Nacional de Derechos Humanos en 2009 y por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en 2010, que hasta la fecha siguen vigentes. Además de eso, la Casa sigue siendo víctima de ataques por parte de la prensa y de autoridades.

Funcionamiento interno de la casa

Para su mejor funcionamiento, la Casa está dividida en varias áreas: documentación de casos, regularización migratoria, asesoría jurídica y legal, educación, área psico-socio-educativa y atención humanitaria,

El área de documentación de casos

El área de atención humanitaria se encarga del buen funcionamiento del albergue: mantener las instalaciones en óptimas condiciones, preparar alimentos, seguir un horario de trabajo, revisar constantemente los niveles de víveres, combustibles e insumos materiales con los que se cuenta para mantener las actividades diarias. Recae en esta área el contacto directo con la población migrante albergada en la Casa: su recepción, su registro, su acompañamiento en la estancia y su despedida, tanto si se va por que el tiempo ya se cumplió, porque la persona lo decide o por haber quebrantado el reglamento interno. Para lograr que este trabajo logre su objetivo, es necesario un equipo que involucre 5 o más personas. Y es en esto donde intervienen las y los voluntarios.

Voluntariado

El voluntariado es un servicio social donde hombres y mujeres contribuyen de distintas maneras a la promoción y la defensa de derechos humanos y atención de migrantes. Los y las voluntarias que participan en la Casa del Migrante de Saltillo son personas que están comprometidos con la realidad social y que buscan generar un cambio trabajando a favor de la defensa de los Derechos Humanos. La labor que desempeñan en la Casa es básica puesto que son el contacto directo con migrante durante su estancia en el albergue.

Los voluntarios son receptores de las reacciones de los migrantes que involucran sus necesidades, sus carencias y sus miedos; colaboran para que los días en que se queden a los usuarios a descansar sean realmente benéficos en lo personal como para todos los migrantes que se albergan. Los jóvenes voluntarios contribuyen a través de su atención y sus sentidos al proceso de exteriorización de sus penas y cuenta una o varias las múltiples historias de terror que enfrentan en el camino: desde corretizas, robos, asaltos, pleitos, acosos, humillaciones, violaciones, abuso sexual, agresiones físicas e incluso la muerte.

Perfil del voluntario

En la página web de la Casa del Migrante de Saltillo se puede leer que “el perfil deseado del voluntario solicita: tener entre 18 y 30 años, contar con madurez psico-afectiva-emocional, tener capacidad de relación con personas de diferentes culturas, capacidad de trabajo en equipo, capacidad para sobreponerse a la frustración, capacidad para tomar

decisiones bajo presión, contar con seguro médico (IMSS, ISSSTE, Seguro Universitario, Seguro Popular o gastos médicos mayores), presentar una carta de recomendación (laboral, académica y/o pastoral), cubrir gastos de traslado origen-Salttillo-origen. Y en caso de ser extranjero realizar tu trámite migratorio y tener un español fluido”.

Durante su periodo de estancia, el voluntario aprenderá a desaprender habilidades que fortalecerán su perfil. Se ha observado que inician con un entusiasmo inigualable y conforme avanza el tiempo de la estadía se enfrenta a la cruda realidad que tiene como resultado la confronta con su estilo de vida, incluso llega a crear relaciones tóxicas con las personas migrantes y quienes les atienden. Estar en contacto con las historias de sufrimiento y a las situaciones de vulnerabilidad, provoca desgaste emocional en el voluntario por lo que se torna fundamental atenderlo para no perjudicar su situación personal y profesional. En la Casa del Migrante de Saltillo se realizan actividades extralaborales para evitar el cansancio físico y mental como visitas a museos, campamentos, convivencias y el sumo respeto a su tiempo de descanso.

Habilidades emocionales para reducir el impacto emocional

Para definir las habilidades emocionales se tomó en cuenta lo dicho por Mayer y Salovey (2008) quienes definen la inteligencia emocional como: “Una característica de la inteligencia social que incluye un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones”. De esta definición se desprenden las cuatro habilidades básicas de la inteligencia emocional:

1. Percepción, valoración y expresión de las emociones. Esta es la habilidad más básica. Es a través de la cual las personas identifican emociones y el contenido emocional a través de ellas, logrando nombrar lo que genera en ellos mismos y otras personas. Incluye el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación se observa en expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etcétera. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones

fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por último, esta habilidad implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

Existen a su vez, cuatro subhabilidades: a) habilidad para identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios, b) habilidad para identificar emociones en otras personas, formas de arte, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento, c) habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos y d) habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008)

2. Facilitación emocional del pensamiento. Esta habilidad se relaciona con el uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos como la creatividad y resolución de problemas, esto se debe a que los estados emocionales dirigen nuestra atención hacia cierta información considerada relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información, como la forma en que enfrentamos problemas. Se integra de cuatro subhabilidades: a) priorización y redirección del pensamiento basado en los sentimientos, b) uso de emociones para facilitar el juicio y la memoria, c) capitalización de variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista y d) uso de diferentes estados emocionales para facilitar formas específicas de abordar un problema, el razonamiento y la creatividad (Mayer y Salovey, 1997).

3. Comprensión de las emociones. La habilidad se refiere al conocimiento del sistema emocional, en otras palabras, a conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional, no sólo de emociones sencillas, sino también de emociones complejas, así como la evolución de unos estados emocionales en otros. Igual que las otras ramas se conforma de cuatro subhabilidades: a) habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras, como las relaciones entre gustar y amar, b) habilidad para la expresión de las emociones en función de relaciones, por ejemplo que la tristeza siempre acompaña a una pérdida, c) habilidad para entender emociones

complejas como sentimientos simultáneos de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza y d) la habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones como el paso de enojo a satisfacción o tristeza (Mayer y Salovey, 1997).

4. Regulación reflexiva de las emociones. Es la que propone el modelo y se relaciona con la capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros. La habilidad de regulación reflexiva se integra con cuatro subhabilidades: a) habilidad para permanecer abiertos a sentimientos, ya sean placenteros o no, b) habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada, c) habilidad para monitorear reflexivamente las emociones en uno mismo y otros reconociendo cuán puras, comunes, importantes o razonables son y d) la habilidad de manejar en uno mismo y otros las emociones, incrementando sus efectos negativos y maximizando los positivos sin reprimirlas o exagerarlas al momento de expresarlas (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008).

Mayer y Salovey (1997) afirman, con base en el modelo anterior, que si bien poseer inteligencia emocional requiere de algunas reacciones “adecuadas” o “correctas” a determinados sucesos, en el campo de las emociones hay ocasiones en que no existe una respuesta correcta sino muchas respuestas correctas, por tanto, al ser la inteligencia emocional una herramienta en el procesamiento de información, evita que el comportamiento emocional sea etiquetado como “bueno” o como “malo”, no dicta la manera en que una persona debe pensar o sentir sino que orienta al proceso de investigación personal respetando la cultura, subcultura, política, etnia, religión y otras características del individuo.

Modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra

Otra de las aportaciones en relación con las competencias emocionales es la de Rafael Bisquerra (2003, 2007, 2009) quien asegura que dichas competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar

personal y social. A partir de esta definición, Bisquerra Alzina (2007) y sus colaboradores formulan un modelo de competencias emocionales que se compone de los siguientes cinco elementos:

1. Conciencia emocional. Definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Se integra de cuatro microcompetencias: adquirir conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción-cognición y comportamiento.

2. Regulación emocional. Esta competencia se emplea para utilizar las emociones de forma adecuada, que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Se conforma de cuatro microcompetencias: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y conflicto, desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

3. Autonomía emocional. Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal. Se integra de siete microcompetencias: autoestima, automotivación, autoeficiencia, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

4. Competencia social. Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etcétera. Se compone de nueve microcompetencias: dominar habilidades sociales básicas, respeto a los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, mantener un comportamiento pro-social, cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

5. Competencias para la vida y el bienestar. Representan la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social. Se integra de seis microcompetencias: fijar objetivos adaptativos, toma

de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, bienestar emocional y la capacidad de fluir. Es la habilidad para generar experiencias positivas en la vida personal, profesional y social (Pérez- Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).

Aspectos éticos

Para generar un compromiso de confidencialidad y buen manejo de los datos personales de cada integrante del equipo de voluntariado de la Casa del Migrante de Saltillo, se pidió en la sesión inicial fuera firmada una carta consentimiento para poder realizar las diversas actividades y procesos para la integración de esta propuesta de programa.

Conclusiones

El acompañamiento psicológico que hasta el momento se ha brindado ha incluido temas sobre conocimiento inter e intrapersonal, comunicación asertiva, toma de decisiones, manejo de emociones y resolución pacífica de conflictos. El grupo de voluntarios con quienes se trabajó manifestó que el acompañamiento psicoemocional ha favorecido la cohesión en los equipos de trabajo y ha contribuido en que las labores que desempeñan alcancen los objetivos planteados al saber que tienen alternativas distintas para manejar las situaciones que se van presentando en la cotidianidad. Han expresado que el trabajo que se realizó les ha permitido observar desde una perspectiva distinta sus emociones, ya que las conocen y reconocen y pueden ponerlas a su favor, lo que facilita la interacción con las demás personas.

Como resultado de la vivencia de las tres primeras sesiones en grupo, a nivel personal han surgido dudas, confrontaciones y problemas a resolver, por lo que se realiza también acompañamientos individuales específicos. Es decir, los voluntarios solicitan una sesión especial para abordar un tema en específico. Entre los temas que resaltan está la situación de enamoramiento de algún migrante, lo doloroso de la partida de algún migrante de corta edad, las dificultades en las relaciones con el resto del equipo, así como cuestiones con sus propias familias que se reactivan con los procesos de la interacción de la Casa. En los resultados hasta el día de hoy se ha observado un avance favorable en el proceso grupal del equipo de voluntarios, que se ha manifestado en el uso de una

comunicación asertiva, el apoyo entre los participantes, la identificación y expresión de emociones y un ambiente laboral cordial y fraterno.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2007). Educación emocional y bienestar. UnED Facultad de Educación.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. UnED Facultad de Educación.
- Bisquerra Alzina, R. y. (2007). “Competencias emocionales”. UnED Facultad de Educación, 61-82.
- Casa del Migrante Saltillo. (s.f.). Obtenido de Casa del Migrante Saltillo: <http://cdmsaltillo.wixsite.com/cdmsaltillo/voluntariado>
- Internacional, E. (2017). Informe 2016/2017 Amnistía Internacional. Madrid: Editorial Amnistía Internacional.
- Mayer, J. y. (1993). “Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings”. ScienceDirect, 197-208.
- Mayer, J. y. (1997). “What is emotional intelligence?”. ScienceDirect, 232-242.

ORIENTACIÓN SEXUAL Y HOMOFOBIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Alvarado Valenzuela Yareli Guadalupe⁶.
Ortega Moreno Irving Brian.
Romero Valdez Eduardo.

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito dar a conocer de qué se compone la representación social de la homosexualidad en estudiantes de preparatoria y exponer, además, sus perspectivas a partir del entorno social, las cuales son vertebradas por su cultura. Con base en esto, la representación social de la homosexualidad en México ha llevado, en años recientes, a la propagación de actos de violencia hacia personas con dicha orientación. A partir de un estudio cualitativo y algunos lineamientos del método de la teoría fundamentada (recolección de datos y análisis categórico), se analizaron los contenidos del discurso generado por estudiantes de preparatoria para conocer la influencia de familiares, religión, amigos, redes sociales y la escuela (los contextos más próximos a los jóvenes) en su percepción de las orientaciones sexuales distintas. Los participantes fueron seleccionados de una preparatoria pública, donde se tomaron siete voluntarios, cada uno de distinta área de especialidad. Se buscó trabajar con hombres y mujeres en igual cantidad, pero por cuestiones ajenas a los investigadores al final fueron cuatro hombres y tres mujeres. Respecto a las técnicas de evaluación se utilizaron una entrevista semiestructurada y un grupo focal, que fueron las pensó eran las adecuadas para llevar a cabo el proceso de recaudación de datos, los cuales se analizaron a partir de un cruce de categorías. Los resultados de la investigación permitirán analizar los puntos culturales más influyentes para la formación de la representación social de las personas con orientación homosexual. Un factor importante encontrado fue el familiar, donde tres de los participantes estaban de acuerdo con la creencia de su familia respecto a estos tópicos. Otro factor a destacar fue que cinco de los entrevistados desapruaba las creencias judeocristianas acerca del tema.

⁶ Universidad Juárez del Estado de Durango, yaalva@icloud.com.

Palabras clave: Representación social, Orientación homosexual, Homofobia.

Introducción

El acto de representar es sustituir a, o estar en lugar de, es decir, la representación es la imagen mental del objeto o sujeto, y origina teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. En este sentido, cuando las personas cometen actos homofóbicos lo hacen por las teorías que establecen sobre sujetos con orientación homosexual y sus representaciones originan una forma específica de relación, que en ocasiones puede ser violenta. La homofobia (Castañeda, 1999, p. 129) es un fenómeno cultural que no es universal, no toma las mismas formas ni tiene el mismo significado en todas partes (como el miedo o rechazo hacia la homosexualidad, no son universales). De acuerdo a Castañeda (1999, p. 129):

En las sociedades premodernas, como las hemos visto, no había una categorización de la gente según sus conductas sexuales, y no había por lo tanto un rechazo a la homosexualidad como tal y como lo conocemos en la actualidad. El significado de la homofobia cambia según el tiempo y el lugar; es un fenómeno social y cultural. La homofobia no es instintiva ni natural ni universal ni tampoco inevitable. Es un hecho cultural, propio de ciertas sociedades en ciertas fases de su historia.

Cuando las personas son expuestas desde la más temprana infancia a la idea de la homofobia, la interiorizan poco a poco, la hacen suya, adoptándola de forma inconsciente, como hacen con otras ideas y valores que son parte de su educación; así, para ellas, la homofobia se vuelve figuradamente “natural”, volviéndose un valor implícito que da reacciones inmediatas, automáticas e instintivas (Castañeda, 1999, p. 132).

Conforme a la Encuesta Nacional de Cultura Política y Prácticas Ciudadanas, realizada por la Secretaría de Gobernación en el año 2001, el 66% de los mexicanos encuestados declararon que no compartirían techo con una persona con orientación homosexual. Según la investigación, esta situación ha cambiado ligeramente a través de los años. En la tercera aplicación de la encuesta, en 2005, 54% de los sujetos opinaron que las personas con orientación homosexual no deberían participar en la política; en la quinta edición, en 2012, 35% de los participantes declararon que no aceptarían que una persona con orientación homosexual viviera en su casa, asimismo el 33% dijo que no aceptaría que su hija/o adolescente tuviera orientación homosexual. En comparación con el mismo estudio en 2008, este porcentaje ha disminuido en un 9% (Ledesma, 2013, p. 6).

En la investigación *Representaciones sociales sobre la homosexualidad en estudiantes heterosexuales de Psicología y de Biología: un estudio descriptivo*, se mostró una aproximación a la representación social en torno a la orientación homosexual entre estudiantes de dos carreras universitarias distintas para ver las conductas incluyentes y/o excluyentes hacia las personas con dicha orientación, y corroborar si existe diferencia alguna. Se obtuvo lo siguiente (Velásquez, Guitiérrez, y Quijano, 2013, p. 59):

Es evidente que el lenguaje cotidiano está cargado de valorizaciones, las cuales fueron desveladas mediante un análisis del discurso oral de las personas entrevistadas, permitiendo concluir que existen indicios de un lenguaje, actitudes y prácticas homofóbicas y lesbifóbicas de parte de la mayoría de estudiantes de Biología y en menor grado de estudiantes de Psicología de la Universidad del Valle. Estas representaciones sociales tratan de ser matizadas a través de una tolerancia aparente en las ideas explicitadas. Sin embargo, esta tolerancia no se sustenta al momento de apoyo a la consecución de derechos políticos y civiles de parte de la población LGBT. Los estudiantes de Psicología mantienen un lenguaje más acertado en torno al análisis científico del concepto, mientras que los de Biología parten mayoritariamente de las representaciones sociales del cotidiano. Es evidente que el tema de la homosexualidad debe ser abordado más frecuentemente en las aulas de clase, no sólo en las carreras humanistas, sino también en las ciencias de base.

Como se ha visto, el tema a tratar se observa en diferentes contextos culturales, por lo que es de vital importancia descubrir una posible solución. La orientación homosexual en el estado de Durango ha sido objeto de discusión a través de medios masivos de comunicación, movimientos sociales, películas, conferencias y otras herramientas de divulgación; se cree que lo único que logran estas últimas es fomentar una representación inadecuada de la orientación homosexual. Esto nos lleva a pensar que la divulgación de información distinta, con datos certeros y que abarque de manera profunda la situación, podría ayudar a corregir la imagen que se tiene sobre el tema.

Objetivos

1. Conocer las representaciones sociales de la “orientación sexual” en estudiantes de preparatoria y su relación con los actos de homofobia.
2. Indagar en las creencias de estudiantes de preparatoria sobre la orientación homosexual.

3. Identificar los pensamientos del grupo investigado sobre las personas con orientación homosexual.
4. Examinar la percepción de estudiantes de preparatoria sobre los pensamientos o conductas de la sociedad respecto a las personas con orientación homosexual.

Metodología

Se utilizó una metodología de corte cualitativo que tomaba algunos lineamientos del método de la teoría fundamentada (recolección de datos y análisis categórico). Se llevaron a cabo un grupo focal en una institución educativa técnica de nivel medio superior y entrevistas semiestructuradas e individuales en la ciudad de Victoria de Durango, Durango.

Participantes

El ejercicio de investigación se realizó con alumnos de nivel medio superior dentro de la preparatoria CBtis #89 de la ciudad de Victoria de Durango, Dgo., México. Fueron 7 sujetos quienes participaron dentro del estudio: cuatro hombres y tres mujeres, todos con 18 años de edad, con un nivel socioeconómico de medio. En los participantes se presentó preponderancia de una orientación heterosexual, a excepción de dos de ellos. Las medidas se tomaron a lo largo de 5 meses y los participantes firmaron un formato de consentimiento informado previamente a la aplicación de los instrumentos.

Instrumentos

Grupo focal

Se emplea esta técnica con la finalidad de recaudar la mayor parte de datos. Aquí los participantes pueden dar su punto de vista sobre un tema, y se trata de una técnica que promueve la apertura al pensamiento.

Además se utilizó la observación simple a lo largo del grupo focal para registrar, en un diario de campo, algunas conductas que pudiesen resultar significativas, tomando en cuenta el control de los diferentes tópicos a analizar (amigos, escuela, familia, religión y medios de comunicación) y cómo influye la presencia del investigador en los participantes. El registro tiene un fin claro: dilucidar la relación entre lo que se plantea

verbalmente y lo manifiesto en la conducta del individuo. Se trata de un ambiente adecuado para tener un acercamiento hacia la representación social que tiene el grupo de entrevistados en relación a la orientación homosexual.

Entrevista

La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Canales (citado en Díaz, Torruco, Martínez, y Varela, 2013, p. 163) la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto”. Se elaboró una entrevista de tipo semi-estructurada con base en una moderada lista de preguntas guía, lo cuál permitió tener cierto grado de libertad pero con una dirección preestablecida, ello para desencadenar los puntos de vista que se pretendían desde un inicio (representación social de las personas con orientación homosexual).

Procedimiento

Se llevó a cabo la gestión con la dirección para poder aplicar el grupo focal en las instalaciones del CBTis 89. Se realizó un cronograma de actividades para la organización de las mismas, además del guion respectivo para el grupo focal y las preguntas guía para la entrevista semiestructurada; una vez aceptada la petición a la institución, los sujetos fueron obtenidos por medio del método de bola de nieve, a través de una selección intencionada, en la cual en un inicio fue un sujeto estudiante del centro de estudios quien invitó a un participante, y éste a su vez a otro hasta completar los siete (considerados suficientes para un primer corte de investigación). Se ejecutó el grupo focal en la propia infraestructura de dicha institución en horario escolar, registrando algunos comportamientos significativos en un diario de campo. A continuación se realizó la entrevista de forma individual y en el domicilio de cada participante, llevando a cabo aproximadamente dos por semana. Los datos se recabaron a lo largo de 2 meses, y los participantes firmaron un formato de consentimiento informado previo a la aplicación de los instrumentos.

Análisis de datos

Se hicieron análisis de tipo descriptivo para determinar la frecuencia de las categorías mayormente representativas en la constitución de la imagen mental sobre la orientación homosexual. Para la creación de subcategorías se tomó como criterio que tuvieran por lo menos tres participantes. Finalmente, se realizó un cruce de categorías para un análisis más profundo y para establecer su relación a través del grupo focal y entrevista.

Resultados

Se tomaron las categorías más representativas a partir de las entrevistas y el grupo focal, estructurándose primordialmente con base en los ámbitos: escolar, familiar, grupo de amigos, religión y medios de comunicación, ya que estos constituyen la representación social más próxima a su contexto. Es decir, solamente se exponen las categorías más sobresalientes de los ámbitos más influyentes en los participantes.

Primero se buscó conocer cuál es la creencia del origen de la orientación homosexual de los estudiantes, con el fin de indagar si la concepción pudiera tener consecuencias en actos homofóbicos. En la tabla 1 se ejemplifica la categoría “Pensamiento sobre el origen de la orientación homosexual”, encontrándose dos subcategorías sobresalientes:

- “Decisión propia”, en la cual se describe que una persona es capaz de elegir la orientación homosexual. La mencionaron 3 participantes.
- “Normal”, que describe aquellas respuestas que consideran la orientación homosexual como un estado natural del hombre; fue mencionada por 4 participantes.

Tabla 1. Pensamiento sobre el origen de la orientación homosexual

Subcategorías	Citas
Decisión propia	“Pienso que es una decisión propia, depende de lo que pues a ellos les guste, pues como quieran vivirlo, siempre y cuando no me afecte a mí” (Fuente entrevista: Sujeto CG). “Todos tenemos derecho a elegir lo que nos gusta y haga sentir bien. Si una persona se siente bien con alguien de su mismo sexo, no veo un inconveniente o problema para que estén juntos, a nadie le perjudica” (Fuente entrevista: Sujeto VR).
Normal	“Yo pienso que la orientación homosexual y bisexual es algo natural (...)”

y pues yo siento que es algo normal de los humanos” (Fuente: entrevista Sujeto BF)

“Mmm... pues que es normal” (Fuente: entrevista Sujeto FA).

Posteriormente se dio a conocer con los datos recabados cuál es la percepción de los sujetos sobre el comportamiento de las personas con orientación homosexual, indicando si los participantes denotan distinción en comparación a las personas con orientación heterosexual. En la tabla 2 con la categoría “Comportamiento de las personas con orientación homosexual” se distinguen dos tipos de comportamiento en estas subcategorías:

- “Personalidad”, muestra que la orientación no condiciona el comportamiento de las personas, sino los rasgos de personalidad desarrollados de cada individuo. Fueron 5 sujetos quienes mencionaron dicha idea.
- “Más liberal” manifiesta una idea en común entre los participantes, al percibir un comportamiento más extrovertido en sentido de que exteriorizan más sus pensamientos y emociones que las personas con orientación heterosexual. El resto de los sujetos de estudio entró en esta subcategoría.

Tabla 2. Comportamiento de las personas con orientación homosexual

Subcategorías	Citas
Personalidad	“En mi punto de vista las personas homosexuales y bisexuales o incluso las heterosexuales son de la misma manera, eso tiene nada que ver en la forma como actúan las personas, en la forma como piensan, en la educación, yo siento que las personas son más bien cómo van viviendo, viviendo las experiencias, en cómo es su educación, como son sus valores, puesto que, la orientación sexual es muy aparte” (Fuente entrevista: Sujeto BF).
Más liberales	“En realidad no creo que sea diferente, solo que pues cada persona se expresa como es su personalidad” (Fuente: entrevista Sujeto EM). “(…) son más liberales y no se limitan a nada, y dicen lo que piensan” (Fuente: entrevista Sujeto AR). “Se podría decir igual, pero a la vez un poco más liberales, no tienen pena de decir lo que sienten” (Fuente: entrevista Sujeto CG).

La investigación buscó ámbitos que pudieran influir en las representaciones sociales de los sujetos, la primera destacable es la categoría de “Religión Judeo-Cristiana”, donde los

participantes destacaron que contribuye de forma significativa a que se cometan actos de rechazo a las personas con orientación homosexual. La subcategoría predominante es “Desacuerdo”, en la cual los sujetos manifiestan su negativa ante la postura de la religión frente a las personas con orientación homosexual (tabla 3). Por otro lado, un participante mencionó que para él la religión no juzga a estas personas, pero que se encuentra “De acuerdo” con la idea de la prohibición del matrimonio entre personas del mismo sexo, comenta

Pues en si no los juzgan ni nada [...] pues si tienen esas preferencias está bien y todo [...] entonces pues no juzgan, no agreden ni nada de eso, pero simplemente no están de acuerdo del matrimonio [...] pues estoy en una misma postura, pero creo que ya en un matrimonio si afectaría a terceros o sea los hijos (Fuente entrevista: Sujeto CG).

Cabe destacar que se encontró una persona que no tenía información al respecto a las ideas de la religión, él menciona lo siguiente, “Bueno a mí nunca me ha tocado escuchar a una persona en base a la religión o a mi religión que diga algo, no me tocado (...) no me ha tocado algo por eso no sé qué decirte” (Fuente entrevista: Sujeto EM)

Tabla 3. Religión Judeo-Cristiana

Subcategoría	Citas
Desacuerdo	<p>“Mmm...está mal, es algo prohibido y pues es pecado” (Fuente: entrevista Sujeto FA).</p> <p>“En toda la religión esta así de que tiene que ver un hombre y una mujer y eso es lo que dice Dios y toda la gente que lo ve católica lo ve como peca y satanizan a las personas, que son este que tienen relación con gente de su mismo sexo” (Fuente Grupo focal: Sujeto VR).</p> <p>“Hay gente en esta religión odian totalmente a los homosexuales; “Porque es un pecado y va contra la naturaleza de Dios” y “Dios los ama pero no al pecado y yo no creo que Dios piense así. A parte no somos nadie para estar checando los pecados de los demás” (Fuente: entrevista Sujeto PA).</p>

Uno de los pilares para la formación, tanto personal como educativa, así como en otros aspectos como las representaciones sociales, es el ambiente familiar. Así que se tomó a esta como categoría, en la cual se encontró una subcategoría relevante llamada “Dualidad de opiniones”, con tres participantes que coincidieron en que algunos de sus familiares estaban de acuerdo con actitudes de las personas con orientación homosexual, pero con otras no, o bien que un sector de su familia tenía una actitud pacífica respecto a estas personas y otro, con cierto grado de negatividad (Tabla 3). Por otra parte, un participante

mencionó que la burla era presente en el ambiente familiar y que lo consideraba sano, además que no hacían esos comentarios en público.

Tabla 4. Familia

Subcategoría	Citas
Dualidad de opiniones	<p>“Mis papás los aceptan a medias, pues no tienen problemas en tener y relacionarse con un familiar o amigo homosexual, pero si les resulta incómodo ver a una pareja en la calle besándose o agarrados de la mano, no toleran mucho eso, el resto de mi familia muchos están a favor y lo toman muy bien, pero otros son como mis papás” (Fuente Entrevista: Sujeto VR)</p> <p>“Pues bien no son homofóbicos (papás), ni nada, más bien mi abuelita tiene como que creencias más antiguas (de rechazo), de ahí en más no he escuchado comentarios negativos” (Fuente: Entrevista AR).</p> <p>“Bueno este mis papás si lo ven mal, o sea mi papá si está muy apegado a la religión y es así de, ay no eso no está bien, o que lo hagan en público (...) mi papá pues como que se queda callado, pero de igual manera se le hace mal, pero mis hermanos si son de mente abierta” (Fuente Grupo focal: Sujeto FA).</p>

Por último, se pretendió analizar la causa a lo que los sujetos de estudio atribuían a los actos de discriminación hacia las personas con orientación homosexual (Tabla 4). Con los instrumentos utilizados se encontró una subcategoría de “Desinformación”, la cual se refiere a toda información errónea que llega a los jóvenes por distintos medios. Es recalable que los siete participantes la mencionaron como causante de homofobia.

Tabla 5. Atribución a la discriminación por parte de la sociedad de Durango

Subcategoría	Citas
Desinformación	<p>“Yo creo que todo se debe a la ignorancia, o sea porque las personas no estamos informadas y desconectadas del tema (...) por falta de cultura” (Fuente: Entrevista Sujeto FA)</p> <p>“En las redes sociales en si no he aprendido mucho, pues porque por ejemplo lo que viene siendo Facebook y así pues lo que se da más que nada es criticar a las personas, entonces pues creo que falta un poco de información en todas estas redes sociales, lo cual pues se puede aprender acerca de cada persona y que todos sepamos que somos iguales” (Fuente: Entrevista Sujeto CG)</p>

Conclusiones

Según la posición esencialista, la homosexualidad es un rasgo biológico que puede ser respaldado pues más de la mitad de la muestra mencionó que era algo normal y natural que aparece en todas las sociedades y no es propio de un lugar ni es contagioso. Las personas nacen homosexuales y, según los participantes, pueden presentarse las conductas

o no, por lo tanto las personas no deberían ser discriminadas por esto, pues los jóvenes entienden a la perfección. Aunque menos de la mitad haya mencionado que es una decisión, entienden que una ciudad se debe regir por derechos y obligaciones, pues no se le puede negar amor a nadie (Castañeda, 1999, p.52). Durante mucho tiempo la Iglesia, el Estado y hasta la Ciencia han estado en contra de la naturaleza, y algunas personas creen que es un pecado, pues van contra los designios de Dios, pero si esto fuera cierto, Dios no hubiera creado personas enfermas de homosexualidad, ni “numerosas modificaciones análogas en los reinos animal y vegetal” (Magnus Hirschfeld, siglo XX, citado en Castañeda, 1999, p.53). Por otra parte, se mostró en los resultados que en las redes sociales más de la mitad de los participantes dijo que era una crítica constante por desconocer del tema y los estereotipos abundaban en estas, pues según Castañeda en 1999:

La homofobia sirve, asimismo, para trivializar la homosexualidad. La viste de estereotipos la vuelve caricatura, la transforma en parodia del amor y el sexo, y así le quita lo radicalmente extraño. Es reconfortante, cuando uno piensa en esos temas, tener en el archivo de la mente una película inofensiva y divertida como *La jaula de las locas*.

El mayor conocimiento sobre el tema es la cura para la homofobia, pues las personas al enterarse de esto, podrían transformar su pensamiento si lo desean, y de tal forma propagar poco a poco la aceptación y el apoyo a las personas con orientación homosexual. Cabe mencionar que el ámbito escolar no fue mencionado como tal, pues solo se llegaron a hablar de exposiciones por parte de los compañeros de los participantes, pero no dentro de la educación como tal, y es una obligación por parte de las escuelas enseñar este aspecto, pues los padres pagan para que se les eduque a sus hijos en ellas.

Por otro lado, las personas que están aprendiendo por medio de sus amigos y personas cercanas que tienen orientación homosexual aprenden a interesarse en el tema, del tal forma que desarrollan empatía, una capacidad intelectual de vivenciar la manera en que siente la otra persona, lo que facilita la comprensión del por qué de su comportamiento y le faculta para mantener un diálogo con el otro con un estilo de interacción positivo para ambos, respetando lo que piensa y siente cada uno y buscando acuerdos de mutuo beneficio (Gritti, 2013).

Se observa que las familias duranguenses son, en su mayoría, practicantes de la religión católica, lo que habla de un elemento con bastante peso para la discriminación a las conductas o actos de parejas del mismo sexo, pues existe un impacto indirectamente a través de los padres, en cuanto al pensamiento y que la orientación homosexual es una elección. La educación es la cura de muchos males y se cree que para la erradicación de la homofobia, y de la representación social sobre las personas con orientación homosexual, las nuevas generaciones deben informarse a través de muchos medios de comunicación. El siguiente reto es no caer en el conformismo de lo primero que se escuche o se vea, sino que se conviertan en pro-actores de buscar información real y no lo nuevo que pongan a la orden del día.

Se espera que las futuras generaciones puedan ver con normalidad a la orientación homosexual. Con esta investigación los jóvenes ponen el ejemplo a los adultos, que no siempre se tiene que seguir al grupo, sino que es importante que cada uno desarrolle un pensamiento basado en sustentos científicos y valores humanos, donde el mundo funciona mejor si todos son amados y respetados a pesar de no poder comprender al otro. Los amigos y las personas con orientación homosexual han sido de gran impulso para que los jóvenes quieran aprender del tema, es por ello que estas personas deberán acercarse y hablar de ello, para que los que tienen la misma orientación no tengan miedo de decirlo, pues es lo más natural.

Todos tenemos el deber de enseñar y hablar sobre la orientación sexual para evitar conflictos, qué es y en qué consiste. Por otra parte, familias y amigos ven a la homosexualidad como “la burla” para crear un ambiente “divertido”, también se comentó que se ha vuelto normal escuchar comentarios homofóbicos entre compañeros y las personas con orientación homosexual no se deberían ofender, pues para ellos solo es diversión, no toman el tema muy serio. Con clara conciencia, los estereotipos, burlas y malos conceptos son aprendidos a través del ambiente, en especial la familia y los amigos; mientras la familia esté más informada en este ámbito los descendientes entenderán que es normal y natural.

Las personas con orientación homosexual son parte de la población y como tal deberían de tener derechos como todos, no se trata de una enfermedad, es un fenómeno biológico natural, de acuerdo a la investigación que se hizo y como lo dijo uno de los

participantes: “Somos iguales, son personas así que tienen las mismas obligaciones y derechos que nosotros.” Sería enriquecedor para la comunidad abordar el tema en futuras investigaciones, así como con una mayor cantidad de participantes para trabajarlo en otras ciudades, de esta manera se podría recaudar más información y tener una vista más panorámica de nuestra posición como sociedad en este ámbito, lo cual fue una debilidad de esta investigación.

Referencias

- Castañeda, M. (1999). *La experiencia homosexual*. México: Paidós.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 162-167.
- Gritti, M. J. (13 de Mayo de 2013). La empatía: La clave para conectar con los demás. Obtenido de La empatía: La clave para conectar con los demás: http://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf
- Ledesma, D. (2013). Violencia contra las Lesbianas, los Gays, y las Personas Trans, Bisexuales e Intersex en México. *Asistencia Legal por los Derechos Humanos A.C*, 1-16.
- Velásquez, A., Guitiérrez, J. S. y Quijano, M. C. (2013). Representaciones sociales sobre la homosexualidad en estudiantes heterosexuales de la Psicología y de Biología: un estudio descriptivo. (Latindex, Ed.) *Teoría y crítica de la psicología*, 40-62.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE UNA SECUNDARIA DEL SUR DE SONORA

Ana Cristina Álvarez López⁷
Gilberto Manuel Córdova Cárdenas

Resumen

En la presente investigación se explora y analiza la magnitud de la violencia escolar que presentan los alumnos de tercer grado de una secundaria del sur de sonora a través de la “Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos” creado originalmente por Fundación Paz Ciudadana en el año 2005. El termino violencia se refiere a todo acto que conlleve el uso de la fuerza física o verbal sobre una persona, provocando afectación sobre la misma. En el caso de la violencia escolar, esta se presenta dentro de la institución educativa, perturbando de lleno el bienestar de alumnos, maestros y directivos, está conformada por agresor y víctima que en conjunto se interrelacionan y logran que se propicie la violencia. La muestra poblacional fue compuesta por 70 alumnos, 28 mujeres y 42 hombres, con edades entre los 13 y 14 años. Se decidió trabajar con alumnos de secundaria, ya que se encuentran entrando a la etapa de la adolescencia y es más común que se presente este fenómeno, ya que es el periodo donde los jóvenes están presentando diferentes cambios y suelen ser rebeldes y conflictivos. La violencia se presenta mediante distintos factores como victimización, conductas graves y agresiones físicas y psicológicas. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes de género masculino son más violentos que las del femenino, así como también los alumnos que tienen 14 años de edad en comparación de los alumnos que tienen 13 años, lo que con claridad muestra una gran inferencia de género y edad en cuanto a los factores de victimización, conductas graves, agresiones físicas y psicológicas que en conjunto conllevan a la violencia escolar. Es importante mantener una relación sana en el núcleo familiar donde se desarrolla el ser humano, ya que de ahí depende su educación y su manera de aprender conductas y valores para comunicarse con las demás personas.

Palabras clave: Violencia, Adolescencia, Escuela.

⁷ Instituto Tecnológico de Sonora, ac_923@hotmail.com.

Introducción

En el núcleo familiar, es donde el ser humano experimenta y pone en práctica sus primeros sentimientos, acciones y en donde aprende a convivir con personas, las relaciones y formas de convivencia en una familia son cruciales, ya que de ellas depende la formación de conductas y valores que una persona va adquirir en sus primeros años de vida. Es en la familia donde se inculca el respeto al momento de que otro miembro se encuentre comunicando algo o simplemente este dando su punto de vista y cuando esto no ocurre es muy probable que cuando salga a convivir con más personas se le presente un caso similar y de pie a que comience a suscitarse la violencia.

Lázaro (2013) argumenta que la violencia escolar se conoce como la agresión psicológica hacia otra persona con el objetivo de intimidación y de aislamiento que se genera de agresor hacia la víctima indefensa, en casi todos los casos el agresor no actúa solo. Los acosos suelen ser a escondidas de las autoridades para no levantar sospechas y ser acusados, amenazando a la víctima, dejándola indefensa en busca de ayuda. Cuando se habla de violencia escolar es importante considerar aspectos de violencia tales como: agresividad verbal, acoso, violencia física, esconder pertenencias, robos, golpes, amenazar de muerte o tener consecuencias si llega a hablar, uso de armas, o el acoso sexual. Estas amenazas son repetitivas y prolongadas por los agresores para la intimidación y el poder que quieren sentir hacia los agredidos. Geen (1990) argumenta que en la vida diaria la conducta problema siempre es reforzada, cuando este reforzamiento ocurre de manera reiterada dicha conducta suele pasar a otro término transformando a la persona en agresor y violento (Fernández y Palomero, 2001).

Según la Secretaria de Educación Pública (2009), las causas primordiales que promueven la violencia en los planteles educativos están completamente asociadas con la falta de autoridad y de límites por parte de maestros y directivos, así como también con la mala comunicación que existe entre alumnado y docentes. Otra razón importante, es el ausentismo por parte de los padres de familia, ya que regularmente ignoran el llamado de los docentes y directivos cuando aún hay tiempo de reparar ciertos fallos en sus hijos, la violencia escolar es una problemática que se ha hecho presente en los planteles educativos, desde preescolar hasta nivel media superior, donde tanto alumnos como personal docente y padres de familia son perjudicados por dicho suceso.

Generalmente las personas que se ven inmersas en la violencia, suelen estar pasando por una situación problema con la familia, los padres, su entorno y su escuela. Los comportamientos problema suelen afectar enormemente la manera en que el sujeto aprende y por consecuencia afectan el ambiente escolar y la convivencia entre maestro y educando. El contexto social de la escuela parece tener un lugar de primera importancia en la manifestación del fenómeno de la violencia. Al respecto, un estudio dirigido por la Universidad de Bergen en Noruega entre 1997 y 2002, con estudiantes de entre 11 y 15 años de edad, concluye que las víctimas y agresores se involucran en diferentes tipos de relaciones disfuncionales con la familia, los pares, la escuela y la comunidad (Carvalhosa y Samdal, 2008).

Aguilera et al. (2007) enfatizan que los alumnos de sexo masculino y con rangos de edades mayores a nivel grupo, presentan mayor prevalencia en cometer actos que inciten la violencia, por lo general estos alumnos tienen historiales malos en las escuelas, obtienen índices reprobatorios y por consiguiente reprueban de grado constantemente, por lo que se ven obligados a ser cambiados de escuelas; estos alumnos forman parte de familias disfuncionales donde los padres siempre están fuera de casa o separados, no hay una buena comunicación y no se tiene un control sobre la educación de los hijos.

De acuerdo con Cava, Buelga, Musitu y Murgi (2010) las conductas negativas van evolucionando hasta lograr que no se lleve a cabo de manera regular el aprendizaje, causando estragos en el ambiente de trabajo en la escuela así como también perturbando y afectando la comunicación entre estudiantes y maestros. (Smith, Brain y Trianes, 2000). El apoyo de parte de los padres hacia los adolescentes es considerado fundamental, ya que, si desde el inicio de esta etapa se le enseña a formar parte de una sociedad, se moldea su comportamiento y se le brinda seguridad y afecto para promover su madurez, el adolescente puede llegar a ser un adulto independiente tanto en sus relaciones afectivas como en su desarrollo cognoscitivo.

Es importante saber que en ocasiones el cambio de la adolescencia a la edad adulta se puede ver obstruido por algunas situaciones problema en la escuela y es aquí donde el apoyo de los padres juega un papel muy importante en la superación y resolución de dichas problemáticas. (Flores Macías & Macotela Flores, 2006).

La adolescencia es un ciclo de crecimiento en donde el individuo pasa diversos procesos en su vida, la cual es vista como una fase de incremento, porque en ella se desarrollaran múltiples características tanto físicas como biológicas que irán en aumento conforme al paso de los años de la persona. El desarrollo de esta etapa se debe de llevar con mucho cuidado para que se logre alentar al adolescente a seguir superando cada uno de los factores que se le vayan presentando y así, poder evitar que en un futuro ocurra una detención o deterioro de la misma (Monroy, 2002).

Según Nicolson & Ayers (2001), la adolescencia es una fase de grandes cambios a nivel cognitivo físico y emocional, que en conjunto producen cambios en la manera de relacionarse con los demás, esta etapa empieza regularmente entre los 10 y 13 años de edad y suele finalizar entre los 18 y 22 años de edad. Es muy común que en ella aparezcan distintos trastornos que conllevan a la depresión y al consumo de alcohol y sustancias adictivas, en esta etapa el adolescente está tratando de formar su propia identidad como persona y se siente autónomo para tomar decisiones en cualquier aspecto que se le presente en su vida, por lo general es aquí donde comienzan las primeras rencillas con padres y autoridades de la escuela.

En la adolescencia el desarrollo cognitivo y sus cambios no son observables, como en el caso del desarrollo físico, pero en realidad en él están ocurriendo varias transformaciones importantes que van evolucionando constantemente. Estas transformaciones ocurridas impulsan a la persona a ser más autónoma en cuanto al pensamiento y forma de actuar, facilitando así su madurez y capacidad para realizar acciones como un adulto (Coleman & Hendry, 2003).

Uno de los principales problemas de comportamiento en los alumnos es debido a una falta de desarrollo de relación entre ellos, para ello es recomendable que el profesor ponga en práctica actividades, en las que se promueva el trabajo en equipo, en este sentido para fomentar las destrezas de socialización entre compañeros y por otro lado para que los alumnos aprendan a ser más responsables como personas y de esta manera generen relaciones interpersonales favorables que mejoren el trato en su entorno (Moreno Aparisi & García López, 2008).

El trabajo en equipo es una buena técnica para el maestro, ya que cuando al alumno se le brinde la oportunidad de realizar actividades en el salón de clases con sus

demás compañeros comenzara a abrirse para comentar su manera de pensar, podrá comparar su trabajo con los demás, incrementara su léxico y aprenderá a pensar mejor al momento de encontrarse en una situación que requiera más responsabilidad de su parte. En la mayoría de los casos los maestros se encuentran más centrados en la indisciplina, violencia física, ausentismo, etc., restándole importancia a la violencia emocional que transmite un alumno a otro incluyendo en ella el papel de víctima y agresor. Por lo tanto no se le da la importancia que requiere al alumno víctima ya que la mayoría de los maestros toma la situación como un hecho normal (Valadez, 2008).

Para García, (2016), “en una escuela están interrelacionados maestros, educandos, directivos y demás personal que labore en la institución. Cada persona tiene sus deberes dentro de la institución y muchas veces unas requieren de más exigencia que las otras; es así como esta situación va generando problemáticas que van alterando el clima laboral y por lo general no se les da una pronta solución”. Los alumnos que se desarrollan en una familia disfuncional donde siempre hay violencia siempre serán los encargados de comenzar el fenómeno con sus compañeros de escuela. Es evidente si en la escuela no se le educa al alumno con valores, reglas y limitantes tomara el papel de agresor y comenzara a generar violencia y a su vez influirá en sus demás compañeros.(Álvarez Villa, 2013).

Lartigue (1991), señala que el prevenir a tiempo un problema que esté afectando a los jóvenes disminuirá la prevalencia del fenómeno en la sociedad. Para ello el recurso principal es detectar a tiempo el problema y darle una alternativa de solución, el prevenir la aparición de la conducta problema no busca bajar el índice de incidencia sino el impacto causado a la víctima. En este caso la opción principal es tomar ayuda especializada, con la persona indicada que sepa cómo actuar adecuadamente en cada situación y que se muestre siempre disponible al cliente.

El elemento primordial para que haya una buena comunicación, es la existencia de una relación de cariño y cuidado entre los profesores y los estudiantes. Si la mayoría de las interacciones entre docentes y estudiantes son positivas, va a haber una mejor relación entre éstos, y además se sentirán más comprometidos con la escuela. Para ello es importante que los estudiantes sientan que tienen un papel en dar un apoyo a la escuela, en vez de estar contra la escuela. Es así como la presente investigación se enfocó en la

identificación de conductas violentas y transgresoras en los adolescentes dentro del área escolar, ya que es muy común que en nivel secundaria se presenten riñas, lenguaje malsonante e insultos entre compañeros, todo esto con el fin de profundizar los conocimientos teóricos sobre la violencia escolar y sus consecuencias ofreciendo una mirada integral sobre el daño que el agresor causa a las víctimas.

Objetivo

Analizar los múltiples roles (victimario, víctima y observador) y dimensiones de la violencia escolar en dos grupos de estudiantes que cursan el tercer grado en una escuela secundaria del sur de sonora.

Método

La muestra estuvo conformada por 70 alumnos, 28 mujeres y 42 hombres estudiantes de tercer grado de secundaria, el rango de edad fue de 13 a 14 años. La investigación fue de tipo pre experimental con dos grupos, en los cuales se aplicó solo un pretest. Se intervino con jóvenes de tercer grado de secundaria, con la finalidad de intervenir en la violencia escolar, conocer si esta se presenta en dicha institución, así como también saber quiénes participan dentro de esta, tanto como agresores y víctimas.

El plantel está conformado por distintos puestos de trabajo, que en conjunto trabajan para una mejor educación para los alumnos y a su misma vez para que el plantel sea de alto nivel educativo. Las personas que conforman el plantel son: 672 alumnos que asisten en el turno matutino, con un rango de edad de 12 a 15 años por lo general y otros 460 alumnos en el turno vespertino de igual forma, con rango de edades de 12 a 15 años, divididos en los tres grados, primero, segundo y tercero. Dentro de dicha institución son 44 Maestros dedicados al desarrollo educativo de los alumnos que conforman el plantel. Además son 25 Administrativos con distintos cargos dentro del plantel, participan también 8 intendentes encargados de la limpieza de la institución y 5 personas encargadas de Educación Especial.

El muestreo utilizado fue no probabilístico o intencional de sujetos tipo, en el cual la población fue conformada por dos grupos, el grupo “B” y el grupo “F”. Una vez confirmada la población y el lugar de aplicación, se visitó la escuela secundaria que se

encuentra ubicada en la ciudad de Navojoa, donde se solicitó el permiso para intervenir en el plantel, y se explicó el motivo de aplicación del instrumento, se aplicó el instrumento con cada alumno para identificar los factores que generan violencia en la institución educativa. El instrumento utilizado es denominado “Encuesta sobre Convivencia Escolar para Alumnos” creado originalmente por Fundación Paz Ciudadana en el año 2005. El instrumento cuenta con 53 preguntas con alternativas de respuesta cerradas tipo Likert con 5 categorías de respuesta. Las alternativas de respuesta son: (a) muy buena, (b) buena, (c) ni buena ni mala, (d) mala, (e) muy mala, o: (a) nunca, (b) 1 vez, (c) 2 ó 3 veces, (d) 4 ó 5 veces, (e) 6 o más veces. Este instrumento evalúa las situaciones de violencia entre menores y adultos que se producen en el establecimiento educacional, preguntando a los menores por la frecuencia con que han observado, sufrido y ejercido conductas violentas durante el año en curso.

La aplicación de dicho instrumento se hizo a los alumnos en su salón de clases bajo el apoyo del orientador educativo del plantel, la participación de los alumnos fue de forma voluntaria y el instrumento fue de carácter anónimo, para proteger la confidencialidad de la información obtenida el orientador educativo siempre se mostró atento y al pendiente de que no se proporcionaran datos que pudieran poner en riesgo la identidad de los partícipes, finalmente la recolección de los datos se realizó a través del programa SPSS versión 19. Una vez capturados los datos se realizaron los siguientes análisis: análisis de factores a través del método de extracción de factorización de ejes principales con rotación Promax, se eligió dicha rotación, ya que se esperaba que los factores generados no fueran independientes unos de otros. Se utilizó el criterio Kaiser y la evaluación del gráfico de sedimentación para definir el número de factores. También se utilizó el análisis factorial como validador de medida, para obtener relaciones lógicas entre las variables del estudio.

Se realizaron tres análisis factoriales exploratorios, uno para cada tipo de participante en las conductas violentas (observador, victimario, víctima). Se realizó el cálculo de la consistencia interna de los elementos que componen los factores generados a través del valor Alpha de Cronbach y los Análisis de diferencias de medias utilizando la prueba *t* de Student para ver diferencias por grupo, esto permitió revisar la capacidad discriminativa de las escalas construidas comparando los resultados por grupo.

Aspectos éticos

Al seleccionar la muestra poblacional, se habló primeramente con las autoridades de la escuela secundaria y se pidió permiso para realizar la aplicación de un instrumento que serviría para indagar sobre la violencia escolar en la institución, una vez autorizado el permiso las autoridades de la escuela comentaron que en tercer grado era donde se presentaban más casos asociados con la violencia y fue así como permitieron el acceso a dos grupos B y F, con edades entre los 14 y 15 años, debido a su minoría de edad se solicitó un permiso firmado por sus padres, donde afirmaban que estaban de acuerdo en que los alumnos participarán en la aplicación del instrumento, la prueba fue totalmente confidencial para proteger la integridad de cada uno de los alumnos y se apoyó totalmente en cualquier duda que los alumnos tuvieran al respecto.

Resultados

A continuación se presentan los resultados, donde se dan a conocer los factores más significativos derivados de la violencia escolar de la escuela secundaria. Se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en las siguientes tablas de contingencia. Los 53 ítems fueron aceptados con un nivel de significancia de 0.05, el 47% de los encuestados pertenece al género femenino, mientras que el 53% al género masculino, que cursan tercer año de secundaria.

En relación a la dimensión de factores relacionados con la violencia general. El 75.0% del grupo B presenta “demasiada violencia general” mientras que el 25.0% lo presenta el grupo F en “demasiada violencia general”, el 66.7% lo presenta el grupo F en “muchoa violencia general” y el 33.3% el grupo F, en “poca violencia general” el 45.8% lo presenta el grupo B y el 54.2% el grupo F, por último en “muy poca violencia general” el 15.4% lo presenta el grupo B y el 84.6% lo presenta el grupo F.

Tabla 1. Niveles de violencia general y grupos

Niveles	% dentro de Violencia General	grupo	
		B	F
Muy poca agresión		15.4%	84.6%
Poca agresión		34.9%	65.1%
Mucha agresión		81.3%	18.8%
Demasiada agresión		72.7%	27.3%
Totales		51.4%	48.6%

En relación a la dimensión de factores relacionados con la violencia de adultos, el 75.0% del grupo B presenta “demasiada violencia en adultos”, mientras que el 25.0% lo presenta el grupo F en “violencia en adultos”, el 75.0% del grupo B presenta “muchacha violencia en adultos” y el 25.0% lo presenta el grupo F, el 39.1 lo presenta el grupo B en “poca violencia en adultos”, mientras que el 60.9 lo presenta el grupo F, por último el 15.4% lo presenta el grupo F, mientras que el 84.6 lo presenta el grupo B.

Tabla 2. Niveles de violencia en adultos y grupos

Niveles	% dentro de Violencia en adultos	Grupo	
		B	F
Muy poca agresión		15.4%	84.6%
Poca agresión		39.1%	60.9%
Mucha agresión		75.0%	25.0%
Demasiada agresión		75.0%	25.0%
Totales		51.4%	48.6%

En relación a la dimensión de factores relacionados con conductas graves, el 72.7% del grupo B presenta “demasiada agresión”, mientras que el 27.3% lo presenta el grupo F en “demasiada agresión”, el 81.3% lo presenta el grupo B en demasiada agresión y el 18.7% lo presenta el grupo F, por último el 34.9% lo presenta el grupo B y el 65.1% lo presenta el grupo F.

Tabla 3. Niveles de conductas graves y grupos

Niveles	% dentro de Conductas graves	grupo	
		B	F
Poca agresión		34.9%	65.1%
Mucha agresión		81.3%	18.7%
Demasiada agresión		72.7%	27.3%
Totales		51.4%	48.6%

En relación a la dimensión de factores relacionados con conductas de agresión físicas y psicológicas. El 14.3% de género femenino presento “demasiada agresión física y psicológica” mientras que el 85.7% lo presento el género masculino en conductas de agresión física y psicológica, el 41.7% de género femenino presenta “muchas conductas de agresión física y psicológica” y el 58.3% lo presenta el género masculino, por último el 47.7% de género femenino presento “poca conducta de agresión física y psicológica”, mientras que el 52.3% lo presenta el género masculino.

Niveles	% dentro de conductas de agresión física y psicológica	Sexo	
		F	M
Poca agresión		47.7%	52.3%
Mucha agresión		41.7%	58.3%
Demasiada agresión		14.3%	85.7%
Totales		40.0%	60.0%

En relación a la dimensión de factores relacionados con autoreporte de agresión.

El 14.3% de los alumnos de género femenino presentaron “demasiado autoreporte de agresión” mientras que el 85.7% de género masculino presento “demasiado autoreporte de agresión”, el 14.3% de los alumnos de género femenino presento mucho autoreporte de agresión y el 85.7% lo presento el género masculino, por último el 46.4% de los alumnos de género femenino presento poco autoreporte de agresión, mientras que el 53.6% lo presento el género masculino.

Niveles	% dentro de conductas de autoreporte de agresión	Sexo	
		F	M
Poca agresión		46.4%	53.6%
Mucha agresión		14.3%	85.7%
Demasiada agresión		14.3%	85.7%
Totales		40.0%	60.0%

En relación a la dimensión de factores relacionados con ofensas generales. El 70% de los alumnos del grupo B presento “demasiadas ofensas generales” mientras que el 30% lo presento el grupo F, el 85.7% del grupo B presento “muchas ofensas generales” y el 14.3% lo presento el grupo F, por último el 43.4% del grupo B presento “pocas ofensas generales” y el 56.6% lo presento el grupo F.

Niveles	% dentro de conductas de ofensas generales y grupos	grupo	
		B	F
Poca agresión		43.4%	56.6%
Mucha agresión		85.7%	14.3%
Demasiada agresión		70.0%	30.0%
Totales		51.4%	48.6%

En relación a la dimensión de factores relacionados con la victimización. El 8.3% de los alumnos de sexo femenino presento “demasiada victimización”, mientras que el 91.7% lo presentaron alumnos del sexo masculino, el 57.1% lo presentaron las alumnas de sexo femenino con “mucha agresión” el 42.9% los de sexo masculino, por último el 43.2% lo presentaron alumnas de sexo femenino con “poca agresión” y el 56.8% los alumnos de sexo masculino.

Tabla 7. Niveles de conductas de ofensas generales y grupos

Niveles	% dentro de conductas de ofensas generales y grupos	grupo	
		B	F
Poca agresión		43.2%	56.8%
Mucha agresión		57.1%	42.9%
Demasiada agresión		8.3%	91.7%
Totales		40%	60%

Conclusiones

Como se muestra en la presente investigación la violencia escolar no es un simple tema a tratar, sino un tema interesante de explorar ya que de ahí depende conocer sus distintos factores que se van desglosando conforme va evolucionando el fenómeno entre víctima y agresor. Mediante la aplicación de la encuesta sobre convivencia escolar para alumnos realizada a 70 alumnos divididos en dos grupos de adolescentes con edades entre los 13 y 14 años en una escuela secundaria del sur de sonora, se encontró que los estudiantes de género masculino son más violentos que las estudiantes de género femenino, así como también los alumnos que tienen 14 años de edad en comparación de los alumnos que tienen 13 años de edad, a partir de esto se puede inferir que en estos dos grupos se presenta una gran inferencia de género y edad en cuanto a los factores de victimización, conductas graves, agresiones físicas y psicológicas que en conjunto conllevan a la violencia escolar.

Para poder prevenir la violencia escolar es necesario que tanto maestros como padres de familia observen atenta y sistemáticamente a sus alumnos, se evite abandonar el salón de clases, estar presentes durante los recreos en los patios, pasillos y baños, identificar el uso de apodosos ofensivos, identificar a aquellos alumnos que no participan en actividades grupales, en salidas educativas, que no se relacionan con los demás, ya que estos factores son señales que alertan la presencia de la violencia en las escuelas.

Referencias

- D'Angelo, L., & Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflicto y violencia en la escuela*. Argentina: UNICEF.
- Álvarez Villa, J. (2013). *Violencia escolar, sociedad violenta y seudodemocracia*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Ayala Carrillo, M. (Julio-Diciembre de 2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Flores Macías, R., & Macotela Flores, S. (2006). *Experiencias en el programa alcanzado el éxito en secundaria*. México: Imprenta de Manuel Martín Chávez Villaseñor (Grupo A y R).
- García Rojas, A. D. (2016). *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos*. Huelva, España: Collectanea.
- Lartigue, T. (1991). *Salud comunitaria: Una visión Panamericana*. México, D.F.: UIA.
- Lázaro, A. (2013). *Violencia juvenil*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Monroy, A. (2002). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud*. México: Pax México.
- Moreno Aparisi, J., & García López, R. (2008). *El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?* (2a ed.). Valencia: Nau Libres.
- Nicolson, D., & Ayers, H. (2001). *Problemas de la adolescencia*. Madrid, España: Narcea.
- Valadez Figueroa, I. d. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuela secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México: Colección Salud Materno Infantil.

CÓMO ENFRENTAN LA VIOLENCIA SOCIAL LAS ADOLESCENTES DE UN BACHILLERATO EN XALAPA, VERACRUZ

Said Honorio Aldama Valdez⁸

Lizette T. Figueroa Vázquez

Resumen

Ante el contexto de violencia en el cual se encuentra la población mexicana, surge el presente estudio con un abordaje cualitativo exploratorio, con el objetivo de describir las formas en que las adolescentes de un bachillerato público de la ciudad de Xalapa, Veracruz, enfrentan la violencia social. Se realizó una sesión de grupo focal conformado por seis adolescentes (tres mujeres y tres hombres) con 16 años de edad en promedio. La selección de los participantes fue a través de muestreo no probabilístico, con la técnica de bola de nieve y bajo una muestra por conveniencia, en la cual el principal criterio de inclusión fue haber presenciado y/o vivido un evento de violencia social. Se les brindó un consentimiento informado para que lo firmara un padre o tutor, ya que los participantes son menores de edad. El grupo focal tuvo duración de una hora, después fue transcrito y a través del análisis del discurso se obtuvieron las categorías de análisis, sin embargo, en el presente trabajo se profundiza en los discursos de las mujeres, debido a que son consideradas como una población vulnerable. Los resultados son parciales de una investigación más amplia. Se identifica que las mujeres viven el evento de violencia en solitario y consideran que no es algo bueno para contar, por lo cual prefieren mantener la experiencia en privado, mientras que los hombres se sienten obligados a conservar una imagen de fortaleza y no demuestran cómo les afecta, esto bajo los estereotipos de género. También se aprecian planes de tomar una posición activa frente al evento de violencia social. Frente a estos hallazgos, se propone diseñar intervenciones para fortalecer las redes de apoyo sociales, brindar acompañamiento y favorecer la elaboración del evento de violencia social, ya que vivirlo en solitario pone en riesgo la salud mental del sujeto.

Palabras clave: violencia social, adolescencia, formas de enfrentar la violencia.

⁸ Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología Xalapa, saidald94@gmail.com

Introducción

La violencia es una problemática fuerte en América Latina, la constante sensación de inseguridad debido a los índices de delincuencia, así como una disminución en los niveles de confianza interpersonales (Buvinic, Morrison y Orlando, 2005), representan una de las aristas del complejo entramado que enfrentan los habitantes en el día a día. Asimismo, se presenta un deterioro del tejido social que se ve reflejado en lazos sociales frágiles o prácticamente disueltos (Contreras, Flores, Mondragón y Saavedra, 2014).

En el contexto de violencia mexicana, considerado un problema de salud pública debido a sus diversas manifestaciones, actualmente, los índices de violencia hacen referencia a distintos actos delictivos a los cuales están expuestos los civiles en la vía pública o incluso en sus propios hogares, eventos que han generado afectaciones a nivel psicosocial.

Desde la psicología, Cufre (2004) indica que existe una tendencia a totalizar las formas en que se manifiesta la violencia, generalizando las causas a partir de la agresividad, frustración o los intereses de grupo. Sin embargo, este señalamiento hace evidente la complejidad del fenómeno de estudio, el cual representa un desafío para distintas disciplinas, ya que no se puede explicar desde una sola, por la cantidad de elementos que intervienen en ella.

La Organización Mundial de la Salud, define a la violencia social, como aquella en la que se promueven intereses sociales sectoriales, se consideran los actos delictivos de grupos y la violencia de masas (OPS, 2003). Para Cufre existen coordenadas de las prácticas sociales violentas: es importante considerar la violencia como efecto de la estructura social de una época en particular; esta violencia tendrá sentido para diversos grupos sociales y tiende a propagarse; existe la necesidad de profundizar en las relaciones entre poder y violencia, debido a que tiene como motor intereses económicos o políticos; y se presentan intentos de legitimación basado en tentativas formas para mantener el orden en la sociedad Cufre (2004, 2008, 2010).

Desde una mirada macrosocial, se reconoce que hay situaciones que tienen relación y producen intensa violencia, ejemplo de ellas son: el narcotráfico, la corrupción, las medidas económicas que traen como consecuencia la pobreza, desigualdad de ingresos y desempleo, la exclusión social, la desaparición forzada, entre otras (Brites de Vila y

Müller, 2001; Buvinic, Morrison y Orlando, 2005; Castillo y Castro, 2011). Es por ello que al hablar de violencia social se intenta destacar el carácter estructural de la violencia, al reconocer la existencia de condiciones sociales que propician la aparición de distintas modalidades de violencia generalizada, resultado de la misma estructura social (Figueroa y Torres, 2016).

Además, la actual ola de violencia social, alcanza un mayor porcentaje de la población. La violencia se ha desplazado hacia la población civil, lo cual ha ocasionado, por ejemplo, daños a nivel físico y psicológico (Corsi y Peyrú, 2003). En México, la violencia se ha incrementado desde el 2006, cuando comenzó la denominada guerra contra el narcotráfico por el ex presidente Felipe Calderón y, simultáneamente, el aumento en actos por parte de la delincuencia organizada, a través de los constantes robos, asaltos, secuestros y otros eventos a los cuales están expuestos los civiles en la vía pública o incluso en sus propios hogares (Pardo, 2016).

Datos oficiales, como la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), confirma lo anterior al indicar que el 75.9% de la población de 18 años y más, vive en su ciudad con inseguridad, principalmente en distintos lugares de la vía pública como: cajeros automáticos, transporte público, bancos y calles que habitualmente usan (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018). Además, la ENSU señala que la población encuestada, vieron o escucharon conductas delictivas o antisociales alrededor de su vivienda como: el consumo de alcohol en las calles, robos, asaltos, vandalismo en viviendas o negocios y disparos frecuentes con armas (INEGI, 2018).

Por otra parte, la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE), igualmente realizada por el INEGI, complementa la información, al sostener que los principales delitos que sufrieron las personas encuestadas, son: robo total o parcial de vehículo, robo en casa habitación, asalto en calle, extorsión, amenazas verbales, entre otros (INEGI, 2017). Un factor a considerar en México que se presenta en paralelo con la cantidad de actos delictivos es la falta de denuncia. Se señala que las personas que sufrieron un acto violento no suelen realizar denuncias porque existe desconfianza ante las autoridades, principalmente porque el

proceso es visto como una pérdida de tiempo y se teme por futuras represalias (Buvinic, Morrison y Orlando, 2005; INEGI, 2017).

De esta forma, Figueroa (2015) indica que por una parte los datos oficiales muestran una realidad parcial de la situación de violencia, pero además, no permiten dimensionar la gravedad de la descomposición del tejido social. Asimismo, la negación de la inseguridad, por parte de las autoridades, provoca rumores en la población que alimentan el sentimiento de inseguridad y desconfianza ante las instituciones policiales y de justicia (Zavaleta, 2015).

Es por ello que frente a este contexto de violencia que rodea a la población, se han manifestado algunas transformaciones en cuanto a la forma de habitar la ciudad y enunciar esas vivencias (Aguirre y González, 2011). En trabajos anteriores hemos descrito las alteraciones psicosociales que la violencia deja en distintos grupos, ya que el sujeto, al ser un ente biopsicosocial, presenta un entrecruzamiento de lo subjetivo y social (Figueroa, 2015). Una de las principales formas de reaccionar frente a la violencia social es el silencio, que se presenta para evitar que alguien se entere sobre lo ocurrido, pero simultáneamente, con esta acción se incrementa el malestar en la víctima, pudiendo desarrollar síntomas y/o enfermedades (Figueroa, 2013).

El presente estudio se realizó entre jóvenes de la ciudad de Xalapa, se contaba con algunas investigaciones previas que identificaron y describieron las modificaciones en la vida cotidiana que la población realizó después de haber experimentado un acto de violencia. Pulido (2012) realizó un grupo focal con víctimas de eventos como balaceras, asalto armado en domicilio y extorsión, los participantes tenían edades que oscilaron entre los 17 y 26 años, entre los resultados se encontró rompimiento en las redes de apoyo, sentimientos de culpa a nivel individual y colectivo, miedo ante figuras como delincuentes, sicarios o el propio escenario violento, modificación en las rutinas diarias, entre otros.

Otra investigación (Figueroa, 2015) sostiene que se encontraron diversas modalidades de violencia, destacando secuestro virtual, secuestro exprés, extorsiones, desapariciones, reclutamiento forzoso, robos, intento de secuestro, presencia de retenes policiacos y amenaza con arma de fuego. Los impactos psicosociales que se detectaron fueron identificados a través del discurso de los participantes, donde hacen constatar que

las redes sociales de apoyo se diluyen, realizan cambios en rutinas diarias, naturalizan la violencia, aparecen algunas evidencias de traumas en algunos de ellos, así como síntomas psicosomáticos, miedo, desconfianza, revictimización y desesperanza.

Como logra apreciarse, existen coincidencias en cuanto a los efectos a nivel psicosocial, sin embargo, también es importante identificar la forma en que los sujetos se posicionan ante el evento de violencia social, es decir, de qué manera la enfrentan. Cufre (2010) señala que a partir del acto violento, la forma en que se procese, el significado otorgado a la vivencia y la forma de enfrentarlo, dependerán de las experiencias previas del sujeto. En concreto, se indica que los sujetos suelen tener dos alternativas: tomar una posición pasiva o activa frente a la vivencia de violencia (Figuroa y Torres, 2016).

En la vivencia pasiva del daño, aparece el aislamiento, trastornos del sueño y alimentación, así como la ingesta de drogas tras el evento violento, principalmente en personas que no lograron hablar de lo sucedido; mientras que cuando el sujeto tiene posibilidad, debido a sus recursos personales, de canalizar el miedo y desconfianza que produjo el evento, puede a través de actividades como el activismo, trabajo en colectivo y defensa de derechos, dar otro sentido a la experiencia de violencia vivida, es decir, se considera que la posición que asume es activa (Pulido, 2012; Figuroa y Torres, 2016). Por otra parte, Figuroa y Torres (2016) señalan que ser joven y ser mujer, representa vulnerabilidad y mayor probabilidad de sufrir actos violentos. Por dar algunos ejemplos: las mujeres tienen mayor percepción de inseguridad con un 80.5% a comparación de los hombres con un 70.6% (INEGI, 2018).

Como se ha señalado ampliamente, el género hace referencia a la construcción social de la diferencia sexual, ya sea a través de ideas, representaciones o prácticas (Lamas, 2000). Es por ello que ante este panorama, es importante conocer, desde la propia voz de quienes han vivido un evento de violencia social, cuáles son los tipos de respuestas frente a la violencia que tienen las mujeres, población que es vulnerable a actos de violencia, para que de esta manera se pueda prevenir e incluso diseñar intervenciones orientadas a la atención de la salud mental, además se decidió profundizar en adolescentes de bachillerato, debido a que son una población también en riesgo, sólo por la edad que atraviesan.

Objetivo

Describir las formas en que las adolescentes de un bachillerato público de la ciudad de Xalapa, Veracruz, enfrentan la violencia social.

Método

Investigación de corte cualitativo exploratorio. Como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2010) la investigación cualitativa es de utilidad cuando se pretende comprender un fenómeno desde las perspectivas subjetivas de los participantes.

Participantes

Se entrevistó en una sesión de grupo focal a seis adolescentes de 16 años de edad en promedio, que estudiaban el tercer semestre en un bachillerato público de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Las características sociodemográficas de los adolescentes se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Participantes de la investigación

Participante	Edad	Género	Ocupación	Actividades además de la escuela
A	16	Femenino	Estudiante	Ver películas
B	16	Masculino	Estudiante	Deporte
C	16	Femenino	Estudiante	Deporte
E	16	Masculino	Estudiante	Labores
F	16	Femenino	Estudiante	Lectura
I	16	Masculino	Estudiante	Labores altruistas

Nota: Características sociodemográficas de los seis adolescentes entrevistados en el grupo focal

Muestreo

Los participantes fueron seleccionados desde un muestreo no probabilístico, bajo una muestra por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El principal criterio de inclusión para formar parte de la investigación fue haber sido víctimas de violencia social, es decir, haber presenciado y/o vivido algún evento de violencia previo a la fecha en que se realizó el grupo.

Procedimiento

A partir de la técnica bola de nieve (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) se contactó a un alumno con quien existía relación previa en el bachillerato, el cual fungió como informante clave al conocer a compañeros que cumplieran con los criterios de inclusión, quienes fueron contactados para participar en el grupo focal.

Se seleccionó la técnica de Grupo Focal como instrumento para recolectar los datos y profundizar en las experiencias de los participantes. Esta técnica es considerada una entrevista grupal, en la cual se reúnen entre tres o 10 personas y conversan sobre un tema en específico en un ambiente informal bajo la conducción del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La sesión de grupo focal se realizó el 27 de septiembre de 2017 y tuvo duración de una hora en un salón brindado por las autoridades del bachillerato. Esta sesión fue grabada en audio, con previa autorización de los participantes y se transcribió fielmente para realizar el análisis de datos.

Análisis de datos

Debido a la naturaleza de la investigación cualitativa y la forma en que se obtuvieron los datos, se eligió realizar el análisis del discurso, ya que como menciona Sayago (2014) en los discursos se despliegan los significados implícitos que le atribuyen los sujetos a sus experiencias singulares. Además, al profundizar en las diferencias con base al género, es importante identificar en los discursos aquellas construcciones simbólicas que se le atribuyen al orden del lenguaje (Lamas, 2000).

Con base a esta información y el análisis, se crearon categorías con sus respectivos indicadores, no obstante, en el presente trabajo se reportan únicamente los hallazgos referentes a la forma en que las adolescentes enfrentan la violencia social.

Aspectos éticos

A las adolescentes que aceptaron participar, se les brindó un consentimiento informado en el cuál se describía brevemente el objetivo de la investigación y se les solicitó que estuviera firmado por un padre o tutor para que autorizara su participación en la sesión de grupo focal, ya que las adolescentes son menores de edad.

Resultados

La información que se obtuvo a partir del grupo focal, permitió realizar un análisis del discurso en torno a las experiencias presenciadas y/o vividas por los adolescentes y así identificar las formas en que enfrentan la violencia. En la sesión de grupo focal se mencionaron dos modalidades de violencia, actos delictivos: presenciar y vivir asaltos, intento de robo en casa habitación, en negocios y robo de mercancías; por otra parte, violencia física: peleas en fiestas y entre parejas.

Al considerar el género como una construcción social a partir de la diferencia sexual, que determina lo propio de mujeres y hombres (Lamas, 2000), no fue extraño que los participantes no reflexionaran sobre estas diferencias; si no que se identificaron a través del análisis de los discursos. Las mujeres, al explicar el evento de violencia social con sus familiares, reciben comentarios que las responsabilizan por lo sucedido, ni siquiera hablan de lo ocurrido por el temor a la imagen que van a brindar a los demás. A continuación se muestran algunos discursos de las mujeres:

La participante A menciona haber visto cómo en una fiesta de quince años un joven, que desde la percepción de la entrevistada, estaba bajo los efectos del alcohol, comenzó a jalar a su novia, al compartir esa experiencia con su familia, menciona que recibió el siguiente comentario:

Ah bueno de eso, que pues nos fijáramos ¿No? Si queríamos estar ahí pues ahí era nuestra culpa ¿No? En otras palabras groseras, así me dijeron que pues también fue culpa de la chava (Participante A, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

Incluso, al indagar por qué consideraba que era culpa de la *chava*, A responde:

Por dejarse, por no hacer nada, por seguir con él, porque como se pone de seguro ya lo había hecho anteriormente [...] (Participante A, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

Por otra parte, la adolescente F narra que constantemente escucha gritar a su vecina porque la golpea su novio, quien trabaja en gobierno y por lo mismo nadie se atreve a decirle algo o ayudar a la vecina que sufre de violencia:

[...] estaba en mi casa normal y empecé a escuchar muchos gritos de la vecina, empezaba a gritar ¡ayuda, ayuda! Y así súper feo, entonces yo me asusté y le dije a mi mamá que alguien estaba gritando muy feo [...] entonces fuimos con un vecino porque pues a mi mamá le daba miedo ir sola porque era un señor ¿no?, entonces fuimos con mi vecino y mi vecino no quiso ir tampoco porque el señor que vive junto de mi casa trabaja como en gobierno y algo así, entonces como que todos los

vecinos no quieren hacer nada para defender a la muchacha, de hecho ya van como cuatro muchachas que van, les pega y las maltrata y yo qué sé [...] (Participante F, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

Más adelante, menciona no saber cómo hablar al respecto con sus amistades y además la poca o nula importancia que le brinda a su experiencia a diferencia de lo que manifestaban los varones:

Pues, creo que no ven que es algo muy habitual (la violencia), quiero creer, entonces, no sabría cómo decirle a una amiga: “oye, qué crees”, sería como... andar chismeando [...] y aparte que, pues no sé, no es que no le haya tomado la importancia, simplemente fue como que algo que pues ya pasó y pues se quedó en mi casa y ya (Participante F, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

Debido a estas experiencias que presenciaron las entrevistadas, recibieron distintas recomendaciones para llevar a cabo en sus vidas cotidianas, las cuales hacen referencia a tener precaución en sus relaciones interpersonales y buscar vías alternas al transitar por la vía pública:

Ah, de mí, sólo que pues me fijara con quién quiero estar (Participante A, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

Bueno, pues mi mamá me dijo que tuviera mucho cuidado de no estarme... acercando al señor ese (vecino) porque pues como es muy violento dijo que no, qué tal si quiere hacer algo o así. ¿No?, me dijo que no me acercara tanto y que también me fijara mucho con quién quiero estar para ver si, cómo me trata y todo eso, y ya (Participante F, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

Bueno, a mí mi mamá me dice que, pues, que igual, es que como mi casa está por acá y hay una subidita, entonces mi mamá dice que no me vaya por ahí que mejor me cruce y me vaya del otro lado, que tenga más cuidado con la persona que está ahí (vecino) porque como dice que es muy agresiva [...] (Participante F, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

Si bien las afectaciones de la violencia social se notan en general, existen diferencias con base al género, las mujeres quienes se sienten más vulnerables y con inseguridad. La figura 1 resume la manera en que este grupo enfrentó los hechos violentos:

Figura 1. Formas en que los participantes enfrentan la violencia social

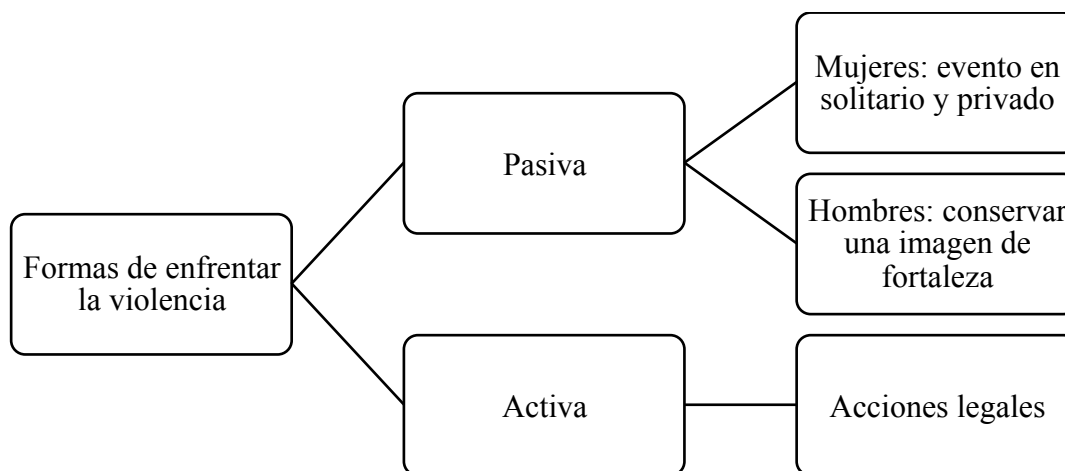


Figura 1. El discurso de los participantes se clasificó en dos formas en concreto de enfrentar la violencia social, sin embargo, se encuentran diferencias con base al género de los participantes.

En general, las nuevas acciones que han realizado las adolescentes después del evento de violencia social son consideradas como aprendizajes, principalmente se nota una posición pasiva o de evasión ante el evento, pues lo viven en solitario e intentan no darle importancia a lo sucedido:

[...] no es algo que nos haya pasado a mí o algo que me haya importado a mí, no era como que algo bueno para contar (Participante A, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

[...] yo creo que si fue muy familiar como para estarlo contando, pues ya, traté de mantenerlo privado (Participante C, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

[...] no es que no le haya tomado la importancia, simplemente fue como que algo que pues ya pasó y pues se quedó en mi casa y ya (Participante F, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

Las tres mujeres comparten fragmentos en los cuales consideran que no es algo bueno para contar e intentan mantenerlo en privado o solamente es compartido en su familia. Sin embargo, también existe una postura ante una madre de familia, la cual va acompañada con decepción e impotencia:

[...] la reacción de mi mamá porque, en que ella tampoco se atreva y alzar la voz como que, ¡me decepciona!, así como de... tú eres mi mamá y pues yo siento que tú debes de hacer algo al menos [...] poner una denuncia anónima o yo qué sé, o algo así, y es algo que pues yo no puedo hacer porque como soy menor de edad como que no pueden tomar las denuncias de mí y ya (Participante F, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

No obstante, aunque todos los participantes, tanto mujeres como hombres, manifestaron una evasión de lo ocurrido, también se identificó que en una adolescente existen planes de

tomar una posición activa frente al evento de violencia social, a pesar de que no lo ha realizado, si existe una planificación de un cambio de posicionamiento:

Ammm bueno pues, en sí que yo haya aprendido algo pues, supongo que [...] yo sí tendría el valor de ir a decirle pues, hablo a la policía o algo, no lo que hace mi mamá porque, una vez dije “oye pero hay que hablar” y eso, pero me dice “no, porque si le hablas, como es de alguien de gobierno, no se va a hacer nada”, creo que eso aprendí de que si yo llego a, tener una experiencia así o eso, creo que yo voy a tomar cartas en el asunto (Participante F, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

Finalmente, con base en investigaciones anteriores y para aportar material, se buscó indagar las necesidades de atención y características que desde la perspectiva de las participantes son necesarias para que los psicólogos ofrezcan una respuesta desde la disciplina al problema. Las adolescentes mencionan que existe la necesidad de hablarlo; la participante A indica que le gustaría hablarlo en grupo, similar a la entrevista que se realizó: “Mmm pues, sí me gustaría platicarlo, no sé, así como ahorita, pero claro, que se quede en confidencial ¿No? [...] (Participante A, grupo focal, 27 de septiembre de 2017)”.

No obstante, es importante señalar que en el momento en que se les realizó la pregunta sobre la necesidad de recibir atención psicológica o quererla, mencionaron que no sentían la necesidad porque no pasó a mayores el suceso que vivieron, además de lo que ya se ha mencionado respecto a que prefieren no darle importancia, dejar de pensar en eso, tomarlo como otra experiencia y aprender de ella. Por dar un ejemplo:

[...] yo siento que él (vecino) debería tener atención y también las chavas porque, estás viendo que te están golpeando y que te estén tratando tan mal y te estén gritando e insultando pues, necesitan como de una ayuda para que tú te empieces a valorar a ti misma, porque si tú te dejas de que te estén haciendo esas cosas también es como que tú no te das tu valor como persona y pues ya (Participante F, grupo focal, 27 de septiembre de 2017).

Conclusiones y comentarios

Es pertinente señalar que los eventos de violencia social que presenciaron y vivieron los participantes en el último año tienen relación con el carácter estructural de la violencia, (Cufre, 2010; Figueroa y Torres, 2016) existen las condiciones sociales que provocan la presencia de violencia en distintos contextos, ya sean públicos o privados, se propague y

afecte a la población en general. Principalmente se aprecian condiciones de inseguridad, delincuencia, corrupción y desigualdad que se presentan actualmente. Se encontraron efectos en la vida social y, principalmente, en la forma en que los familiares reaccionan ante el evento que vivieron sus hijas e hijos. Aberastury y Knobel (1989) señalan que es en los padres donde el sujeto encuentra refugio y protección significativa.

Sin embargo, en donde hay que profundizar es en el hecho de que algunos culpabilizan y responsabilizan a los adolescentes por estar en el lugar equivocado, es importante llevar a la reflexión, puesto que los padres son un sostén emocional fundamental en la vida del sujeto. La familia al ser un grupo primario, es primordial que favorezca y ofrezca escucha, contención y comprensión para el sujeto (Nieto, 2008). Si no se recibe este apoyo, se puede facilitar que el evento se viva en solitario, al menos en el grupo familiar, y la víctima mantenga en privado lo sucedido por la falta de comprensión y escucha.

Ante este panorama, se concuerda con la existencia de una onda expansiva de la violencia (Figueroa, 2015) ya que los efectos de ésta no solamente alcanzan y afectan al sujeto que vivió el suceso de manera directa. Inclusive, se muestra la necesidad de proporcionar y diseñar intervenciones que tengan como objetivo y alcance un mayor porcentaje de la población, ante lo cual se consideraría que la opción viable para brindar atención sea la grupal. Como resalta Nieto (2008) el abordaje grupal brinda la posibilidad de aprender de otras personas, dar y recibir ayuda de los demás, lo cual va orientado a la autogestión.

Proponer la modalidad de atención grupal privilegia el aspecto social que puede favorecer y facilitar el trabajo con los adolescentes, ya que en dicha etapa del desarrollo se hace manifiesta la formación de grupos con características similares, en los cuales el adolescente busca una identificación en los aspectos afectivos, cognitivo y comportamental con aquellos con los que puede establecer relaciones que lo definan (Erikson, 1988; Bordignon, 2005). La modalidad grupal puede facilitar el intercambio de ideas que contribuyan a disminuir los estereotipos de género y así encontrar un espacio en el cual se sientan escuchados y sin temor de ser juzgados.

Además, como señaló Freud (1921) “en la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo,

y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social” (p. 67). Al reconocer las diferencias implícitas en los comentarios y en la posición que realizaron los participantes, se concuerda con Lamas (2000) pues fue muy evidente encontrar en el discurso de las adolescentes entrevistadas como se naturaliza la condición de mujer a través del lenguaje. Como se mostró anteriormente, ellas asumen que una mujer debe ser abnegada, callada, sin quejarse, en contraste con los varones a quienes se les exigió ser fuertes ante una situación que generaba miedo.

Por lo tanto, es importante fomentar y crear espacios de reflexión, tanto en las adolescentes como en sus familias o en todos aquellos que hayan sido afectados por un evento de violencia, para que logren reconocer y elaborar el suceso. Asimismo, contar con un espacio en el cual se fortalezcan las redes de apoyo sociales. Además, el hecho de pertenecer a un grupo de reflexión mejora la calidad de vida y la relación consigo mismo y con los demás (Nieto, 2008). Finalmente, ante la existencia de la preocupación por la pérdida del sentido comunitario, al manifestarse desinterés ante los otros, resalta el individualismo y la tendencia a buscar el beneficio propio (Castillo y Castro, 2011). Es fundamental llevar a cabo intervenciones orientadas a la unión de la población, ya que la violencia puede ser quebrantada por la unión, que se mantiene por las ligazones de sentimiento de comunidad entre sus miembros (Freud, 1933).

Referencias

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1989). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Argentina: Paidós Educador.
- Aguirre, G. y González, E. (2011). La violencia: signos y expresiones en el espacio urbano del puerto veracruzano. *Global Media Journal*, 8(15), 140-161. Recuperado de https://journals.tdl.org/gmjei/index.php/GMJ_EI/article/view/61/60
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Brites de Vila, G. y Müller, M. (2001). *Violencia social, familiar, escolar. Convivir en la diversidad*. Argentina: Bonum.

- Buvinic, M., Morrison, A. y Orlando, M. B. (2005). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. *Papeles de Población*, 1(43), 167-214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204309>
- Castillo, A. y Castro, X. (2011). El rostro de la violencia social y estructural: la delincuencia y la pobreza como expresiones distintas de una vulnerabilidad común. *Revista de ciencias sociales*, 3-4(133-134), 113-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15323589009>
- Contreras, G., Flores, J., Mondragón, A. y Saavedra, I. (2014). *No nos alcanzan las palabras. Sociedad, estado y violencia en México*. México: Itaca.
- Corsi, J. y Peyrú, G. (2003). *Violencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Cufre, L. (2004). Violencia social y subjetividad. *Investigaciones Histórico-Sociales. U.V.* 9-12.
- Cufre, L. (2008). Violencia y nuevas subjetividades. *Subjetividad y Cultura*, (26). Recuperado de <http://subjetividadycultura.org.mx/violencia-y-nuevas-subjetividades/>
- Cufre, L. (2010). *Una inquietante familiaridad. Las prácticas sociales violentas como organizadoras de subjetividad. Un caso en la Universidad Veracruzana*. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/practicas-sociales-violentas-subjetividad-universidad-veracruzana.pdf>
- Erikson, E. (1988). *El ciclo vital completo*. México: Paidós.
- Figueroa, L. (2013). Guerra contra el narcotráfico: Dolores del alma. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 3(3), 1-15. Recuperado de [http://cienciasdelasaluduv.com/site/images/stories/3_3/09\).pdf](http://cienciasdelasaluduv.com/site/images/stories/3_3/09).pdf)
- Figueroa, L. (2015). *Impactos psicosociales de la violencia: una propuesta de abordaje* (Tesis doctoral). Universidad Veracruzana, México.
- Figueroa, L. y Torres, I. (2016). La violencia, cómo la asumen y enfrentan un grupo de jóvenes universitarios mexicanos. Estudio cualitativo. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 10(1), 69-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297245905007>
- Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas* (Vol. XVIII). Argentina: Amorrortu.

- Freud, S. (1933). ¿Por qué la guerra? En *Obras completas* (Vol. XXII). Argentina: Amorrortu.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (26 de septiembre de 2017). *Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE) 2017*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/envipe/envipe2017_09.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (17 de enero de 2018). *Encuesta nacional de seguridad pública urbana, cifras correspondientes a diciembre de 2017*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2018/ensu/ensu2018_01.pdf
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Nieto, O. (2008). Grupo de Pares de Reflexión y Ayuda Mutua (GPRAM): Modelo emergente para la intervención comunitaria. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 36-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915922006>
- Organización Panamericana de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. (Publicación Científica y Técnica No.588). Washington, D.C.
- Pardo, J. (07 de septiembre de 2016). México cumple una década de duelo por el fracaso de la Guerra contra el Narco. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2016/09/07/mexico-cumple-una-decada-de-duelo-por-el-fracaso-de-la-guerra-contra-el-narco/>
- Pulido, B. (2012). *Efectos en la subjetividad en víctimas de violencia social* (Tesis de licenciatura). Universidad Veracruzana, México.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (49), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10131417001>
- Zavaleta, A. (2015). La inseguridad y la seguridad de los veracruzanos. En *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*. México: Universidad Veracruzana.

LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS RELACIONES AMOROSAS DE PAREJA EN JÓVENES UNIVERSITARIOS/AS

Alicia Hernández Montaña⁹

José González Tovar

Mayra Chávez Martínez

Lucero Julián Fabila

Resumen

Desde el marco del amor romántico, muchas expectativas y reglas se construyen de manera diferenciada para hombres y mujeres, donde bajo este concepto se enmascaran nuevas exigencias, relaciones de poder y violencias. El objetivo del presente trabajo es analizar las construcciones en torno al género que están teniendo los y las jóvenes, y cómo esto se relaciona con sus relaciones amorosas de pareja. En particular, exponemos las relaciones de poder y la violencia de género. En el método usado participaron 4 mujeres y 4 varones, sus edades oscilaban entre los 18 y 21 años. La recolección de los datos fue a través de una entrevista semiestructurada, cuyos ejes giraban en torno a las relaciones de poder en la dinámica de pareja. Para la interpretación de los datos derivados de las entrevistas se utilizó la Metodología de Comparación Constante (MCC). Los resultados apuntan a argumentar que el poder se da a través de acciones –micromachismos y violencia- que tienen como objetivo imponer los intereses de los varones sobre los de sus parejas. Se observa que una de las formas encubiertas más comunes de poder de los varones hacia las mujeres es esta supuesta “protección”, que justifican como una forma de cuidados e interés hacia la pareja. Mantiene un control sobre sus parejas para restringir sus actividades sociales. En conclusión puede decirse que existen distintas formas en las que se expresan las relaciones de poder al interior de la relación, algunas son muy sutiles y se presentan como resultados de acuerdos, mientras que otras son bastante abiertas y justifican sólo las necesidades e intereses de uno de los dos.

Palabras claves: jóvenes, poder, género, violencia.

⁹ Universidad Autónoma de Coahuila, aliciahernandezmont@uadec.edu.mx

Introducción

Si bien en muchos sentidos el amor romántico ha sido interpretado como un proceso de mayor libertad bajo la idea de libre albedrío en la elección, también supone una noción idealizada del papel de las mujeres y de los varones en el marco de dicha interacción. Es decir, desde el marco del amor romántico, muchas expectativas y reglas (implícitas y explícitas) se construyen (o se construyeron) de manera diferenciada para hombres y mujeres. Y aunque se ha dado paso al rompimiento de muchos procesos de represión y opresión, sobre todo para las mujeres, pasando de un lugar de objetos de trueque en las concepciones iniciales del “matrimonio”, a seres activos y con la posibilidad de elegir, también es cierto que es bajo este amor romántico que se enmascaran otras caretas, nuevas exigencias, demandas, relaciones de poder y violencias.

Una buena parte de los estudios contemporáneos sobre las relaciones de pareja se sitúa en población adulta y en condiciones de cohabitación. Entre las temáticas mayormente abordadas está el fenómeno de la violencia doméstica (Araujo, Guzmán y Mauro, 2000; Castro, 2007; Hernández y Limiñana, 2007) y la incorporación de las mujeres al trabajo extradoméstico (Arrigada, 2004; Carmona, 2006; Casique, 2004; García y Oliveira, 1994). Estas investigaciones a grandes rasgos han encontrado, por un lado, la persistencia de roles y estereotipos tradicionales que legitiman el poder de los hombres sobre las mujeres y por otro lado, la emergencia de cambios en los roles de género que han suscitado nuevas ideas orientadas hacia una convivencia equitativa de hombres y mujeres.

Beck y Beck-Gernseheim (2001) apuntan a las desigualdades que aún existen con respecto a la carga de trabajo del ambiente doméstico y el desequilibrio en el compromiso dentro de las relaciones hombre-mujer, en las que las mujeres continúan siendo las que se responsabilizan, en mayor medida, del mantenimiento de los vínculos; además señalan el problema de la acumulación de trabajo en las mujeres a medida que acceden a escenarios antes negados para ellas, como la educación, el empleo, los puestos de decisiones. Este problema obstaculiza el ejercicio de funciones que aún les resultan atractivas como parte de su realización, tales como el matrimonio o la vida en pareja y la maternidad, al igual que otras actividades como la vida social y el uso de tiempo libre, es decir, el descanso y la diversión.

¿Pero qué está pasando en el contexto amoroso de los y las jóvenes? No se puede dejar de lado que en esta etapa de sus vidas se encuentran en un proceso de conformar su identidad, además de que se están enfrentando a sus primeras experiencias amorosas, dos elementos que están en plena construcción. En este sentido, si se revisa de manera más formal la Encuesta Nacional de la Juventud (2010) (Instituto Mexicano de la Juventud [IMJUVE] 2012) encontrándose ante la pregunta “¿qué es lo más importante para ti?”, las respuestas con mayores frecuencias fueron el contar con un buen empleo (27.3%) y casarse (25.3%); asimismo, otras cuestiones importantes, relacionadas con el empleo y la estabilidad económica y familiar, fueron contar con una vivienda y un negocio propios.

La encuesta destaca que conforme aumenta la edad de los jóvenes aumenta también el porcentaje de unidos y casados. Después de los 25 años la mitad de los jóvenes vive con su pareja (50.8 %). Entre las razones para unirse o casarse, la principal, tanto para hombres como para mujeres en más de la mitad de los casos, es el amor recíproco (52.8% para hombres y 56.7 % para mujeres), la segunda respuesta en importancia fue por una decisión mutua de pareja (20.4% para hombres y 16.1% para mujeres). Previo a las uniones o casamientos, destaca que el 75.2% de los jóvenes entre los 15 y 19 años han tenido una relación de noviazgo, siendo Coahuila el estado con mayor representación a nivel nacional (88%).

De acuerdo con Connell (2002) el orden de género construye relaciones asimétricas de poder que permiten a los hombres colocarse en una posición jerárquica respecto de las mujeres. Para el autor el poder es central en la explicación del orden social porque permite entender no sólo las dinámicas de control que ejercen los hombres sobre las mujeres, sino las distintas formas de poder que ejercen los hombres sobre otros hombres o las mujeres sobre otras mujeres, así como las que se ejercen desde el Estado, las corporaciones o las leyes.

Las mujeres han sido designadas las especialistas en el área de los afectos, responsabilizándolas del cuidado de los vínculos afectivos: *ser para los otros*, condición que de acuerdo con Esteban y Távora (2008) tiene un papel fundamental en el mantenimiento y la perpetuación de la subordinación social de las mujeres al colocarlas como objetos, carentes del reconocimiento de sus derechos y necesidades individuales. ¿Pero cómo llegamos a interiorizar estos significados que moldean nuestra forma de estar

en el mundo? Bourdieu (1998), señala que las diferencias sexuales permanecen inmersas en el conjunto de oposiciones que organizan el cosmos como sistema: alto/bajo, arriba/abajo, delante/detrás, derecha/izquierda, recto/curvo, seco/húmedo, etc. Indicando que en todas ellas lo que representa el polo positivo, está siempre asociado a lo masculino, ocurriendo lo inverso con lo femenino. El autor señala que esta preeminencia universalmente reconocida en los hombres se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y las actividades productivas y reproductivas, y se basa en una división sexual del trabajo de producción y reproducción biológico y social que confiere al hombre la mejor parte.

El mismo autor aclara que no se trata de categorías de lo sexual en sí mismas, sino de categorías sexuales que poseen una significación social, que, al modo de un sistema mítico ritual, cumplen el efecto de consagrar el orden establecido, en el cual lo masculino domina a lo femenino. Lo anterior produce una causalidad circular de la dominación, que transforma las diferencias biológicas en justificación de diferencias sociales que devienen desigualdades. Se naturaliza así el poder, en el sentido de hacer pensar que la división entre los sexos está en el orden de las cosas, poniendo entre paréntesis las condiciones sociales que lo han hecho posible. Se trata de un “arbitrario cultural” (Bourdieu, 1998).

Por tal motivo, para dar cuenta del mantenimiento y reproducción del poder masculino, Bourdieu (1998) utiliza el concepto de “violencia simbólica”, entendida como aquella violencia invisible para las víctimas, que es ejercida en nombre de un principio simbólico conocido y que es admitido tanto por el dominador como por el dominado. Se trata de una forma de dominación que se ejerce a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone de otros esquemas de percepción y apreciación del mundo que aquel que comparte con el dominador.

Finalmente, Bourdieu (1998) expone que dicha violencia simbólica se reproduce culturalmente y es naturalizada a través de los *habitus*, que operan como sistemas de percepción, pensamiento y acción, que hombres y mujeres tienen incorporados y que no requieren justificación. Destacando que en esta postura los elementos estructurales y

subjetivos son parte del proceso de dominación, reconocido como culturalmente construido, de manera arbitraria, sobre las diferencias sexuales.

Por su parte, Foucault (1992) les llama *verdades* normalizadoras. Por lo general se afirma que el poder es represivo en su acción y en sus efectos, y es negativo en fuerza de carácter. El poder descalifica, limita, niega, contiene. Sin embargo, el autor sostiene que nosotros experimentamos sobre todo los efectos positivos y constitutivos del poder, que estamos sujetos al poder por medio de *verdades* normalizadoras que configuran nuestras vidas y nuestras relaciones. Estas verdades, a su vez, se construyen o producen en el funcionamiento del poder.

Así, al examinar los efectos positivos del poder, Foucault (1992) no hace referencia a lo positivo como algo deseable o beneficioso. Se refiere más bien a que el poder es constitutivo o determinante en las vidas de las personas. Y al discutir las *verdades*, el autor no asume la creencia de que existen hechos objetivos o intrínsecos respecto a la naturaleza de las personas, sino más bien ideas construidas a las que se asigna un estatus de verdad. Estas verdades son *normalizadoras* en el sentido de que construyen normas en torno a las cuales se incita a las personas a moldear o construir sus vidas. Se trata, por lo tanto, de *verdades* que especifican realmente las vidas de las personas.

Objetivo

Analizar las construcciones en torno al género que están teniendo los y las jóvenes, y cómo esto se relaciona en la forma en que establecen sus relaciones amorosas de pareja. En particular, exponemos las relaciones de poder y la violencia de género.

Método

Diseño

Esta investigación consistió en un estudio cualitativo basado en los principios de la Metodología de Comparación Constante (MCC) o Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (Strauss y Corbin, 2002). En particular, se utilizaron los procesos de codificación *abierta* y *axial* y el principio de *validez por saturación*, tanto para el diseño metodológico como para el análisis del dato cualitativo.

Participantes

La selección de los y las jóvenes a quienes se realizaron las entrevistas no obedeció a un criterio de representatividad, sino a uno de propósito, es decir, los informantes fueron elegidos por poseer cierta *competencia* en el manejo de los datos que interesan, principalmente las formas de relación amorosa que habían establecido hasta el momento de la entrevista. Participaron 4 mujeres y 4 varones, entre los criterios de inclusión se tomó en cuenta que, al momento de la entrevista, cursaran una licenciatura en la Universidad Autónoma de Coahuila, hubieran tenido una relación amorosa y fueran de orientación heterosexual.

Tabla 1. Conformación de la muestra

Nombre*	Edad	Carrera	Semestre	Trabaja
Lorena	21	Psicología	9	No
Raquel	21	Trabajo social	7	No
Liz	18	Ciencias de la Educación	3	Guardería
Andrea	21	Diseño Gráfico	7	No
Daniel	26	Ciencias Químicas	7	Es arbitro
Aldo	19	Ingeniería	3	Es mesero
Emilio	20	Derecho	6	No
Juan Carlos	22	Odontología	7	No

*Nota: Se utilizaron nombres ficticios para asegurar la confidencialidad de la información y cumplir con el consentimiento informado

Instrumentos

La recolección de los datos fue a través de una entrevista semiestructurada, cuyos ejes giraban en torno a las relaciones de poder en la dinámica de pareja. Para poder abordar cada uno de estos temas, se estableció un guion o conjunto de analizadores que debían ser tratados mínimamente en cada entrevista para proporcionar uniformidad en las respuestas obtenidas. Al contar con estos temas de interés, la entrevista cumple con el formato de una entrevista semiestructurada (Vela, 2001).

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron en un cubículo de las instalaciones de la UAdeC. Cada encuentro duró entre una hora y hora y media. La conversación fue grabada en audio para después ser transcrita en formato *Word* para su respectivo análisis.

Análisis de datos

Como ya se había señalado, para la interpretación de los datos derivados de las entrevistas se utilizó la Metodología de Comparación Constante (MCC), desarrollada en tres etapas: a) análisis general de los discursos, partiendo del ordenamiento, transcripción y descontextualización de los datos, en categorías simples, relacionadas con las relaciones de poder; b) análisis ideográfico para la codificación axial, construyéndose dos ejes temático que constituyen la estructura de la representación social; y c) análisis para la codificación selectiva procediendo a formar un esquema teórico mayor, donde las categorías o ejes temáticos son agrupados alrededor de una categoría central.

Aspectos éticos

A cada entrevistada se le explicó el objetivo del estudio y que los datos serían utilizados para una investigación científica, que estos serían tratados con la máxima confidencialidad y anonimato, esto de acuerdo con las normas éticas de investigación de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007).

Resultados

Del análisis de las entrevistas emergieron dos categorías: *micromachismos y violencia*, que a continuación se describen a detalle. Las relaciones de poder entre hombres y mujeres constituyen un aspecto importante y controvertido de las relaciones de pareja. Un poder estructural que socialmente promueve y disculpa el abuso y dominación de los varones sobre las mujeres. Para esta población se observa que el poder se da a través de acciones –micromachismos y violencia- que tienen como objetivo imponer los intereses de los varones sobre los de sus parejas y conseguir que ellas hagan las cosas a su manera; actos que se convierten en verdaderos obstáculos para acceder a relaciones más equilibradas y libres de malestares.

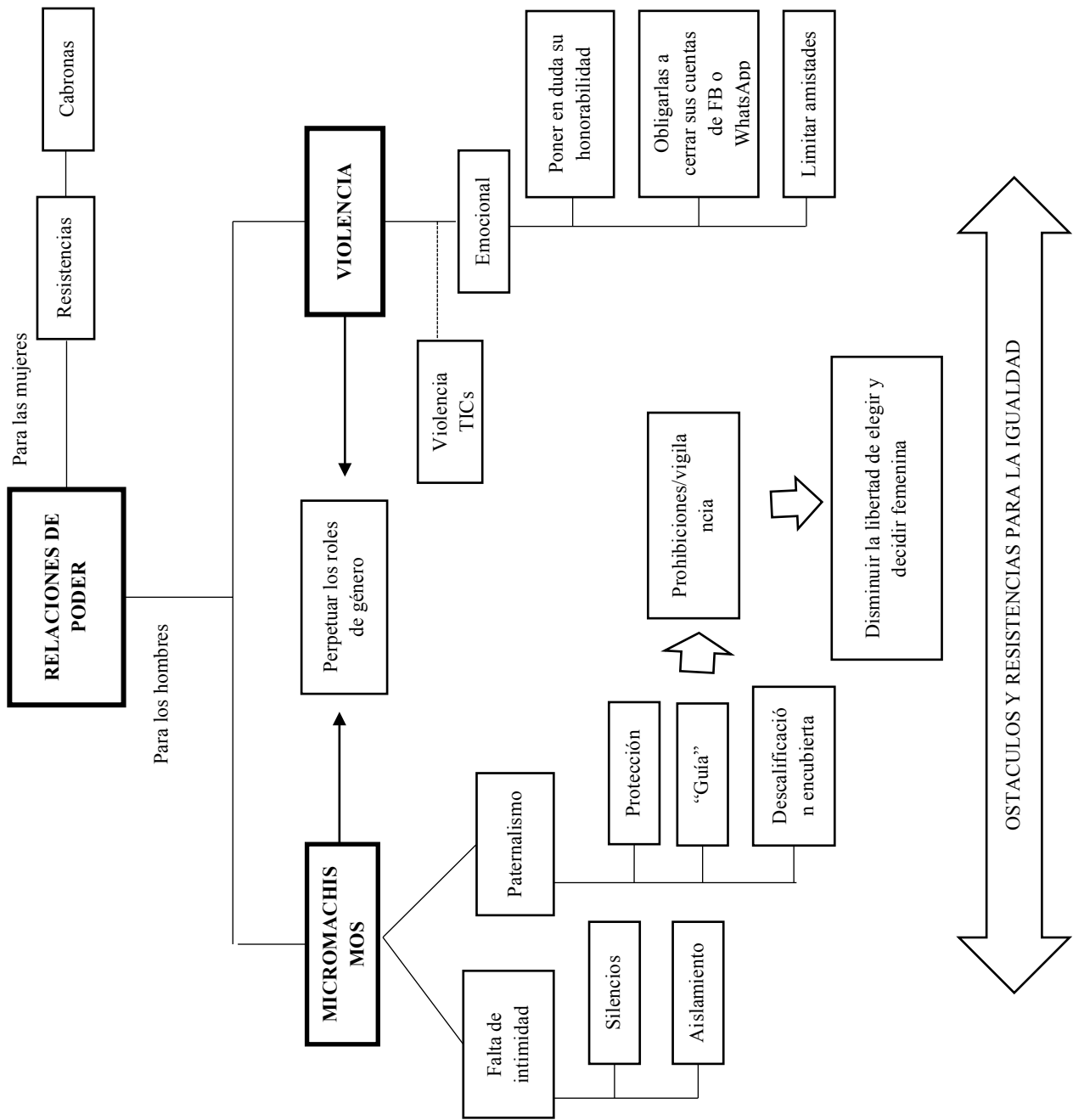


Figura 1. Las relaciones de poder en la dinámica de pareja.

De acuerdo con un discurso moderno y democratizante bastante en boga en el mundo de hoy y aplicado también al ámbito de las relaciones de pareja, lo ideal es convivir de manera equitativa. Tal como lo afirma uno de los entrevistados, lo ideal es poder repartir los espacios de dominación equitativamente, dice Aldo:

[...] yo diría que tal vez es más pareja la cosa, a veces yo propongo las cosas, pero ella es la que dice “bueno yo no puedo por esta causa o porque voy a ver el juego de *tochito* de mis amigos”, o sea ella es la que puede decidir. O a veces ella propone y si yo puedo pues se hace. Creo que eso funciona más a que uno sea el que se imponga y el otro se tenga que acoplar todo el tiempo a los compromisos del otro [...] algunos de mis amigos piensan que trato bien a mi novia y me dicen bien por ti, pero algunos llegan a decirme “oye mandilón”, y yo digo cada quien tiene su punto de vista (Aldo). Sin embargo, esto no es tan fácil de asumir. Muchas veces pensar en relaciones lo más equitativas posibles implica salirse de los roles tradicionales y chocar con lo socialmente establecido. Todavía hay individuos quienes podrían afirmar que un hombre que concede en algunas cosas “es un mandilón”, mas también están los que piensan que es un trato justo hacia las mujeres. Pero ¿hasta dónde están dispuestos los hombres a ceder? y ¿en qué terrenos? Pues el mismo Aldo habla de que su novia puede decidir si hace o no las cosas. Sin embargo, la persuadió de dejar de relacionarse con sus amigos varones “por el bien de la relación”, que más bien se traduce a “por la tranquilidad de él mismo”.

Se observa que una de las formas encubiertas más comunes de poder de los varones hacia las mujeres es esta supuesta “protección”, que justifican como una forma de cuidados e interés hacia la pareja. Comenta el entrevistado “no es que desconfíe de ella (novia), de quien desconfío es de los hombres” (Juan Carlos), bajo esta idea es que mantiene un control sobre su novia: para salir a fiestas, para solicitarle dar de baja números de celular de hombres y para bloquearlos en *Facebook*. Aldo le pide a su pareja que lleve siempre el celular encendido “para saber dónde ésta, y más que nada saber si está bien” (Aldo). El problema es que estos actos son casi imperceptibles para las mujeres que los padecen, pues se confunden con una serie de “cuidados esperados” en los varones (Castañeda, 2010).

Estos cuidados o protecciones, también forman parte de los elementos fundantes del modelo hegemónico de la masculinidad, lo que implica que, para ser valorados como varones, y elegidos como pareja, deben manifestarlo (Bonino, 2002, Kaufman, 1997, Tena, 2006). Esto lo vimos más claramente cuando se analizaron las estrategias de cortejo, donde

esta supuesta “caballerosidad” era altamente valorada por las jóvenes en el proceso de su búsqueda de pareja.

De acuerdo con Castañeda (2010) también se pueden ver como formas de descalificación encubierta: los chicos no confían en la capacidad de sus parejas para resolver algún problema que pudiera surgir, para poner límites a otros hombres, ni tampoco en su fidelidad, como si no tuvieran criterios para conducirse y necesitaran de un “papá” que las vigile. Es una protección obligatoria, las chicas no pueden decidir si la necesitan o no, porque se trata de un rol que tradicionalmente se espera cumpla el varón, y, después de todo, cómo negarse, si se supone que es “por su bien”. Estas acciones refuerzan los estereotipos tradicionales acerca de su supuesta incapacidad para enfrentar la vida sin el cuidado de un hombre. Comportamientos limitantes que se ejercen –intentando poner la lógica de vida masculina-, sobre la autonomía personal y la libertad de pensamiento y comportamientos femeninos (Bonino, 2004; Fernández, 2006)

Su autoridad como hombres es un recurso que ellos usan para imponer sus intereses sobre los de sus parejas y conseguir que ellas hagan las cosas a su manera (Connell, 2002). Estas acciones ellos no lo ven como una manera de imposición, lo atribuyen acuerdos donde impera su razón, por ser la mejor opción para la relación:

La mayoría de las veces nos veíamos después de clases y entre semana; los fines de semana casi no acostumbábamos vernos, porque ella estaba en arquitectura y siempre tenía mucha tarea que hacía los fines; entonces un día salió con que quería meterse al equipo de voleibol, que entrenaban dos días entre semana, yo pues le dije “y luego nosotros ¿qué?” ella decía que solo iba a probar un semestre y no sé qué, yo no le dije nada, solo que lo pensara porque entonces ya no iba a ser lo mismo, que me avisara porque si no le iba a echar ganas a la relación, pues ni para qué seguirle [...] entonces también le dije que iba hacer mis planes, y pues eso ya no le gustó, ya después de mucho platicar ella recapacitó y prefirió seguir con la relación. No digo que no haga sus cosas, pero que priorice (Emilio).

Los varones no reportaron ninguna experiencia donde hubieran ejercido poder de manera agresiva, como: golpes, gritos o amenazas explícitas (a diferencia de las experiencias de las mujeres). Esto no quiere decir que no las haya, sino que más bien no reconocen estas acciones como violencia. No por una falta de conocimiento sobre el hecho, sino porque su autoridad masculina les da el poder de nombrar sus acciones, re-etiquetarlas, negar su existencia o incluso culpar a la mujer de sus acciones. Los varones suelen tratar de convencer a sus parejas de que “empujar”, “golpear la pared” o “gritar” no son acciones

violentas y si se ven acorralados terminan culpando a las mujeres de provocar estas acciones (Hernández, 2007). De una u otra manera ellos tratan de salir bien librados, y las mujeres son doblemente victimizadas.

Ahora para los varones urbanos y escolarizados, la violencia tiene una marca social, pertenece a quienes no son capaces de entender con palabras, los salvajes, los otros (Guevara, 2010). Comenta “pegarle a una mujer, para mí eso no es ser hombres” (Aldo). Este cambio discursivo en los varones puede atribuirse a un factor generacional, en los grupos más jóvenes es donde se hacen evidentes las transiciones de las últimas cinco décadas (Rocha, 2013), periodo en que se incrementaron las acciones para combatir la violencia contra las mujeres en el país. Desafortunadamente, dichas acciones contemplan en su mayoría la violencia dura y explícita, y, como vemos, los más jóvenes hacen uso de una serie de controles “light” o micromachismos, acciones manipulativas que básicamente inducen a las mujeres a comportarse de un modo que perpetúa sus roles tradicionales de género, con el interés no expresado de conservar la posición superior y de dominio masculino (Bonino, 2004, Leñero, 1992).

¿Y el poder de las mujeres? Más bien hablaríamos de una especie de resistencia a la dominación masculina –como lo refiere Oliveira (1998)- y a la defensa de sus derechos mediante la negación, la negociación o el conflicto abierto. Las jóvenes entrevistadas utilizan los recursos que tienen a su alcance para resistir, para negociar o imponerse. Ciertas situaciones les ofrecen la posibilidad de imponer las reglas en la relación, obtener ventajas y colocar sus intereses o deseos por encima de los de él, y las aprovechan. Se trata de un poder que deriva del interés que tiene el joven por conquistarla. En este sentido, las mujeres utilizan la persuasión, el coqueteo, la “inocencia” y la pasividad, como formas de ejercer presión sobre sus parejas.

Esto es más frecuente durante la primera fase de la relación –cortejo-, donde los hombres se encuentran más vulnerables emocionalmente, precisamente porque en esta etapa existe un interés por conquistar a la chica (el objeto de deseo sexual aún no ha sido alcanzado), lo que los lleva a ceder en varios aspectos con tal de agradarlas. Las jóvenes determinan el ritmo de la relación y el nivel de intimidad, esto de acuerdo con la cultura amorosa y los estereotipos de género, que dictan que la mujer se debe dar a respetar, por lo tanto, el ritmo es lento. Para esto ellas mandan mensajes sutiles de aceptación: miradas,

coqueteos, acceder a alguna invitación, pero si el varón trata de acercarse más, ya sea física o emocionalmente, estas vuelven a tomar distancia. Las respuestas de estas acciones, para algunas de las chicas, son formas de medir el interés del otro: “me gusta ver que se esfuerzan por mí” (Andrea), o se usa como una estrategia para movilizar al otro: “hay momentos en que quito la atención para que él me busque” (Lorena). Pero no es algo que dure mucho, cuando los varones “las sienten seguras”, que casi siempre es cuando han tenido relaciones sexuales, la relación da un giro de 180 grados, y el poder pasa a ellos bajo la cara de la protección, las mujeres se convierten en un bien no compartible. Las resistencias al dominio masculino también se dan a través del conflicto abierto, comenta Andrea:

[...] voy a usar la palabra cabrona porque es la que usa mi mamá, este... que así como doy me gusta recibir, si yo me estoy esforzando tanto por algo, me gusta que lo reconozcan y que... por ejemplo si es con una pareja, que me retribuya ese esfuerzo que yo estoy haciendo (Andrea).

Entonces el término “cabrona” refiere a aquella mujer que pide reciprocidad y reconocimiento frente a su esfuerzo, una búsqueda de relaciones más igualitarias, que se dan a través de una serie de estrategias, desde la negociación hasta las quejas, la indiferencia y las separaciones temporales y definitivas (Oliveira, 1998). Como puedo apreciar, cuando las entrevistadas daban indicios de autonomía aparecía la violencia en sus múltiples expresiones, desde la simbólica, la emocional, hasta la sexual, como una forma de devolverlas a una posición de subordinación frente al varón.

Es de resaltar que en este estudio la violencia entre los y las jóvenes se ha diversificado a través de las redes sociales: actualizar el estado de *Facebook* (poner que tiene una relación con él), bloquear amigos, revisar y cuestionar fotos o comentarios, pedir la contraseña, checar mensajes o *WhatsApp*, saber exactamente su ubicación a través del móvil. Estas nuevas formas de sometimiento pocas veces son abordadas en las campañas de violencia contra las mujeres –como dice Zurbano (2013)- la violencia de género ya no es la mujer con el ojo morado que vemos en las campañas que hacen las instituciones, y quizá ahí esté uno de los problemas, porque las víctimas más jóvenes no se identifican con eso. Además de que los canales de información de estas acciones preventivas no se adecuan a los y las nativas digitales.

Conclusiones

El presente estudio nos permite observar que existen distintas formas en las que se expresan las relaciones de poder al interior de la relación, algunas son muy sutiles y se presentan como resultados de acuerdos, mientras que otras son bastante abiertas en las cuales se justifican sólo las necesidades e intereses de uno de los dos. Se hace evidente la presencia de controles sutiles de parte de los varones hacia las mujeres.

Micro formas de abuso de poder cobran relevancia en el estudio de las relaciones amorosas de jóvenes, pues como lo he mencionado antes, desafortunadamente son poco abordadas en las campañas de violencia contra las mujeres (Zurbano, 2013), lo que provoca que muchas mujeres y hombres jóvenes no se sientan identificados con la problemática –ni como víctimas ni como victimarios- pues entre las generaciones más recientes se ha vuelto más común el control de la pareja a través de medios electrónicos: *WhatsApp*, celular, *Facebook*, correo electrónico, etc. (Méndez, Vargas y Pozos 2009), y los jóvenes de dichas generaciones se sienten ajenos/as a las mujeres golpeadas y hombres “machos” que aparecen en las campañas.

Referencias

- Araujo, K., Guzmán, V. y Mauro, A. (2000). El surgimiento de la violencia doméstica como problema público y objeto de políticas. *Revista de la Cepal*, (70), 133-178.
- Arriagada, I. (2004) Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina. En I. Arriagada y V. Aranda. *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales: necesidades de políticas públicas eficaces* (pp. 43-74). Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- Bonino, M.L. (2004) Los micromachismos. *La Cibeles*, (2), 10-17.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Carmona, S. (2006). *La autoridad y su transformación en las relaciones conyugales en Monterrey*. México: Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
- Casique, I. (2004). *Trabajo femenino, Empoderamiento y Bienestar en la Familia*. Center for US- Mexican Studies. En *Escholarship. University of California*. Recuperado de <http://escholarship.org/uc/item/6zr8t8sw#page-7>

- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. México: Taurus
- Castro, R. (2007). *Violencia contra las mujeres embarazadas. Tres estudios sociológicos*. México: CRIM/UNAM.
- Connell, R.W. (2002) *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Esteban, M y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39 (1), 59-73.
- Fernández, A.M. (2006). Mitos, cultura y tradiciones en la globalización: Género y canción infantil. *Política y cultura*, (26), 17-32.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- García, B. y Oliveira, O. (1994) *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México: Colegio de México.
- Hernández, A. (2007). Perspectiva sistémica: Participación de las mujeres en las interacciones violentas con su pareja. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología, CNEIP*. 12 (2), 43-61.
- Hernández, P. y Limiñana, R. (2005). Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, 21 (1), 11-17.
- Instituto Mexicano de la Juventud [IMJUVE] (2012). Encuesta Nacional de la Juventud 2010. México: Secretaría de Educación.
- Leñero, L. (1992) *Varones, neomachismo y planeación familiar*. México: Mex-Fam
- Méndez, A; Vargas, B; Pozos, J. (2009) Violencia y estilos de poder en el noviazgo [Número especial digital]. *Revista Mexicana de Psicología*. México, 345-349.
- Oliveira, O (1998). Familia y relaciones de género en México. En B. Schmukler (Coord.). *Familias y relaciones de género en transformación*. (23-52). Nueva York: Population Council-EDAMEX.
- Rocha, T. E. (2013). Mujeres en tiempo de cambio: retos, obstáculos, malestares y posibilidades. En T. Rocha S. y C. Cruz Del Castillo (Coords.) *Mujeres en transición: Reflexiones teórico-empíricas en torno a la sexualidad, la pareja y el género* (243-271). México: Universidad Iberoamericana.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México. Miguel Ángel Porrúa/Colegio de México.
- Zurbano (2013). Violencia de género y comunicación: una revisión de las prácticas actuales. *II Congreso Internacional de Ética de la Comunicación*. Organizado por Universidad de Sevilla y el grupo de investigación Pensamiento crítico, Comunicación y Derechos Humanos.

EVALUACIÓN FORENSE CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL DELITO DE FEMINICIDIO

Alba Luz Robles Mendoza¹⁰

Danae Soriano Valtierra

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo analizar los elementos relacionados con la psicología forense vinculados con el delito de feminicidio con el fin de entender la dinámica del proceso de victimización desde la perspectiva de la violencia de género hacia las mujeres. Mucho se ha comentado sobre la existencia del delito de feminicidio como parte de una política nacional e internacional para responder a las demandas de los grupos sociales dominantes y a la satisfacción de intereses políticos más que a la aplicación viable de la justicia hacia la violencia de género que sufren las mujeres en nuestro país; por ello, la complejidad del tipo penal para poder acreditar la figura de homicidio en razón del género, y a la responsabilidad profesional que debe llevar el perito forense en el ámbito de la psicología para evaluar tanto a la víctima como al victimario en este tipo de delito, que permita realizar perfiles psicológicos y victimológicos idóneos y comprobables para el esclarecimiento del hecho delictivo. Por tanto, la importancia del perito forense no radicará solamente en el uso de la metodología adecuada para llevar a cabo los perfiles de los involucrados en este tipo de delito, sino además del desarrollo de competencias y conocimientos relacionados con el concepto género como unidad de análisis y de construcción social de los hombres y las mujeres, de la violencia de género principalmente la dirigida a la mujer y de sus manifestaciones personales, familiares, sociales y culturales.

Palabras clave: Género, Feminicidio, Psicología forense.

¹⁰Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, albpsic@unam.mx

Introducción

La violencia en México ha sido uno de los temas primordiales entre los profesionales forenses, ya que es una problemática social con la que nos enfrentamos día a día en nuestro quehacer pericial y, aún con el paso de los años, se ha convertido en una condición que involucra no solamente el conocimiento científico acorde a la delictología sino a la importancia de la actualización en el tema. Es por ello que, en el presente trabajo se realizará una revisión especializada en el campo de la psicología forense sobre una de las violencias más controversiales que existen en nuestro país, tanto por la condición sociocultural inserta en el fenómeno violento como por la situación jurídica actual del mismo; la violencia ejercida en contra de las mujeres y que actualmente se conceptualiza legalmente con el término de “feminicidio” por la gravedad y presencia extrema de este tipo de violencia, es una problemática nacional e internacional que rebasa a las personas como individuos “subjetivos” hacia sujetos de derecho y de igualdad jurídica.

Los primeros antecedentes creados para asegurar el reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres, se encuentran planteados en la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) en el año de 1923, cuando durante la V Conferencia Internacional Americana de la Unión Panamericana de Naciones, celebrada en Santiago de Chile, se resuelve: “Recomendar al Consejo Directivo de la Unión Panamericana que incluya en el programa de futuras conferencias, el estudio de los medios de abolir las incapacidades constitucionales y legales en razón del sexo, a fin de que en su oportunidad, y mediante el desarrollo capacidades necesarias para asumir las responsabilidades del caso, se obtenga para la mujer los mismos derechos civiles y políticos de que hoy disfrutaban los hombres”.

Posteriormente, de acuerdo con la VI Conferencia Internacional Americana celebrada en 1928, se aprobó la resolución que reconocería a la CIM como el primer organismo a nivel mundial encargado de preparar la información jurídica y de cualquier otra naturaleza que se considerara conveniente para abordar el estudio de la igualdad civil y política de la mujer en el continente. Es así como nace el primer organismo internacional dirigido a velar de manera específica por los derechos de las mujeres de la región americana, teniendo como objetivo principal facilitar el reconocimiento pleno de los derechos civiles y políticos de las mujeres, teniendo una amplia trayectoria de logros y reconocimientos en función de la igualdad de los derechos jurídicos de las mujeres.

Sin embargo, los años noventa marcarían una nueva etapa en la labor de lucha en contra de la impunidad y la violencia ejercida hacia las mujeres, siendo en 1994 cuando la CIM aprueba el Proyecto de Convención sobre Violencia contra la Mujer, y lo eleva a la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, reunida en Belém do Pará, Brasil. Allí, se adopta la denominada Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida también como Convención de Belém do Pará, siendo una organización que, en la actualidad cuenta con el mayor número de ratificaciones en América, contando con 32 Estados como parte de la misma, estando nuestro país en éstos (Mejía, 2010).

De acuerdo con la Convención de Belém do Pará, la CIM es el órgano encargado de recibir los informes presentados por los Estados sobre el cumplimiento de las obligaciones derivadas de la Convención, así como sobre los obstáculos que se observen en la aplicación de las mismas y los factores que contribuyen a la violencia contra la mujer, adoptando como nuevo paradigma de los derechos humanos y en especial en los derechos humanos de las mujeres, que lo privado es público y, en consecuencia, le corresponde a los Estados asumir el deber indelegable de prevenir, erradicar y sancionar los hechos de violencia en la vida de las mujeres, tanto en las esferas públicas como en las esferas privadas.

Con base en lo anterior, la Convención de Belém do Pará define a la violencia contra la mujer como: “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (Convención de Belém do Pará, citado en Mejía, 2010). Así mismo, reconoce la relación existente entre la violencia y la discriminación de género, indicando que la violencia hacia la mujer es una manifestación social, producto de la construcción histórico-cultural de un poder desigual entre mujeres y hombres; por lo tanto, el derecho de la mujer a una vida libre de violencia incluye también el derecho a ser libre de toda forma de discriminación; así como también a ser valorada y educada libre de patrones sexuales y de género estereotipados que pongan en juego la dignidad de ésta.

En este sentido y como antecedente fundamental de la Convención de Belém do Pará, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) crea la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) emitida

en 1979, donde se afirma que la violencia contra las mujeres es una forma de discriminación que le impide el goce de sus derechos y libertades como ser humano.

Por lo tanto, hablar de feminicidio es hablar de violencia física, de discriminación de género y de violación a los derechos humanos de las mujeres, que va más allá de la pérdida de un cuerpo femenino. Es hablar de una construcción socio histórica-cultural basada en un sistema patriarcal donde las desigualdades de poder marcan la imposición jerárquica del hombre hacia la mujer y por tanto el reflejo de la identidad masculina y femenina adquirida a través de la historia familiar de los seres humanos.

El incremento de los homicidios hacia mujeres en varios Estados de la República Mexicana durante la última década, no es producto del incremento de este tipo de delito por cuestiones de criminalidad en nuestro país, sino de la visibilidad del fenómeno social ante estos organismos internacionales que dieron pie a revelar la violencia de las mujeres en ámbitos privados o domésticos como un problema de salud y seguridad pública que impacta en la sociedad, afectando el bien común y reafirmando una cultura de desigualdad entre los hombres y las mujeres.

Antecedentes del concepto de feminicidio

El desarrollo del concepto de feminicidio como un constructo teórico, es resultado de un extenso trabajo del movimiento social feminista, quienes en la década de los noventa, introdujeron el concepto. Tiene sus antecedentes en los trabajos realizados por la Inglesa Diana Russell quien argumenta que el concepto *femicide* ha estado en uso desde hace más de dos siglos y apareció por primera vez en la literatura, en: *A Satirical View of London* (Inglaterra, 1801) para denominar “el asesinato de una mujer” (Russell, 2005).

Dicha autora, en el año de 1976 realizó una ponencia sobre esta forma extrema de violencia contra las mujeres, ante el Primer Tribunal Internacional de Crímenes contra Mujeres, celebrado en Bruselas; en donde alrededor de 2,000 mujeres de 40 países ofrecieron su testimonio y documentaron las distintas formas en que se manifiesta la violencia de género (Russell y Van de Ven 1980. Citadas en: Atencio, 2011). Fue hasta el año de 1990 cuando se teoriza acerca del concepto donde Diana Russell y Jane Caputi dieron a conocer el término *femicide* en el artículo *Speaking the Unspeakable*, publicado originalmente en la revista *Ms* (1990), en donde lo definen como “el asesinato de mujeres

realizado por hombres motivado por odio, desprecio, placer o un sentido de propiedad de las mujeres” (Russell, 2005). Posteriormente, dos años después Diana Russell en colaboración con Jill Radford, definen al concepto *femicide* como el asesinato misógino de mujeres cometido por hombres y señalan que, los actos violentos que acaban con el asesinato o muerte de las mujeres pueden ser los siguientes:

El “femicide” representa el extremo de un continuum de terror anti-femenino que incluye una amplia variedad de abusos verbales y físicos, tales como: violación, tortura, esclavitud sexual (particularmente por prostitución), abuso sexual infantil incestuoso o extra-familiar, golpizas físicas y emocionales, acoso sexual (por teléfono, en las calles, en la oficina, y en el aula), mutilación genital (clitodirectomías, escisión, infibulaciones), operaciones ginecológicas innecesarias (histerectomías), heterosexualidad forzada, esterilización forzada, maternidad forzada (por la criminalización de la contracepción y del aborto), psicocirugía, negación de comida para mujeres en algunas culturas, cirugía plástica y otras mutilaciones en nombre del embellecimiento, donde estas formas de terrorismo siempre resulten en muerte... (Atencio, 2011, pág. 3).

La concepción anterior permite analizar la problemática social de la violencia hacia las mujeres como una condición de inequidad de género, en la cual se hace evidente el asesinato ejercido por parte de los hombres hacia las mujeres, por el hecho de ser mujeres. Sin embargo, es importante resaltar que, este tipo de conductas que atentan contra la vida de las mujeres pueden no ser conceptualizadas como delictivas en algunos países, sino como construcciones socio-culturales que refuerzan sólo la condición de dominación hegemónica masculina.

Diferencias entre femicidio y feminicidio

En cuanto a la traducción del término *femicide* al castellano, existen dos propuestas teóricas que son: *femicidio* o bien *feminicidio*; siendo importante mencionar que dicha diferencia ha sido en América Latina objeto de profundas discusiones, no existiendo en la actualidad un consenso a nivel teórico en cuanto al contenido de cada uno de estos conceptos. Aun así, y a pesar de las diferencias teóricas conceptuales entre ambos términos, las muertes de mujeres en lo que interviene la cultura, los estereotipos de género aprendidos y la misoginia nos permite visualizar la existencia de la violencia contra las mujeres y ampliar el significado de ambos conceptos hacia un mejor ejercicio jurídico en contra de este tipo de violencia.

Para las sociólogas Ana Carcedo y Monserrat Cabañas, quienes adoptan el término propuesto por Diana Russell; consideran al *femicidio* (*femme*: mujer, *cidium*: muerte) como equivalente al término de *homicidio* (*homos*: hombre, *cidium*: muerte) haciendo referencia a las muertes de mujeres como resultado de la manifestación extrema de la violencia de género. Por otro lado, en México, en el año 1994 fue introducido el término *feminicidio* por la antropóloga mexicana Marcela Lagarde, quien hace referencia al término en cuestión de la responsabilidad que tiene el Estado, como órgano nacional encargado de la prevención, tratamiento y protección de las mujeres ante la violencia de género y de garantizar la libertad y la vida de las mujeres libre de violencia.

En este sentido, para que el asesinato de una mujer se considere como feminicidio, debe tener como base la desigualdad en las relaciones de género; siendo un crimen de Estado más que un crimen de sexo, debido a que éste no brinda a la víctima ninguna garantía de prevención, protección y seguridad frente a la violencia de género; convirtiéndose así, en el responsable del mismo. Dicho concepto surge con una intención política, es decir, dejar ver las conductas misóginas que son validadas por los sistemas sociales e ignorados por el Estado y por lo tanto “permitidas” al naturalizar socialmente la violencia contra las mujeres. Como comenta Lagarde (2006):

En la sociedad se acepta que haya violencia contra las mujeres, la sociedad ignora, silencia, invisibiliza, desvaloriza, le quita importancia a la violencia contra las mujeres y a veces las comunidades (familia, barrios, cualquier forma de organización social) minimizan la violencia y tienen mecanismos violentos de relación y trato con las mujeres. La sociedad está organizada de tal manera que la violencia forma parte de las relaciones de parentesco, de las relaciones laborales, de las relaciones educativas, de las relaciones en general de la sociedad. La cultura refuerza de una y mil maneras esta violencia como algo natural, hay un refuerzo permanente de imágenes, enfoques, explicaciones que legitiman la violencia, estamos ante una violencia ilegal pero legítima, esta es una de las claves del feminicidio. (pág. 3)

Un ejemplo del concepto en referencia fue la cantidad de más de 300 asesinatos de niñas y mujeres en Ciudad Juárez, Chihuahua durante 1993, en donde, a pesar de las medidas y recomendaciones de la Comisión Mexicana de Derechos Humanos y de los perfiles criminológicos y victimológicos que existieron, sigue siendo un problema político y de seguridad nacional. Actualmente, existe una Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio (OCNF), quien se encarga de monitorear en diferentes partes del país los feminicidios, siendo un instrumento importante para generar políticas públicas que

prevengan y atiendan la problemática. Por esta razón para lograr entender más sobre el concepto esta organización menciona que:

El término feminicidio se refiere a los asesinatos de mujeres que resultan de la violencia ejercida contra ellas por su condición de género. Es decir, se trata de asesinatos violentos de mujeres cometidos por la misoginia, la discriminación y el odio hacia este género, donde familiares o desconocidos realizan actos de extrema brutalidad sobre los cuerpos de las víctimas, en un contexto de permisibilidad del Estado quien, por acción y omisión, no cumple con su responsabilidad de garantizar la vida y la seguridad de las mujeres.

Este concepto de feminicidio fue plasmado en la Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia en el 2007 en el artículo 21 en donde se menciona que la violencia feminicida:

Es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado y puede culminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres. (pág. 6)

Si bien es cierto, sea cual sea el término que se utilice para nombrar el acto, la realidad nos muestra un déficit a nivel institucional y jurídico a la hora de prevenir y sancionar este tipo de delito; por lo que, más que centrarse en debates teóricos o conceptuales, deberíamos entenderlos como términos complementarios, que permitan ampliar un criterio para generar estrategias de prevención y enfrentamiento ante tal problemática.

Por otro lado, Toledo (2009) menciona que existen muertes de mujeres provocadas por acciones u omisiones que no necesariamente constituyen delito, debido a que carecen en general del elemento subjetivo que requieren los delitos contra la vida: “la intención de matar a otra persona”, o son conductas que no pueden ser imputadas a una persona determinada, sin perjuicio que pueden dar cuenta de violaciones a los derechos humanos por el incumplimiento de las obligaciones del Estado relativas a la garantía del derecho a la vida de las mujeres.

Es por ello que, quienes hacen hincapié en el término de femicidio, comprenden posturas más amplias que abarcan situaciones tales como la mortalidad materna, el aborto riesgoso, por cáncer y otras enfermedades femeninas mal tratadas, por desnutrición selectiva de género, etc. (Carcedo, 2006). En cualquier caso, es importante tomar en cuenta que tanto las muertes violentas a consecuencia de delitos y las muertes como resultado de

discriminación de género que no constituyen delito pueden reflejar la responsabilidad del Estado en relación a sus obligaciones en materia de derechos humanos.

Tipología de feminicidio

Son pocos las y los autores que han trabajado la tipología del feminicidio, siendo ésta una estructura de categorizaciones que permiten hacer una identificación de las diversas expresiones del feminicidio derivado de las razones o motivos, la edad de la víctima, su condición laboral cuando desempeñaba un oficio estigmatizado y la relación entre la víctima y el victimario. Estas tipologías, al igual que las definiciones teóricas del concepto, son de gran contribución para la creación de mecanismos que permitan ejercer y aplicar la justicia, de manera que cada acto sea sancionado ecuánimemente. A continuación, se muestra la tipología del femicidio propuesto por Diana Rusell (2005).

- a) **Femicidio íntimo:** Todos aquellos asesinatos cometidos por hombres con quienes la víctima mantenía o mantuvo alguna relación íntima, familiar o de convivencia.
- b) **Femicidio no íntimo:** Todos aquellos asesinatos cometidos por hombres con quienes la víctima no tenía relación ni convivencia alguna (frecuentemente involucran un ataque sexual previo), por lo que también es llamado femicidio sexual.
- c) **Femicidio por conexión:** Hace referencia a las mujeres que fueron asesinadas por el hecho de defender a otra mujer o atestiguar la agresión a otra u otras mujeres.

Otra exponente teórica que clasifica al feminicidio en México es la socióloga Julia Monárrez (2000) quien lo clasifica de la siguiente manera:

- a) **Feminicidio íntimo:** Hace referencia a la privación dolosa de la vida de una mujer cometida por un hombre con quien la víctima tenía o tuvo una relación íntima, de convivencia, noviazgo, amistad, compañerismo o relaciones laborales, de vecindad, ocasional, circunstancial o afines a éstas. Dentro del feminicidio íntimo la autora establece dos subcategorías:
 - a. **Feminicidio familiar íntimo:** Es la privación dolosa de la vida de una mujer cometida por su cónyuge o cualquier descendiente o ascendiente en línea recta o colateral hasta en cuarto grado, hermana, concubina, adoptada o adoptante, o tenga alguna relación afectiva o sentimental de hecho, sabiendo el delincuente esta relación.

- b. Femicidio infantil íntimo:** Es la privación dolosa de la vida cometida en contra de niñas menores de edad o que no tengan la capacidad mental, ya sea hija descendiente o colateral hasta en cuarto grado, hermana, adoptada, que tenga alguna relación afectiva o de cuidado sabiendo el delincuente esta relación de responsabilidad, confianza o poder que les otorga su situación adulta sobre la minoría de edad de la menor.
- b) Femicidio por ocupaciones estigmatizadas:** Se refiere a las mujeres que son agredidas y muertas por ser mujeres donde lo que las hace aún más vulnerables es la ocupación o el trabajo que desempeñan. Como es el caso de las bailarinas, meseras o trabajadoras sexuales.
- c) Femicidio sexual sistémico:** son los asesinatos de mujeres con características de crímenes sexuales, donde la víctima se convierte en objeto sexual para el victimario. La disposición del cuerpo de las mujeres es una forma de sexualizar y erotizar este tipo de crímenes. Se caracteriza por el secuestro, la tortura, la violación, la mutilación y finalmente el asesinato de la víctima, lo cual, unidos conforma un sistema. En dicho sistema se muestra claramente el desprecio por la vida y por ende los cuerpos de las mujeres y niñas, lo cual se ve evidenciado en la forma en la que los cuerpos son arrojados a la intemperie, en lotes baldíos, campos, llanos, casas abandonadas, tiraderos de basura o simplemente en la vía pública. Por medio de estos actos crueles se fortalece el sistema inequitativo de poder fundamentado en la misoginia patriarcal, reforzado por el Estado a través de la impunidad al no sancionar a los responsables, no castigar a los culpables y no impartir justicia. Este tipo de femicidio contempla dos categorías:
- a. Organizado:** Es llevado a cabo por una red organizada de feminicidas sexuales que pueden actuar por un tiempo indeterminado.
 - b. Desorganizado:** Son cometidos por personas que asesinan por una sola ocasión y por un tiempo determinado y pueden ser personas cercanas a las víctimas que las secuestran, torturan y finalmente asesinan.

Es importante mencionar que los femicidios sexuales sistémicos no sólo son cometidos por desconocidos o bandas organizadas, también pueden ser cometidos por una familiar, un amigo, la pareja o personas cercanas a la víctima y que no es necesario la

consumación del ataque sexual para esta categorización. También es importante destacar que estas autoras afirman que no todo asesinato de mujeres se puede clasificar o calificar legalmente de feminicidio, sino sólo cuando el género femenino de la víctima es relevante para el agresor o bien existe una violencia extrema hacia la mujer donde está presente la relación de desigualdad de género, la misoginia y/o el sexismo.

Como podemos observar, ambas tipologías nos brindan una riqueza conceptual que permite identificar de manera más precisa aquellos actos que atentan contra la vida de las mujeres; sin embargo, a partir de la revisión histórico-social realizada hasta el momento, también es posible constatar las diferencias teóricas y conceptuales propias de los términos “femicidio y feminicidio”; diferencias que desafortunadamente limitan los hechos y por lo tanto una imparcial aplicación de justicia por parte de las autoridades.

Queda claro que, a pesar de la inclusión de actos dentro de las definiciones, aún queda fragmentada la realidad del hecho; ya que, no es posible erradicar un problema que tiene grandes raíces históricas, sociales y culturales. El fenómeno de la violencia que se ejerce hacia las mujeres es un problema universal porque aún no existe un lugar en el mundo exento de agresión. Sin embargo, Segato (2006), refiere que cuando se trata de identificar o visibilizar crímenes de mujeres con características particulares, dichas clasificaciones aún resultan demasiado generalizados; ya que solamente la elaboración de una tipología lo más precisa posible de las diversas modalidades de asesinatos de mujeres podría llevar a la resolución de los casos, a la identificación de los agresores, y al tan anhelado fin de la impunidad.

Marco legal del feminicidio

Aunque el tipo penal de feminicidio es de reciente creación, la importancia que ha cobrado en nuestro país ha sido relevante encontrándose en 20 entidades federativas que conforman nuestra República Mexicana. El primer Estado en tipificarlo fue Guerrero seguido del Estado de México y del Distrito Federal. Esto no quiere decir que en los otros Estados no se penalice la muerte de mujeres, sino que se encuentra integrado como una calificativa del delito de homicidio.

La variedad de bienes jurídicos afectados con el feminicidio permite afirmar que se trata de un delito pluriofensivo, que violenta una serie de bienes jurídicos y derechos no

sólo de la víctima, sino también de su entorno familiar y social y en particular el derecho a la vida que tiene fundamento en las históricas relaciones de desigualdad de poder entre los hombres y las mujeres. Si bien sabemos que existe un código penal que sanciona a cada uno de los estados de nuestra nación, haremos referencia al Código Penal Federal (2014) para analizar su conceptualización jurídica evitando especificaciones por estado. En el Código Penal Federal (2014), en su Título Décimo Noveno “Delitos contra la Vida y la Integridad Corporal”, Capítulo V “Feminicidio” en el artículo 325, menciona:

Comete el delito de feminicidio quien prive de la vida a una mujer por razones de género. Se considera que existen razones de género cuando concurra alguna de las siguientes circunstancias:

- I.** La víctima presente signos de violencia sexual de cualquier tipo;
- II.** A la víctima se le hayan infligido lesiones o mutilaciones infamantes o degradantes, previas o posteriores a la privación de la vida o actos de necrofilia;
- III.** Existan antecedentes o datos de cualquier tipo de violencia en el ámbito familiar, laboral o escolar, del sujeto activo en contra de la víctima;
- IV.** Haya existido entre el activo y la víctima una relación sentimental, afectiva o de confianza;
- V.** Existan datos que establezcan que hubo amenazas relacionadas con el hecho delictuoso, acoso o lesiones del sujeto activo en contra de la víctima;
- VI.** La víctima haya sido incomunicada, cualquiera que sea el tiempo previo a la privación de la vida;
- VII.** El cuerpo de la víctima sea expuesto o exhibido en un lugar público... (pág. 90).

Así mismo dicho artículo menciona las sanciones que al delito de Feminicidio corresponden:

A quien cometa el delito de feminicidio se le impondrán de cuarenta a sesenta años de prisión y de quinientos a mil días multa. Además de las sanciones descritas en el presente artículo, el sujeto activo perderá todos los derechos con relación a la víctima, incluidos los de carácter sucesorio. En caso de que no se acredite el feminicidio, se aplicarán las reglas del homicidio. Al servidor público que retarde o entorpezca maliciosamente o por negligencia la procuración o administración de justicia se le impondrá pena de prisión de tres a ocho años y de quinientos a mil quinientos días multa, además será destituido e inhabilitado de tres a diez años para desempeñar otro empleo, cargo o comisión públicos. (pág. 91)

Si bien el tipo penal de feminicidio surge como una respuesta a las demandas jurídicas internacionales y a las presiones de las políticas sociales de los movimientos de mujeres a nivel nacional, el delito encuadra una serie de elementos que caracterizan el concepto “por razones de género” que en vez de facilitar su interpretación complejiza su acreditación. El

concepto género presenta jurídicamente la definición de hablar no sólo de un asesinato de una mujer, sino de matarla por el hecho de ser mujer, es decir, por la existencia de una serie de conductas que representen una violencia extrema hacia la mujer, concebida en razón del género, que de acuerdo con Lamas (1986) se refiere a la construcción social de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres a través de las creencias, costumbres, ideologías, comportamientos y valores simbólicos asociados con lo femenino y masculino en cada sociedad.

En este sentido, el concepto género alude solamente a la muerte de mujeres por varones estructurando la violencia de género femenina mayormente denunciada, sin tomar en cuenta la muerte de mujeres por otras mujeres. Asimismo, pensar que las conductas misóginas como representaciones comportamentales exclusivas de los varones hacia las mujeres, es reducir las actitudes y las conductas de desprecio y odio hacia las mujeres en relación al sexo y no a la construcción social a la que hacemos referencia en el párrafo anterior.

Por otro lado, la comprobación que tiene que hacer el ministerio público para acreditar el concepto de género es complicado, ya que no es suficiente con la presencia de las circunstancias tipificadas en el delito, sino que se requiere de una interpretación jurídica donde se tengan los elementos para situarla en el contexto histórico social y cultural en donde se presente. El elemento normativo básico e indispensable para acreditar el delito de feminicidio que sería el uso extremo de la violencia en cualquiera de sus circunstancias, entraña la subjetividad del concepto de género atribuible para muchos como un concepto feminista más que de antropología social y por tanto de relaciones entre los seres humanos.

El papel de la psicología forense, como el estudio de los elementos probatorios de las personalidades de los sujetos que intervienen en una conducta delictiva, implicará un enfoque socio-antropológico y psicológico donde el concepto género sea la unidad de análisis de las relaciones y nexos causales entre la conducta delictiva y los sujetos involucrados (psico-criminología clínica) que permita auxiliar al juez en la acreditación jurídica del asesinato de mujeres por razones de género.

Para ello, las competencias profesionales requeridas en las pericias psicológicas implicarán el conocimiento del binomio sexo/género y de las características que estructuran las relaciones entre hombres y mujeres en cada uno de los Estados de nuestro país acorde a

la tipificación del delito en cada entidad; evitando la interpretación subjetiva de la conducta calificada por su dolo e intención. Las similitudes que tienen las circunstancias consideradas en razón del género dentro del tipo penal con otros delitos como la violación, la violencia familiar, la asociación delictuosa, los homicidios en relación del parentesco, entre otros, confunden los elementos objetivos y normativos del delito de feminicidio, lo que hace más difícil su acreditación pericial. Por ello, la importancia de la capacidad del perito en psicología para el manejo teórico-metodológico de la categoría de género y de sus herramientas de análisis.

Aspectos psicológicos forenses del delito de feminicidio como violencia de género hacia las mujeres

En la criminología resulta importante poder identificar la manera específica en que una persona lleva a cabo un delito, para posteriormente comprender, investigar y cuestionar la diversidad de manifestaciones que se presentan en una conducta antisocial. La importancia de estudiar la triada psicocriminológica en el estudio de la conducta delictiva permite conocer las condiciones de la criminogénesis que estructuran no sólo el *iter criminis* (camino hacia el crimen por parte del criminal) sino el *iter victimae* (camino de la víctima en relación a la conducta criminal) que permita identificar el perfil de la víctima, las condiciones situacionales delictivas y el perfil del victimario o presunto responsable para el desarrollo del análisis psicocriminológico del delito de que se trate.

Perfil de la víctima

La víctima en el caso de los feminicidios se vuelve parte de las estadísticas, si bien los análisis de los datos recabados en algunas procuradurías permiten tener una idea más o menos clara del homicidio de mujeres y la violación de los derechos humanos que contienen los crímenes y desapariciones de mujeres, esto sólo es una pequeña parte de los feminicidios que permiten puntualizar en una base de datos qué tipo de mujeres se vuelven víctimas, sus características y sus *modus vivendi*.

Según el Instituto Nacional de las Mujeres y el Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática (INEGI, 2007) en su segunda encuesta sobre violencia contra las mujeres en México (ENDIREH 2006) el 39% de ellas de 15 y más años sufrieron alguna

agresión pública de carácter sexual, que podían ir desde el insulto hasta la violación, de estas mujeres 92% sufrieron intimidaciones que se llevaron a cabo en cualquier espacio comunitario, o incluso en el interior de sus hogares. Se encontró que las mujeres con mayor probabilidad de ser objeto de violencia son las que trabajan fuera del hogar, en comparación con las que no. También las mujeres que no tienen hijos que aquellas que sí tienen. Las mujeres con más escolaridad son propensas a una mayor agresión, de igual forma las mujeres con alto poder de decisión son más proclives a ser objeto de violencia. Los datos muestran como las mujeres en proceso de empoderamiento o bien empoderadas, se encuentran en mayor condición de riesgo de sufrir algún tipo de violencia (Citados en: Delgadillo, 2010).

Los datos muestran características más específicas que permiten visualizar las condiciones en las que la violencia se vuelve parte de una cultura y clarifica que los feminicidios son la última forma de violencia hacia las mujeres. Los feminicidios y la violencia que acompaña no son sólo la expresión de una crisis social, económica o de valores, sino una respuesta al proceso de construcción de las mujeres como sujetos. Dar muerte a una mujer por el hecho de serlo, es una manera de negar su subjetividad, al mismo tiempo que un mecanismo de afirmación de la subjetividad masculina. Por ello, el feminismo es la expresión última de la violencia hacia las mujeres.

Delgadillo (2010) cita a Bustos quien en el 2006 hace una recopilación de cifras de feminicidios en todo el país. Menciona que hay más de 6, 000 muertes entre 1999 y 2005 a nivel nacional. Sólo en 2004 se registraron 1, 205 mujeres y niñas muertas. Una parte importante de ellas fueron victimadas en el transcurso de una agresión sexual. La tasa de homicidios por cada 100, 000 mujeres apuntan a Nayarit como el primer estado mexicano con mayor índice de ellos con 4.485, y en el último lugar se encuentra Yucatán, 0.560. Las diez entidades con mayor tasa de homicidios de mujeres son: Nayarit, Estado de México, Guerrero, Quintana Roo, Baja California, Chihuahua, Distrito Federal, Michoacán y Tlaxcala. Nayarit, Estado de México y Oaxaca, duplican la tasa nacional.

Los datos muestran una mayor tendencia feminicida de las mujeres que viven en un proceso de empoderamiento y que habitan en zonas de crecimiento, donde se cuestiona el orden social emergente que anuncia el declive de la tradicional posición de dominio y poder de los hombres frente a las mujeres; como si el feminicidio pareciera expresar la necesidad

de eliminar la capacidad de las mujeres de convertirse en sujetos. Arteaga y Valdés (2010) mencionan por tanto la diferencia entre la violencia de género dirigida a las mujeres y el feminicidio, donde la primera atraviesa al conjunto general de la sociedad enmarcadas en condiciones de marginación, pobreza y exclusión educativa, mientras que la segunda se localiza en la base de la estructura social en condiciones de vida más favorables; por ejemplo, mujeres de entre 15 y 30 años en la construcción de una subjetividad femenina (independencia económica, autonomía, capacidad de decisión, inserción escolar) que se establece como un detonante particular para el feminicidio.

Asimismo, en el proceso de empoderamiento de las mujeres donde se abren espacios de desarrollo, se han encontrado elementos de riesgo para ser sujetos de feminicidios. Por ejemplo, en el Estado de México según la investigación de Trejo (2010) los datos contenidos en las averiguaciones previas sobre feminicidios y homicidios de mujeres permiten afirmar que poco más de la mitad de las víctimas (51%) se concentran entre 16 y 40 años, conformándose como el sector de mayor riesgo donde es un rango de edad que incluye a las mujeres en una de sus etapas más activas social y sexualmente. Su estado civil en la mayoría de las mujeres (55%) que fueron catalogadas por declaraciones de familiares, amigos o testigos, cae dentro de algún tipo de relación de pareja ya sea formal o informal. Las solteras abarcan un 28% y el resto de las víctimas no señalan algún tipo de dato al respecto. El 58% de mujeres que han sido objeto de violencia feminicida tienen hijos e hijas y el 27% no tienen descendencia.

Casi la totalidad de las mujeres asesinadas se encontraban insertas en la economía informal, desempeñándose como meseras, empleadas domésticas, cocineras en pequeños establecimientos, empleadas en tiendas de autoservicio. Otras eran amas de casa intercalando esta labor en el pequeño comercio establecido o el comercio informal. Otras se desempeñaban como obreras. El resto laboraba como edecanes a tiempo parcial, trabajadoras del sexo comercial, así como empleadas en bares y cantinas. Éstos datos muestran a las mujeres en un espacio determinado y en situaciones muy particulares dentro de su vida sexual y su actividad social, lo cual las deja inmersas en situaciones de poder, de dominación y de privilegio, donde se inmovilizan cuerpos y se paralizan subjetividades (Citado en: Arriaga y Valdés, 2010).

Los datos recabados pueden sugerir a mujeres en proceso de consolidarse como seres que deciden en su vida, esto lo sustentan los autores al mencionar durante su investigación y a manera de conclusión que las mujeres con mayor independencia del sentido y uso de su vida, cuerpo y sexualidad, son las más propensas a ser víctimas de violencia y potenciales asesinatos por parte de los hombres, en tanto representan una mayor amenaza para las formas tradicionales de afirmación de la masculinidad. La inferioridad que en algún momento vivieron las mujeres se transforma en una independencia para poder decidir sobre sí pero genera un conflicto con las reglas tradicionales que socialmente eran parte de la convivencia.

Los elementos de competencia profesional del perito en psicología para el desarrollo de perfiles victimológicos de feminicidio, implicará no sólo utilizar la entrevista forense para los ofendidos de la víctima feminicida sino el uso de la metodología relacionada con la autopsia psicológica, la cual permite establecer perfiles de la occisa a través de sus contextos familiares, escolares, laborales y sociales tanto ambientales y físicos como interpersonales, por lo que será de suma importancia la capacitación y actualización en las herramientas metodológica de este tipo de evaluación forense.

Asimismo, es importante tomar en cuenta el análisis de las averiguaciones previas o en su caso de la carpeta de investigación en el nuevo proceso penal acusatorio, para iniciar con el análisis victimológico que recabe los elementos de personalidad acordes a marcos teóricos antes planteados que complementen las evaluaciones psicológicas propias de nuestra disciplina.

Condiciones situacionales del delito

En esta parte del trabajo se abarca las condiciones en las que ocurre el delito de feminicidio como el lugar, los horarios, los instrumentos utilizados o las estadísticas del delito. Se encontraron distintas investigaciones en las que se reportan las condiciones situacionales de crímenes concretos, tal es el caso de la investigación realizada por Arteaga y Valdés (2010) en la Procuraduría del Estado de México donde hacen un análisis sobre la violencia que termina con la vida de una mujer y añaden que no es resultado únicamente de la presencia de una “cultura machista”, lo que se encuentran son los procesos de desafiliación de todo tipo, aunado a la falta de densidad social, impiden que los hombres tengan recursos

materiales y simbólicos para generar dinámicas que permitan enfrentar los procesos de reconfiguración de las relaciones de género.

En la investigación de estos autores se reporta que sólo el 28% de los feminicidios mostraba la presencia de actos sexuales como la violación; un 64% las muertes son resultado del uso excesivo de la fuerza física que puede provocar asfixia, algún tipo de traumatismo o heridas punzocortantes. Mientras que el resto del porcentaje, hace alusión al uso de armas de fuego, lo que sugiere la preeminencia de formas de asesinar basadas en la relación directa entre víctima y victimario, como si el comportamiento de la mujer debiera ser cortado de tajo porque atenta contra un orden moral que está resquebrajado.

También nos comentan que en un 53% de los casos de feminicidio analizados por los investigadores muestran que los cadáveres eran arrojados en casa abandonadas, terrenos baldíos, canales de aguas negras, hoteles o las dejaban en la calle o en lugares públicos (panteones, mercados, parques y tianguis), así como en lugares de difícil acceso como cerros, cuevas, descampados, etc. El abandono resulta ser una especie de castigo y un mensaje inscrito sobre el cuerpo que va más allá de la muerte.

La densidad social se encuentra fracturada y la individualidad despojada de soportes sociales e institucionales, sus habitantes viven en los límites de prácticamente cualquier cosa. Las condiciones de vida de las víctimas de feminicidios están insertas en una dinámica social donde la violencia se propaga porque se encuentra asimilada de distintas maneras en la vida cotidiana; se puede hablar entonces de un trabajo simbólico reproducido por instituciones como la familia, la iglesia, la escuela, el Estado y el trabajo a partir del cual se perpetúan interacciones entre los recursos simbólicos que eternizan y naturalizan formas de violencia y discriminación de lo femenino. La tortura que sufrieron las mujeres antes de morir, y que en muchas ocasiones provocaron la muerte muestra la cultura e ideología que justifica el ejercicio de poder sobre el otro o bien el efecto que causa un desajuste en la estructura social donde se produce una nueva forma de personalidad. En el Estado de México hay casos concretos y que refieren de municipios donde se encontraron a mujeres muertas productos de una violencia de género en contra de ellas.

En la investigación realizada por Delgadillo (2010) sobre los homicidios contra mujeres en el Estado de México, ha mostrado que de acuerdo con los primeros 25 días de enero del 2007 se presentó un incremento en feminicidios (12 muertas) en comparación con

los mismos primeros 25 días de enero de 2006 (7 muertas). De acuerdo con la Fiscalía especial para la atención de homicidios dolosos cometidos contra la mujer y delitos relacionados con violencia familiar y sexual del Estado de México, en los últimos 12 meses, a partir de que se publica esta nota, los municipios en los que se registraron homicidios fueron: Ecatepec con 18, Nezahualcóyotl con 14, Toluca y Tlalnepantla con 11 cada uno, Chimalhuacán con 9; Valle de Chalco, Naucalpan y Nicolás Romero, con 5 homicidios cada uno. La mayoría de estos asesinatos fueron cometidos por gente conocida, y en el interior de los hogares de las víctimas, y se presentan antecedentes de violencia previa. Finalmente se hizo mención a la forma desordenada de crecimiento demográfico de estos municipios, que carecen de los dispositivos suficientes de seguridad y de servicios en general, bajo estas condiciones se trata de escenarios urbanos idóneos como caldos de cultivo para la violencia contra las mujeres.

Al parecer no sólo hay una deficiencia en los recursos materiales, también los recursos ideológicos forman parte de una deficiencia que a la población mexicana le imposibilita crear nuevas formas de entender la construcción femenina y masculina. Como consecuencia de la muerte de mujeres también se pueden percibir relaciones de poder y subordinación naturalizados mediante construcciones simbólicas, donde el control se hace evidente con el fin de continuar con las relaciones de poder.

La pobreza urbana y simbólica se puede apreciar en la investigación que realizó Trejo (2010) en la Procuraduría General de Justicia del Estado de México el cual arrojó que, por municipio, los eventos delictivos que se han presentado en 49, los de mayor incidencia son: Ecatepec con 18 víctimas, Nezahualcóyotl 14, Toluca 11; Tlalnepantla 11, Chimalhuacán 9, Ixtapaluca 7, Valle de Chalco 5, Naucalpan 5 y Nicolás Romero 5. En estos municipios se encontraron problemáticas urbanas muy particulares, como son el problema de la conurbación y la dificultad de establecer ordenamiento en servicios y crecimiento de la vivienda, asiento de la mayor parte de la población del Estado; así como el registro de los contrastes sociales más altos en cuanto a concentración de riqueza y presencia de la pobreza urbana.

En México, en tan solo nueve años y medio se han documentado 9,062 asesinatos dolosos de mujeres, cifra que se desprende de la suma de tres informes de los cuales 7,088 fueron cometidos entre diciembre de 2000 y junio de 2007, 7,246 entre agosto y diciembre

de 2008 y 1,728 entre enero de 2009 y junio de 2010, a los que habrán de añadirse los perpetrados durante el segundo semestre de 2010. A dichas cifras se incorporan dos factores fundamentales, los cuales han caracterizado los homicidios de mujeres en México, estos son la falta de esclarecimiento del delito (11 de estos crímenes) y las irregularidades en las investigaciones realizadas en torno a los mismos (12 casos); lo cual ha generado un clima de impunidad, mismo que ha sido reconocido públicamente por el Estado mexicano.

Perfil del victimario

El feminicidio es producto de una violencia que deviene de una cultura ideológica y que justifica su ejercicio de poder sobre los otros. Se estructura en sociedades donde se desarrollan individuos y grupos sociales que, bajo procesos y mecanismos, permiten protagonizar la violencia como la expresión de una crueldad protagonizada sea por un individuo o sea de forma colectiva hacia otro que resulta de su carácter de inferior. Pero no existiría el ejercicio de poder sobre el otro, en este caso el ejercicio de poder masculino sobre lo femenino, si actualmente no se estuviera presentando un cambio en estas estructuras sociales. Lo femenino comienza abrir nuevos espacios de ajuste e incursiones en ámbitos considerados previamente como masculinos. En estos cambios existen resistencias que pueden existir en las propias mujeres y en los hombres. Estos mecanismos de resistencia se vuelven cada vez más violentos para reforzar el control, la disciplina y la autoridad por las mujeres. Esta reacción al cambio generalmente se presenta en los hombres, aunque no es exclusivo de ellos, se busca reestablecer el orden.

Para el estudio de Arteaga y Valdés (2010), se encontró que los victimarios comparten los mismos contextos de inserción laboral y de hábitat de las mujeres que asesinan, además de no superar en mucho sus condiciones educativas. También en el 47% de los casos analizados, el victimario es alguien próximo a la víctima: conocido, amigo, esposo, concubino, novio o familiar. Al respecto de la relación que tiene la víctima con el victimario, Favila y Moreno (2010) señalan en una investigación realizada en 2005 y 2007 sobre 50 casos de homicidios dolosos en contra de mujeres, proporcionan datos relevantes acerca de aspectos biológicos que sólo el peritaje forense puede proporcionar, como por ejemplo la manera en que el homicida mutila y cercena el cuerpo de la víctima, lo cual en la mayoría de las veces son con saña.

La manera de ensañarse con su víctima, como representación de una conducta misógina, es la toma del cuerpo y de la vida de alguien que consideran no igual a él, sino un sujeto que le sirve y que cuando no cumple con dichas expectativas sólo se desecha, pero cuando es puesta en crisis esta situación de dominación, la liquidación del objeto mujer es más aleve y cruel, por lo que entre más emparentado esté la víctima con su homicida, la fuerza y el desprecio es mayor que en otros casos, donde la víctima no tiene relación alguna con el feminicida (p.103).

Según Trejo (2010) este tipo de violencia la ejercen los hombres con la intención de controlar, asustar, lastimar o castigar a las mujeres; es un acto de poder que puede suceder en la familia, la calle o en el trabajo, también hay mujeres participantes del crimen en colusión con un hombre y grupo de hombres, o bien, de manera individual por las mismas razones. Cuando ocurren los feminicidios, el victimario, niega algo de ella y afirma algo de él, no se trata de asesinatos al azar, puesto que el cuerpo de la mujer es objeto de ira y de rencor, es un proceso que involucra distintos escenarios de negación, afirmación y cosificación.

Según Arteaga y Valdés (2010) existen 5 tipos de violencias feminicidas que puede representar la distinción entre las conductas criminales de cada victimario. El primer tipo de violencia, que se podría llamar de posesión, tiene como fin manipular e infligir dolor al cuerpo femenino, antes de provocar la muerte. Aquí, el objetivo no es necesariamente la violación sexual; aunque sí la desarticulación de las posibilidades de resistencia de la víctima y la inscripción de significaciones de poder sobre su cuerpo. El segundo tipo refiere a la violencia de carácter pasional, la cual se ejerce para anular la subjetividad sentimental que el victimario reconoce en la víctima. En muchos de los casos destruye la independencia y la capacidad de decisión de las mujeres sobre el destino de un vínculo amoroso. El tercer tipo de violencia es la intrafamiliar. En este caso, la víctima es asesinada después de un largo proceso de abusos por parte de su pareja sentimental. Un cuarto tipo de violencia deriva de la explotación sexual, de las condiciones de opresión y comercio de las trabajadoras sexuales. Finalmente, un quinto tipo es la violencia homicida derivada de actividades como el robo o el secuestro.

Cada tipo de violencia que se encuentra en los cuerpos sin vida de las mujeres muestra la manera específica en la que actúa el victimario, puede ser como poseedor de ese

cuerpo, anulador de una vida subjetiva, como abusador de una vida sentimental, como explotador sexual y como el que ejerce la violencia; parece como si se describiera a una persona que tiene dificultades para poder convivir en sociedad, pero lo que resulta importante de este tipo de victimarios es el consentimiento que brinda la sociedad para mantener una estructura social en orden, y por ello saber que cualquiera puede ejercer este tipo de violencia porque está justificado, porque es lo que se conoce, es lo institucionalizado y es lo que permite continuar con la estructura social, aún y cuando esto no es así para las víctimas y sus familias, que piden justicia a las autoridades.

Conclusiones

La violencia contra las mujeres no es sólo una problemática actual, tiene sus bases en antecedentes históricos, sociales y culturales que estructuran la desigualdad de género y que a la fecha han permitido muertes intencionales de un gran número de mujeres. Por tanto, es necesario reconocer que forman parte de un constructo social en el que el hombre se encuentra en un lugar privilegiado que le permite el ejercicio de la violencia en contra de la mujer. Sin embargo, no sólo existe violencia social contra las mujeres, relacionado con aquel que asesina, el sujeto activo del delito, sino que también está la violencia de las instituciones que no responden a garantizar la vida de las mujeres como algo previo, siendo un problema de seguridad para la vida de las mujeres. Le corresponde al Estado asumir el deber de prevenir, erradicar y sancionar los hechos de violencia en la vida de las mujeres, tanto en las esferas públicas como en las esferas privadas. Pero también crear conciencia de la transformación cultural que las mujeres han creado y que les ha permitido tener nuevos espacios de desarrollo, de consolidarse como sujetos capaces de decidir sobre su propia vida, su sexualidad y la forma en la que se insertan en la sociedad.

Hay iniciativas de diversas instituciones para el reconocimiento de la violencia y discriminación en contra de las mujeres, que dan cuenta de los arduos años de trabajo en beneficio de una ley que proteja la integridad de la mujer, como alguien con derecho a una vida libre de violencia. Estas instancias integran investigaciones promovidas por la administración pública estatal, organismos descentralizados, organizaciones de la sociedad civil y universidades instituciones de educación superior e investigación en la materia.

Pero todavía está en proceso puntualizar la información que debe brindar el Estado, como la relativa al número de víctimas que se atiendan en los centros y servicios hospitalarios, la información referente a las situaciones de violencia que sufren las mujeres y niñas; el tipo de violencia por la cual se atendió a la víctima; los efectos causados por la violencia del género; y los recursos otorgados en la atención a la víctima. A los gobiernos estatales y municipales se les instruye a establecer un banco a nivel estatal sobre las órdenes de protección a las mujeres.

Estas leyes permitieron que en algunos Estados el feminicidio este tipificado en su Código Penal, de manera general, como aquel que priva de la vida a una mujer por razones de género, que presente signos de violencia sexual, que se presenten lesiones infamantes, degradantes o mutilaciones, previa o posterior a la privación de la vida, antecedentes de amenazas, que el cuerpo de la víctima sea expuesto o arrojado en un lugar público y que la víctima fuera incomunicada. Pero toda vez que los usos y costumbres de cada entidad, permean la actividad jurídica en todo el país, existe una mayor incidencia en casos de feminicidio a nivel nacional.

Tales situaciones se ven reflejadas en la manera característica de llamar al delito de feminicidio a partir de los datos recabados en estadísticas que han sido extraídas de investigaciones, estos datos numéricos confirman el cómo la violencia de género se ha ido constituyendo en la base cultural de la sociedad actual. Las leyes se crean a partir de estudio o la investigación de la manera específica de cómo una persona lleva a cabo un delito, para posteriormente poder comprender, investigar y cuestionar la diversidad de manifestaciones que se presentan en una conducta antisocial. Esto es posible a partir del análisis del perfil de la víctima, las condiciones situacionales y el perfil del victimario.

Lo que se ha encontrado es que existen otras formas de opresión hacia las mujeres, delitos que no son denunciados porque se crean condiciones que no permiten la vida en comunidad libre de violencia, porque se mantiene un mecanismo de reproducción de la opresión de las mujeres. Las que sufren mayor probabilidad de ser objeto de violencia son las que trabajan fuera del hogar, en comparación con las que no. También las mujeres que no tienen hijos que aquellas que sí tienen. Las mujeres con más escolaridad son propensas a una mayor agresión, de igual forma las mujeres con alto poder de decisión son más proclives a ser objeto de violencia. El proceso de empoderamiento necesariamente toca la

distribución de poder entre hombre-mujer y el impacto que se desea provocar al asesinar a mujeres.

Finalmente, cabe señalar que, más allá de las diferencias entre feminicidio y femicidio, se confronta una variedad de formas y denominaciones específicas que relevan las características particulares en cientos de casos, tanto en relación con el ámbito público y el ámbito privado en los que se cometen; así como también, los *modus operandi* y las formas específicas de violencia que se ejercen contra las víctimas. Las nuevas tipificaciones penales y propuestas de tipificación en Latinoamérica pueden nutrirse de dichas distinciones y a su vez tener un impacto a la necesidad de precisar el contenido de estos conceptos teóricos para hacerlos operativos, tanto en investigaciones de campo como en la persecución penal de este tipo de delitos.

Referencias

- Arteaga, N. y Valdés, J. (2010) ¿Qué hay detrás de los feminicidios?. Una lectura sobre sus redes sociales y culturales y la construcción de nuevas subjetividades. Arteaga, N. (Coord.) *Por eso la maté. Una aproximación sociocultural a la violencia contra las mujeres*, México: Porrúa. 17 – 54.
- Atencio, G. (2011). *Feminicidio-Femicidio: Un paradigma para el análisis de la violencia de género*. Madrid: Red de Voluntariado Feminicidio.net. Revisado en 10 de enero 2012. Encontrado en: <http://www.infogenero.net/documentos.>}
- Carcedo, A. *Conferencia dictada en Taller Regional sobre Femicidio*. Guatemala, 2 de agosto de 2006. Nota 12, pp. 14.
- Delgadillo, L. G. (2010) La violencia contra las mujeres. Dimensionando el problema. Arteaga, N. (Coord.) *Por eso la maté. Una aproximación sociocultural a la violencia contra las mujeres*, México: Porrúa. 55- 78.
- Favila, H. y Moreno, B. P. (2010) Homicidios y violencia contra mujeres en el estado de México, Arteaga, N. (Coord.) *Por eso la maté. Una aproximación sociocultural a la violencia contra las mujeres*, México: Porrúa. 79- 106.
- Lagarde, M. (2006) *Feminicidio. Violencia de Género*. Revisado en 10 de enero 2012. Encontrado en: <http://ciudaddemujeres.com/articulos>.

- Lamas, M. (1986) La Antropología feminista y la categoría Género, *Nueva Antropología* VIII (30), noviembre, México.
- Mejía, M. (2010) *Una mirada al feminicidio en Mexico 2009-2010*. México: Gobierno Federal. Informe del Observatorio Ciudadano Nacional del feminicidio.
- Mendoza, K. (2010) *Delitos cometidos por condición de Género ¿Feminicidio?* México: UBIJUS, Colección Investigación y Ciencias Penales, Instituto de Formación Profesional.
- Monárrez, J. (2000). La cultura del feminicidio en Ciudad Juárez, 1993-1999. *Frontera Norte*. 23 (12) enero-junio México. 87-117.
- Observatorio Ciudadano Nacional de Feminicidio (2009) *Una Mirada al Feminicidio en México*. Reporte Semestral. Enero a junio. México: Gobierno Federal.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres*. CEDAW Revisado en: 10 de enero 2012. Encontrado en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (2009) *Feminicidio*. Oficina del Alto comisionado para los Derechos Humanos, ONU Derechos Humanos, México: OACNUDH.
- Organización de los Estados Americanos OEA. *Comisión Interamericana de Mujeres (CIM)*. Revisado en 10 de enero 2012. Encontrado en: <http://oas.org/es/cim/nosotros.asp>
- Russell, D. (2005). Definición de feminicidio y conceptos relacionados. *Feminicidio, justicia y derecho*. México: Comisión Especial para Conocer y Dar Seguimiento a las Investigaciones Relacionadas con los Feminicidios en la República Mexicana y a la Procuración de Justicia Vinculada. Gobierno Federal.
- Segato R. (2006) *¿Qué es un feminicidio? Notas para un debate emergente*. Brasilia: Serie Antropología, 8-9.
- Trejo, J. A. (2010) El caso de las Jóvenes agraviadas por homicidio doloso en el Estado de México 2007-2008. Aportes desde una antropología social del crimen. Arteaga, N. (Coord.) *Por eso la maté. Una aproximación sociocultural a la violencia contra las mujeres*, México: Porrúa. 107- 137.
- Toledo, P. (2009). *Feminicidio*. México: Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Legislación Consultada:

Código Penal Federal (2014) Última reforma publicada.

Ley General de Acceso a la Mujer a una Vida Libre de Violencia (2007) Revisado el 15 de junio de 2009. Encontrado en:
http://www.shcp.gob.mx/LASHCP/MarcoJuridico/MarcoJuridicoGlobal/Leyes/232_lgavlv.pdf

CONDUCTA COTIDIANA DE HABITANTES ADULTOS DE CHILPANCINGO, GUERRERO, FRENTE A LA VIOLENCIA

Atenas Paulina González García¹¹

Resumen

La presente investigación describe cómo ha impactado el incremento de la violencia colectiva en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero, a través del estudio de los cambios en la conducta cotidiana de los habitantes adultos del municipio; estos cambios van desde dejar de salir, dejar de asistir a eventos sociales y recreativos, aislamiento, hasta optar por generar estrategias de seguridad y cuidado en familia y con vecinos, como alertas, grupos de comunicación entre otras. Es una investigación cualitativa con perspectiva fenomenológica, la cual se centra en estudiar el fenómeno a través de las experiencias de las personas, de cómo lo viven y lo sienten. Se utilizó una entrevista semiestructurada que permitiera recolectar la mayor cantidad posible de información y profundizar en las vivencias de los participantes. En las entrevistas se hace referencia a distintos temas, como el contexto de la ciudad antes y ahora, sentimientos relacionados y experiencias propias o cercanas de los participantes relacionadas con la violencia. El análisis de datos permitió encontrar relaciones entre distintos elementos tales como la nostalgia y tristeza al recordar la ciudad antes del incremento de violencia, el miedo por las situaciones que se viven, menciones de delitos como asaltos, robos a casa y secuestros. Esta investigación pretende generar reflexión acerca del contexto en el que muchas personas viven actualmente, pues es una realidad que México atraviesa por una etapa de violencia en distintos lugares y que esto impacta en la forma en que se desenvuelven los adultos y, por lo tanto, en las siguientes generaciones. Esto habla de la importancia dentro de la Psicología para continuar investigaciones acerca de este complejo fenómeno y cómo se vive en distintas partes del país.

Palabras clave: conducta, violencia, Guerrero.

¹¹ Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), atenaspaulina.gonzalez@upaep.edu.mx

Introducción

Planteamiento del problema

La sociedad guerrerense, como menciona Leonel Cásares (2016), sufre por los hechos delictivos que ocurren diariamente en los municipios de la entidad, así como por la actuación deficiente de las autoridades. Otorgando el renombre a Guerrero como epicentro de la violencia dentro de organizaciones nacionales e internacionales de derechos humanos. Realidad que los habitantes de la capital del Estado perciben y a la cual se adaptan, realizando cambios en sus rutinas y conductas diarias. Estas modificaciones de la conducta responden a las necesidades y demandas del contexto histórico y social en el que se desenvuelven. Es por eso que el presente estudio se pregunta: ¿De qué manera ha impactado el aumento de la violencia colectiva en la conducta cotidiana fuera de casa, de un grupo de habitantes adultos del municipio de Chilpancingo, Guerrero?

Para ello, se aborda la investigación desde la modalidad cualitativa, ya que su metodología permite la aproximación a comprender la realidad desde la construcción de los sujetos que la experimentan, pues se parte del estudio del contexto del pasado y las situaciones en las que se encuentran actualmente. Además, se aborda la problemática en el contexto real y no en ambientes controlados creados para la investigación, no se manipulan las variables y las estrategias utilizadas para obtener los datos son flexibles, buscando comprender las perspectivas y no enfocándose hacia la verdad absoluta o la moralidad.

En este estudio se utilizan entrevistas semiestructuradas que permiten el acercamiento a la persona que vive la realidad de la violencia colectiva, utilizando preguntas establecidas, con opción a profundizar acerca de aquellos aspectos que llamen la atención del entrevistador. Esto permite la apertura de las personas entrevistadas y su colaboración en el estudio desde su experiencia personal, así como la utilidad de la observación participante situándonos en el contexto y las dinámicas sociales que se desean conocer.

En México, el tema de la violencia ha adquirido relevancia en fechas recientes ya que nuestro país atraviesa una crisis que revela niveles y expresiones de la violencia que no se habían registrado con anterioridad, particularmente para un país que no atraviesa un

conflicto armado oficial. La inquietud de lo que sucede día con día marca la diferencia en los objetivos de los estudios orientados hacia este tema.

Trabajos previos

En Chile, Díaz y Meller (2012) realizan un estudio que lleva por nombre “Violencia y cohesión social en América Latina”, el cual plantea que cada año más de 200 millones de latinoamericanos son víctimas de algún acto delictivo, teniendo las tasas de criminalidad más altas del mundo. En el texto se menciona que el crimen organizado ha sido un factor relevante en el agravamiento de la violencia en países diversos de Latinoamérica, además de la vulnerabilidad de las personas ante la situación y constantes dudas ante la capacidad del Estado para hacer frente al problema. Esto se relaciona de manera importante con la situación pertinente de este estudio en la ciudad de Chilpancingo, donde las causas más fuertes de la violencia corresponden al crimen organizado y la deficiencia de las autoridades para intervenir en la problemática.

Por otro lado, Arévalo (2010), en su texto “Atención y reparación psicosocial en contextos de violencia sociopolítica: una mirada reflexiva”, hace un análisis reflexivo sobre las víctimas sociopolíticas en Colombia desde la valoración médica y psicológica, además del fortalecimiento de aspectos relacionados al aspecto psicosocial desde el papel de las víctimas. Poniendo especial atención e importancia en el acompañamiento que se da a las víctimas a raíz de los efectos sociales y emocionales de la violencia que presencian cada día y que participan en el proceso de resignificación de su identidad después de un hecho violento. Algunos de los efectos más relacionados con el presente estudio son la incoherencia y contrariedad que viven los habitantes al percibir que quien debe cumplir la función de protegerlos se vuelve quien contribuye a que se genere más violencia: el Estado; además del ambiente hostil que se percibe y crece, y los hechos delictivos en sí, esto también lo menciona Naranjo (2010) en su estudio.

Respecto al ambiente hostil, Misse (2010) plantea, en el estudio “La acumulación social de la violencia en Río de Janeiro y Brasil”, la toma de conciencia de los habitantes del país; quienes reconocen a Brasil como un país que vive en la contradicción, que es cálido y violento, amable y conflictivo, dejando un dilema en el estilo de vida y la expresión social de sus habitantes. Además, el autor analiza la violencia en Brasil poniendo

énfasis en las redes de mercancía ilícita que se relacionan a la mercancía de recursos políticos.

Dentro de México también se encuentran investigaciones relacionadas con la creciente situación de violencia en el país, una de ellas, “Violencia social”, publicada en la Universidad Nacional Autónoma de México menciona que en los últimos años, el crimen ha modificado la calidad de vida y la situación del país, convirtiéndolo en una de las regiones más violentas a nivel mundial (Rodríguez, s.f.).

En relación con esto, Oehmichen (2013) en su texto “La violencia de siempre: representaciones de la violencia delincuenciales en un barrio popular de la Ciudad de México”, destaca el desempleo y la corrupción dentro de altos mandos, como principales causas del aumento de los índices de violencia delincencial en los últimos años, quitando la oportunidad a la sociedad de confiar en la policía que se supondría es el contacto más directo con la seguridad que se tiene. Además, suma al narcotráfico como un factor relevante de índices de violencia en el país, causando conflictos dentro y fuera del territorio.

Así lo menciona también Pereyra (2012) en su estudio “México: violencia criminal y guerra contra el narcotráfico”, en el que plantea analizar el narcotráfico y las relaciones de poder que inciden en él e influyen directamente en la violencia que se da en el país, así como entender la lucha militarizada que se ha dado en respuesta a las actividades de los grupos delictivos en distintas zonas de la República Mexicana.

Es decir, una vez más se plantea la dinámica de corrupción existente entre el Estado y grupos de crimen organizado, donde hay beneficios para ambos a costa de mantener las relaciones y flujos económicos entre ellos. Uno de los estados donde el narcotráfico tiene mayor presencia actualmente es Guerrero, esto de acuerdo con investigaciones de la Subprocuraduría Especializada en Investigación de Delincuencia Organizada y de la Procuraduría General de la República, como menciona Vicenteño (2015) en su reporte para el periódico *El Excelsior*.

En el estudio antes mencionado, Pereyra (2012) también planteó las bases para entender cuáles son las posibles causas del incremento de la violencia en México, realizando un análisis desde la inestabilidad en el mercado de las drogas y el combate militar que se asumió por el gobierno del año 2006 hasta la actualidad. Uno de los

argumentos que el autor destaca, con relación a los factores de convivencia del crimen organizado y violencia en la sociedad, es que el control del negocio estaba basado en beneficios, sanciones, control de la circulación de la droga y favores que otorgan ganancias económicas y políticas. Es decir, la administración de la corrupción mantenía a raya los acontecimientos violentos en el país, “los intercambios recíprocos de favores y las mediaciones entre el poder central y los gobiernos estatales y municipales diferían la escalada de violencia, y cuando se producía algún asesinato su finalidad era llamar la atención al gobierno para que moderara los controles o a los rivales para que respetaran los acuerdos informales”. (Pereyra, 2012: párr.11)

Además, se “destaca que hoy en día ya no resultan suficientes las explicaciones que centraban el problema de la violencia sólo en la falta de justicia social, pues lo que observamos es una reacción de pasividad en la que la sociedad parece estar obligada a aceptar la violencia ante la ausencia de alternativas o a situaciones en las que no se dispone de capacidad de reacción frente a este fenómeno” (Mailhold, 2015:17) ni de sus propias autoridades.

No obstante, “esta violencia, no es un fenómeno que haya surgido de la noche a la mañana, sino que a la “violencia de siempre” se sumó, en un contexto adecuado y propicio para que germinara, la irrupción del crimen organizado cuyas ramificaciones internacionales y capacidad económica, militar y de gestión política son hechos inéditos hasta ahora poco analizados por la antropología.” (Oehmichen, 2013:246)

Sin embargo, en México no se encuentra información específica acerca del propósito del presente estudio, en el que se desea comprender la conducta cambiante de los habitantes frente a una de las ciudades que con los años se ha catalogado como una de las más violentas y con peor calidad para vivir, de acuerdo con Tourliere (2015) en la revista *Proceso*: Chilpancingo, Guerrero.

En relación con la precaria calidad de vida en la ciudad de Chilpancingo, Vilalta (2012) en su estudio “Los determinantes de la percepción de inseguridad frente al delito en México”, menciona algunos factores que se correlacionan a los niveles de inseguridad, los cuales son: características físicas del lugar, si hay presencia de algún acto delictivo cerca, tales como drogadicción, alcoholismo, prostitución, etc., el aumento poblacional y el título que se le otorga a ciertas colonias o partes de la ciudad como peligrosos o de cuidado.

Debido a que son características que influyen tanto a los habitantes del área como los que están lejos. Esta descripción corresponde a elementos presentes en el contexto de la capital guerrerense por los que se favorecerían los niveles de inseguridad.

Además, como menciona el maestro en Derecho Constitucional por la Universidad Autónoma de Guerrero, Cásares (2016), en su texto “La inseguridad y la violencia en Guerrero”, la sociedad guerrerense sufre por los hechos delictivos que ocurren diariamente en los municipios de la entidad, así como por la actuación deficiente de las autoridades, las cuales lejos de atender los problemas de fondo, participan en la violación de los derechos humanos en el estado, otorgando el renombre a Guerrero como epicentro de la violencia dentro de organizaciones nacionales e internacionales de derechos humanos.

Esto también se asemeja al ambiente que se percibe en la capital del Estado de Guerrero, donde la población y sus costumbres se ven afectadas, esto de acuerdo con Pigeonutt (2016), quien menciona que el municipio guerrerense ha perdido la dicha de tomarse “una copa de pozole y una cazuela de mezcal”, y salir de fiesta hasta las cinco de la mañana. Además, se extrañan las caminatas nocturnas con olor a jacarandas, la solidaridad de los vecinos y la confianza entre ellos, calidez que los foráneos apreciaban, pues en Chilpancingo se decía que “con sólo probar su pan-cemita y té de toronjil, los foráneos se quedaban a vivir ahí”.

En cambio, hoy, de día y noche la ciudad se inunda con temor y la precaución de sus habitantes pues, como menciona Cásares (2016), los sucesos delictivos en Guerrero son variados y han llegado a escalas inimaginables, por lo que se han vuelto una problemática de impacto, no sólo para el estado, sino para extranjeros y organismos internacionales. Se puede tomar como referencia los hechos con los estudiantes de Ayotzinapa en el año 2014, donde Guerrero atrajo las miradas de países a nivel mundial, además de estudios donde se menciona a la entidad como el lugar más peligroso de México y Latinoamérica.

Al situar la investigación en México no se encontraron investigaciones que estén destinadas a explorar los cambios conductuales dentro de una población que experimenta altos índices de violencia. De ahí la importancia de abordar a profundidad los cambios de hábitos en las personas que viven día con día la inseguridad en sus ciudades, y el impacto que esto genera en sus vidas y en su propia percepción del lugar donde residen. Así lo menciona también Cásares (2016) en su ensayo, exponiendo la carencia de información

académica en cuanto a la situación que atraviesa Guerrero en cuestiones de violencia durante los últimos años.

Objetivo

Describir cómo ha impactado en los adultos de 40 a 65 años, habitantes de Chilpancingo, Guerrero, el incremento de la violencia colectiva en el municipio, a partir de los cambios en su conducta diaria.

Método

Diseño

El presente estudio se aborda desde una modalidad cualitativa debido a que se enfoca principalmente en la observación y comprensión de la conducta de los habitantes de la ciudad de Chilpancingo, Guerrero, en un rango de 40 a 65 años. Una de las características de la investigación cualitativa, como mencionan Taylor y Bogdan (s.f., citado en Álvarez-Gayou, 2004), es la consideración de las personas como un todo y no sólo elementos aislados. Es decir, se parte del estudio del contexto del pasado y las situaciones en las que se encuentran, además de que se aborda la problemática en el contexto real y no en ambientes controlados creados para la investigación, no se manipula nada y las estrategias utilizadas para obtener los datos son flexibles.

Otra característica que aporta la investigación cualitativa es que “si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad” (Álvarez-Gayou, 2004:25). Esto se ajusta al propósito de este estudio, pues precisamente se busca conocer la conducta que las personas adoptan al tener la violencia como un suceso cotidiano, para ello se pretende entender el fenómeno desde la propia experiencia de quien lo vive, cómo lo vive y lo que esto significa en su vida.

Además, la presente investigación se apega a la perspectiva fenomenológica, puesto que, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2004), para ésta resulta esencial experimentar la realidad desde la vivencia de los demás. El autor cita a Edmund Husserl como creador de esta corriente, que se caracteriza por centrarse en la experiencia personal de quien vive la situación que se busca abordar. Es decir, se destaca lo significativo de la existencia humana

y se argumenta que las experiencias sólo pueden ser comprendidas desde su propio contexto y las relaciones con los objetos, las personas, sucesos y situaciones alrededor de ellas, puesto que a un fenomenólogo no le interesa la causalidad, sino lo que el fenómeno significa para la persona específica y cómo es que la vive día con día (Holstein y Cubrium, 1994, Bentz y Shapiro, 1998, citados en Tójar, 2006).

En el caso de la recolección de los datos de las investigaciones cualitativas, se busca obtener los puntos de vista de los participantes, esto incluye sus emociones, experiencias y los significados que les atribuyen. Esto, de la mano con la fenomenología, que es el método concreto de la investigación cualitativa, resulta importante, puesto que se ajusta de forma adecuada a la presente investigación por la relevancia en las experiencias humanas respecto de la cotidianidad y la esencia de la experiencia vital de los sucesos, lo cual es la naturaleza de los fenómenos que nos rodean (Van Manen, 1990, citado en Tójar, J., 2006). En este caso, el fenómeno con el que los participantes del estudio conviven diariamente es la violencia colectiva; tan sólo en enero del 2017, se tienen contabilizadas 167 muertes por homicidio en la entidad (Animal Político, 2017).

Para la fenomenología existe un conjunto de existenciales, elementos que se deben tomar en cuenta para realizar un estudio desde la perspectiva fenomenológica, estos son: espacio vivido, cuerpo vivido, tiempo vivido y relaciones humanas vividas (Tójar, 2006). Respecto a estas, y el método fenomenológico, se propone que la persona se dirija a quienes hayan experimentado el fenómeno, esperando descripciones desde su cotidianidad. Por ello, el investigador deberá dejar de lado sus ideas y preconcepciones, identificar dimensiones en conceptos o categorías psicológicas o fenomenológicas; para esto hay dos tipos de descripciones: textual y estructural, una que relata la experiencia vivida por la persona y otra que se apoya en categorías transformadas (Tójar, 2006). Estas recomendaciones permiten que el análisis de resultados se haga tomando en cuenta la comprensión esencial de la experiencia de la persona.

Para comprensión del método fenomenológico, Apps (1991, citado en Tójar, 2006) menciona seis fases del desarrollo del método:

1. Descripción, donde el investigador explora su experiencia del fenómeno.
2. Búsqueda de perspectivas diversas, varios participantes, agentes externos, investigador.

3. Esencia y estructura del fenómeno, las características que lo hacen auténtico.
4. Constitución de la significación, reflexión sobre el significado del fenómeno.
5. Suspensión de las creencias, dejar prejuicios, comprender realidad a través de los sujetos.
6. Interpretación, extraer significados que dan sentido a la experiencia vivida.

Estas seis fases tienen que ver con las características mismas de la fenomenología como método, donde la importancia la tiene la experiencia que vive el sujeto y cómo la vive, lograr comprenderlo a través de sus descripciones y analizar los significados atribuidos al fenómeno como tal. Para ello, el investigador tiene que utilizar la principal herramienta de la fenomenología: la propia conciencia del investigador. (Tójar, 2006)

La fenomenología cuenta con distintas técnicas para recoger datos e información, desde anécdotas de experiencias hasta grabación de conversaciones. Debido a su amplitud de estudio, se buscan cuestiones generales y abiertas, y datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, para describir y analizar de forma más específica la información que se recaba (Todd, Nerlich y McKeown, 2004, citado en Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

Es por ello que la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron sentidas y experimentadas (Sherman y Webb, 1988, citado en Hernández, et al., 2006). Esto es el objeto de estudio de la investigación fenomenológica, la esencia, puesto que se cuestiona por la naturaleza de los fenómenos, entendiéndose *naturaleza* como su significado atribuido por la persona que vive el acontecimiento. Este tipo de investigación describe estos significados vitales, les da un nombre (Rodríguez, Gil y García, 1999).

De acuerdo con lo anterior, se pretende que el alcance de esta investigación cualitativa fenomenológica permita comprender los cambios en la conducta que adopta el ser humano frente a un fenómeno tan complejo como la violencia, y las repercusiones que ésta puede tener en todas las esferas del desarrollo de una persona, empezando con su conducta y pudiendo afectar pensamientos, emociones y la forma en que percibe su propio mundo externo. Además, se pretende abrir un camino en los estudios realizados en México dedicados al área social y los temas de reflexión que son parte de la etapa histórica en la que nuestro país se encuentra, donde se incluye la violencia. Una vez analizado y

comprendido el fenómeno desde este estudio a profundidad, se espera aterrizar las ideas y compararlas con otros lugares de nuestro país, para dejar la fase de reflexión y pasar a la acción desde el campo de la Psicología.

Participantes

Para llevar a cabo la investigación, se trabajó con 10 participantes adultos, 4 mujeres y 6 hombres, que cumplieran con la característica de ser residentes de la ciudad de Chilpancingo, Guerrero por al menos diez años. En los sujetos hay hombres y mujeres con un ritmo de vida activo, es decir, que realizan algún tipo de trabajo o que mantienen actividades que les demanden movimiento dentro de la ciudad, de ahí que la conducta que cambia frente a la irrupción de la violencia colectiva pueda ser más observable para este estudio. A los participantes se les aplicó una entrevista semiestructurada donde se abordaron diversas temáticas en referencia a los cambios en la ciudad, el incremento de violencia, delitos e inseguridad, además de la conducta, pensamientos y emociones que se presentan ante estos sucesos.

Muestreo

El tipo de muestreo que se utilizó para seleccionar a los participantes fue, en un primer momento intencional o de conveniencia, posteriormente esos participantes proporcionaron contactos de personas que podrían estar interesadas en participar y que además cumplirían con lo que se buscaba, convirtiéndose en *muestreo por bola de nieve*. En el primer tipo de muestreo, se escogen las personas a entrevistar de acuerdo a criterios de conveniencia del investigador o de los objetivos de la misma investigación (Universidad de Alicante, s.f.).

Para este estudio, se eligen 10 sujetos a partir de una revisión de las principales colonias de la ciudad, sus características y cantidad de personas que viven en ellas, así como colonias que han sido reportadas como más violentas que otras o donde se dan más delitos. Se toma un sujeto de cada colonia para ser entrevistado, y, por medio del mismo, se identifica a otro a quien entrevistar, y así sucesivamente hasta completar a los participantes; éste se conoce como *muestreo por bola de nieve*. En los participantes, se busca la riqueza de información que puedan aportar desde la posición que tienen en relación al fenómeno que se estudia (Universidad de Alicante, s.f.), en este caso la violencia colectiva. Es decir,

si alguna vez han estado en presencia cerca o lejana de balaceras, si a ellos o familiares les han llegado a lastimar física, moral o económicamente (extorsión), y, desde la fenomenología, qué significa esto para ellos en sus vidas y cómo modifica su conducta cotidiana fuera de casa y las actividades que realicen fuera del hogar, entre otros elementos tomados en cuenta para los participantes.

Procedimiento

Primero se elaboraron cuidadosamente las preguntas de la entrevista, evitando sesgos y ambigüedades, de acuerdo a los objetivos y temática de la investigación, y se les dio una estructura adecuada para la continuidad de la entrevista. Posteriormente, se realizaron entrevistas piloto, para verificar el entendimiento y redacción de la entrevista. Luego de correcciones se llevaron a cabo las entrevistas a las primeras personas seleccionadas por conveniencia, y en virtud de mantener la seguridad de la investigación, se seleccionaron a los siguientes participantes por medio de los primeros. Se recogieron los datos de cada entrevista mediante grabaciones, las cuales fueron transcritas y codificadas a través del programa de análisis cualitativo *Atlasti*.

Análisis de datos

Como se mencionó en el apartado anterior, mediante grabaciones, las entrevistas fueron transcritas para facilitar su análisis por medio del programa *Atlasti*, generando códigos, categorías y relaciones entre los temas, mismas que permitieron el acercamiento a la comprensión del fenómeno de violencia desde la forma en que lo abordaron los participantes de la investigación, a través de sus respuestas, poniendo en evidencia su vida diaria en el diálogo de la entrevista y sus experiencias compartidas en ella.

El análisis se realizó a partir de la Teoría Fundamentada: se generaron códigos de ideas y elementos encontrados a lo largo de las entrevistas, estos fueron asignados a diferentes partes de las transcripciones, permitiendo generar distintas relaciones que apoyaran el análisis de la información que se busca en las preguntas. Además, encontrando otros elementos de importancia que se abordan en las sesiones de reentrevista, profundizando en las ideas de los participantes y, principalmente, su experiencia frente al fenómeno de la violencia colectiva.

Aspectos éticos

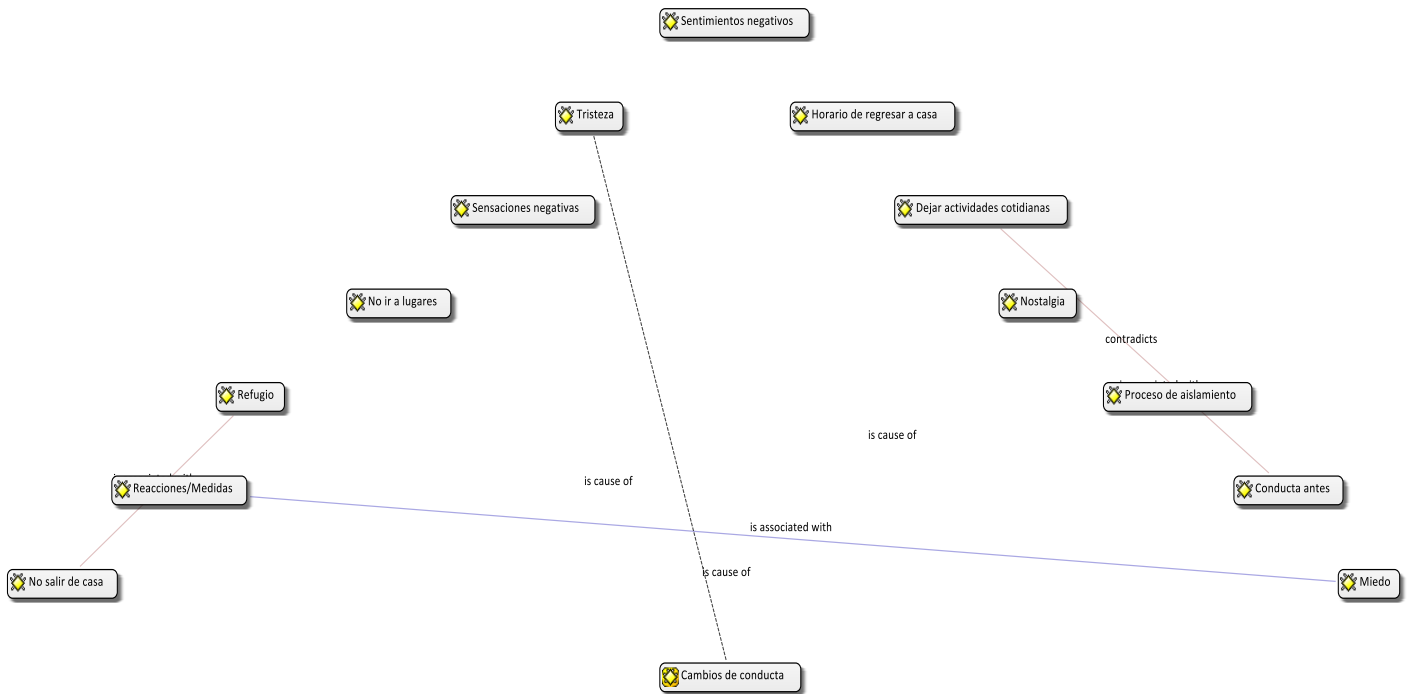
Al tratarse de un tema de relevancia social, de impacto y que puede llegar a generar diversas situaciones emocionales fuertes, durante la investigación y el proceso de análisis de datos, resultados y elaboración de previas conclusiones, se cuidó la privacidad y el anonimato de todos los participantes. Además, se elaboró un consentimiento informado y se le proporcionó a cada persona para que lo firmara si estaba de acuerdo en participar. En dicho documento se describió el uso de los datos con fines académicos y de investigación, recalcando el uso de la grabadora de voz. Se les informó que lo que mencionaran podría verse citado en futuras publicaciones de la investigación, y que podían detener la entrevista en cualquier momento si ésta llegase a incomodarles.

Resultados

Como se ha descrito anteriormente, se llevó a cabo un análisis de resultados realizado a partir de la Teoría Fundamentada; para facilitarlos se dividieron los códigos en dos grandes apartados: cambios en la conducta y violencia colectiva. En el primero, durante las entrevistas se encontraron elementos como: la conducta que tenían antes o previa al aumento de violencia, sentimientos que prevalecían, dejar actividades cotidianas de su agrado, la mención de cierto horario de regresar a casa o momento del día más frecuente en que lo hacen, la distinción de ciertos lugares de la ciudad a donde los habitantes no van, además de un elemento muy importante: no salir de casa. También se hallaron reacciones o medidas que se pudieran estar tomando en conjunto o de forma individual frente al aumento de la violencia: desde grupos de apoyo en redes sociales, alertas vecinales, entre otros.

Las situaciones mencionadas anteriormente fueron asignadas al apartado de Cambios en la Conducta porque describen elementos de la misma, que pudieran haberse visto afectados por el aumento de la violencia, además de incluir la experiencia previa al fenómeno, y sentimientos que pudieran estar relacionados con el recuerdo de esos momentos.

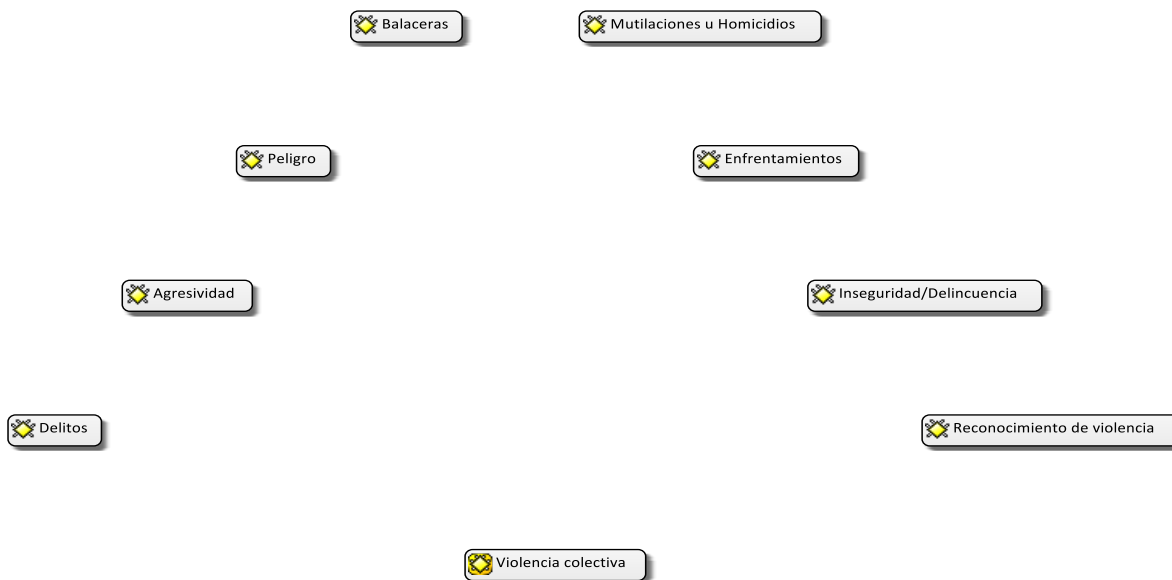
Imagen 1. Familia de códigos: cambios en la conducta.



Fuente: Elaboración propia con la información de la presente investigación, a partir del programa Atlas.ti7

Por otro lado, en el apartado de *Violencia colectiva*, se presentaron diversos elementos como: descripciones de agresividad por parte de los habitantes, la presencia de continuas balaceras en la ciudad, delitos como asaltos, secuestros, robos a casa, algún tipo de enfrentamiento entre habitantes de la ciudad o grupos, la presencia de la delincuencia y la parte de la inseguridad generada por la situación; además de mencionar sucesos relacionados con mutilaciones, homicidios, la sensación de peligro y el reconocimiento de violencia en la ciudad de Chilpancingo. Estos elementos están presentes en las características de la violencia colectiva, por lo que permiten estructurar la presencia o ausencia del fenómeno en la ciudad, para poder generar relación con los cambios que pudieran darse en la conducta en relación con la violencia colectiva.

Imagen 2. Familia de códigos: violencia colectiva



Fuente: Elaboración propia con la información de la presente investigación, a partir del programa Atlas.ti⁷

También se encontraron experiencias de las personas en un momento previo a la violencia, relacionadas con la sensación de tranquilidad y el sentimiento de nostalgia al cuestionárseles sobre el recuerdo de cómo era la ciudad antes, frente a lo que es actualmente, así como la contradicción por la necesidad de modificar sus actividades: por ejemplo, el cambiar la convivencia entre vecinos y las personas, por dejar de realizar sus actividades cotidianas como trabajar, salir, saludar a otros en la calle, entre otras, e incluso cambiar el hecho de llegar al municipio o Estado por dejarlo totalmente.

Otro aspecto encontrado durante la codificación fue no salir de casa, relacionado a mantenerse resguardado o el hogar como símbolo de refugio, generando seguridad en la persona. Por el contrario, también se puede encontrar una relación con el miedo como causa principal para no salir de casa, asociado a dejar de realizar las actividades cotidianas de la persona, quedándose en casa y, por lo tanto, comenzar con un proceso de aislamiento de forma quizá involuntaria. Como se muestra en la siguiente parte de una entrevista: “Casi no salgo, casi no salgo, no más mercado, que por algún motivo vaya a hacer algún trámite a mi trabajo y prácticamente así me la paso en el día, todo el día encerrada.” (En comunicación personal, 2017)

En relación con lo mencionado anteriormente, el elemento más recurrente y con mayor densidad a lo largo del proceso de análisis de las entrevistas fue el miedo. Durante la realización de las entrevistas, transcripción y lectura de las mismas, este código es mencionado como causado por los delitos, tales como asaltos, secuestros, extorsiones, levantamientos, etc. Aunado a lo anterior, está presente el miedo generado por la presencia de balaceras constantes en la ciudad, inseguridad y delincuencia, enfrentamientos entre grupos y personas, además de mutilaciones y homicidios, que también son tipificados como delitos, pero contienen un nivel mayor de agresión y violencia que los delitos pertenecientes al código con ese mismo nombre.

Por otro lado, el miedo también mantiene una relación latente con la sensación de peligro en la persona, un estado de alerta constante frente a las experiencias fuera de casa, influyendo de forma directa en las reacciones que tienen frente a la violencia, las medidas que toman, tales como: emprender alertas vecinales, fomentar comunicación en grupos de *WhatsApp*, e incluso no sonarle el claxon a personas desconocidas o mantenerse callado ante situaciones violentas, etc.

De acuerdo con las entrevistas, el miedo también mantiene una relación directa con el abandono de las actividades cotidianas de las personas fuera de sus hogares, sean estas en cuestión laboral, recreativa, etc., y por lo tanto se asocia como causa principal para dejar de salir, dejar de ir a ciertos lugares de la ciudad, y, por otro lado, con el abandono total de la ciudad o del Estado. A continuación se presentan algunas citas de las entrevistas en donde se ejemplifica lo anterior:

No pues mucho, con mucho temor, mucho miedo a que alguno de ellos (familiares) ya no pueda regresar en tiempo y forma, debido a lo delicado que está la situación aquí en la ciudad. Y no nomas en la ciudad, en todo el Estado y creo que toda la República. Es muy peligroso y es por eso que no tenemos ahora sí que tranquilidad, y estamos pensando “¿llegarán o no llegarán? (En comunicación personal, 2017)

Por ejemplo, acudir a alguna reunión sindical, acudir a alguna reunión aquí mismo dentro de la colonia con el comité, porque al escuchar, ahora sí que balazos, porque escuchamos balazos cerca y ya no puedo ir a esas reuniones y hago falta, las cancelo. (En comunicación personal, 2017)

A raíz de que empecé a opinar y empecé a responder algunos medios que publicaban cosas sobre violencia en Chilpancingo, empiezas a sentir esa presión, hasta que llega un momento que alguien te dice debemos de vivir en una ciudad de sordos, de ciegos, y de mudos, tú no lo entiendes hasta que vives la situación y dices sí es cierto, debes

de aprender a vivir, a ver, a estar y callar y no concibo esa parte. Y sin embargo, tienes que hacerlo, por miedo, es por miedo, a levantar la voz. (En comunicación personal, 2017)

Además de los elementos asociados a las familias antes mencionadas, se asignaron otros códigos a ciertos fragmentos de entrevista que destacan aspectos que no se veían en otras o de las cuales no se esperaba su mención, tales como: el crecimiento poblacional, desempleo y situación económica del Estado, problemas con la basura, el agua y las vialidades de la ciudad.

También, la importancia de los medios de comunicación, en especial redes sociales, la parte espiritual de las personas cuando comienzan a tener miedo, la inconformidad con las autoridades gubernamentales y policías, indiferencia y las imposiciones de estereotipos en la sociedad donde se busca encajar, este último como una de las causas por las que, en ocasiones, las generaciones más jóvenes deciden comenzar a delinquir, aumentando la delincuencia y, por lo tanto, la violencia en la ciudad. Estos elementos son importantes para un análisis más completo acerca del impacto del fenómeno de la violencia, los cuales deben estudiarse con profundidad y retomarse en futuras investigaciones.

Conclusiones

La vida cotidiana es un aspecto muy importante del ser humano, pues nuestras actividades reflejan nuestro lugar en el mundo y cómo nos relacionamos con los demás. Tiene que ver con nuestro medio social y cómo nos desenvolvemos. Sin embargo, a través de las entrevistas se puede notar que este ámbito en los participantes adultos se ve muy afectado, puesto que, para la etapa del desarrollo en la que se encuentran los participantes de la investigación, es necesario tener seguridad de cómo llevan a cabo sus actividades diarias, de participar en su medio social a forma de seguir generando compromiso con su vida y sus semejantes.

Además, de garantizar la seguridad en sus hijos, nietos y seres queridos que habitan cerca de ellos, lo cual genera un impacto psicológico en su deber como adultos, y la imposibilidad de brindarlo, llevándolos a sentir impotencia y mayor enojo por la situación en la que se ven obligados a vivir, cuidándose de las demás personas en la calle, sin salir a divertirse o caminar por la ciudad, como lo hacían antes, lo cual va deteriorando su calidad

de vida en los aspectos sociales, físicos y psicológicos, desarrollando un proceso de aislamiento paulatino.

También, es importante mencionar que los adultos se ven cada vez más afectados en su salud por estar ante constantes niveles de estrés y alerta a consecuencia del miedo por lo que pueda ocurrir si salen de casa o están presenciando una balacera o algún otro hecho delictivo, desarrollándose en desgaste y pérdida de energía, problemas cardiacos y del sueño, perjudicando el rendimiento en sus días y actividades.

Por otro lado, se habla de un cambio en las actitudes de los habitantes, puesto que se mencionan los momentos tranquilos de la ciudad anteriormente, días pacíficos, como describen los participantes, en donde la convivencia y la confianza entre vecinos y desconocidos se mantenían constantemente, así como la cortesía y la empatía por el otro. Caso contrario a lo que ocurre ahora, en donde algunas personas se perciben más alertas, ansiosos y otros se muestran más agresivos y desconfiados con los demás.

Aunque, como respuesta es importante mencionar algunas medidas o cambios que los adultos han tomado ante el incremento de violencia y los sucesos que se generan alrededor de esto: formando grupos de WhatsApp que les permitan estar en comunicación constante con seres queridos o vecinos; lo cual habla de la importancia de las redes sociales actualmente, autoimponerse un estado de queda para no salir a partir de cierta hora en la noche, formar grupos de vecinos vigilantes, no sonar el claxon, si hay un coche detrás hacerse a un lado y buscar rutas alternas si escuchas algún percance como balaceras. Evitar conflictos y las salidas a partir de que anochece, pues esto se relaciona con mayor peligro y miedo a que ocurra algún hecho violento.

Además, algo muy importante que mencionan es evitar hablar acerca de la violencia o de lo que sucede en la ciudad con personas desconocidas, pues esto genera mayor miedo y sensación de peligro e incertidumbre, lo que termina en una ciudad donde tienen que mantenerse callados y al margen para garantizar seguridad en ellos, sus familias y seres queridos. A partir de las situaciones discutidas anteriormente, se puede comprender el fenómeno de la violencia, en su forma colectiva, desde del impacto que tiene en los habitantes de una ciudad, en este caso Chilpancingo, donde las personas se ven obligadas a modificar la estructura de sus actividades, días y horarios, para tratar de garantizar la seguridad de ellos y sus seres queridos.

Sin embargo, mucho se menciona que incluso durante el día las personas presentan la sensación de peligro, pues los delitos son cada vez más comunes a la luz del día y en cualquier lugar, afectando directamente a los habitantes, sus trabajos y relaciones sociales, llevándolos a vivir de forma muy distinta a como lo hacían años atrás en la capital del Estado, y recordando con tristeza y nostalgia esos momentos.

Estos son elementos importantes que fueron recurrentes en las entrevistas y los cuales se deberían retomar en futuras investigaciones dentro de la Psicología, permitiendo profundizar en el fenómeno de violencia, el cual cada día aumenta a gran escala en diversos lugares del país, y del cual la Psicología puede generar un impacto en comprensión e impulsador de estrategias que permitan a las personas mejorar su salud emocional y reaccionar asertivamente aun cuando las circunstancias no sean fáciles. Además de proporcionar acompañamiento y apoyo en las emociones, pensamientos y conductas que nacen a partir de vivir en un contexto violento.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2004) *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. 2da Edición. Paidós Educador, 23-26 y 85-87.
- Animal Político (2017) *Aumento de homicidios*. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2017/02/2017-aumento-de-homicidios/>
- Animal Político (2016) *Violencia en México bate record*. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2016/05/violencia-en-mexico-bate-record-en-abril-56-victimas-de-asesinato-cada-24-horas/>
- Arévalo, L. (2010) Atención y reparación psicosocial en contextos de violencia sociopolítica: una mirada reflexiva. *Revista de estudios sociales* (36) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81514696003>
- Casares, L. (2016) La inseguridad y la violencia en Guerrero. Recuperado de: <http://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/7381/9317>
- Díaz, F. y Meller, P. (2012) Violencia y cohesión social en América Latina Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/120330>

- Hernández, R., Fernández-Collado, C. Y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Maihold, G. y Córdova, R. (2015) Violencia, delincuencia y seguridad en América Latina. Recuperado de: http://www.maihold.org/mediapool/113/1132142/data/ab_februar_2013/Indice_Violencia-1.pdf
- Misse, M. (2010) La acumulación social de la violencia en Río de Janeiro y Brasil. *Revista Co-herencia* 7(13), 19-40.
- Oehmichen Bazán, C. (2013) La violencia de siempre: representaciones de la violencia delincriminal en un barrio popular de la Ciudad de México. *Anales de Antropología*. 47 (1), 243-261
- Pereyra, G. (2012) Mexico: criminal violence and “war on drug trafficking”. *Revista mexicana de Sociología* 74(3). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032012000300003
- Pigeonutt, V. (2016). Chilpancingo: sangría que no se detiene. El Universal. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2016/09/5/chilpancingo-sangria-que-no-se-detiene#.V87M4IbhWHU>
- Rodríguez, G. (s.f.) *Violencia Social*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/1/359/7.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla S.A.
- Tourliere, M. (2015, 26 de agosto). Chilpancingo: la ciudad con peor calidad de vida del país. *Proceso*. Recuperado de: <http://www.proceso.com.mx/413847/chilpancingo-la-ciudad-con-peor-calidad-de-vida-del-pais>
- Universidad de Alicante (s.f.) *Técnicas de Investigación social para el trabajo social: tipos de muestreo cualitativo*. Recuperado de: https://personal.ua.es/es/francisco-frances/materiales/tema4/tipos_de_muestreo_cualitativo.html

- Vicenteño, D. (2015, 23 de septiembre). Cinco cárteles pelean Guerrero; es la entidad más disputada por el narco. *El Excelsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/23/1047268>
- Vilalta, C. (2012) Los determinantes de la percepción de inseguridad frente al delito en México. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de: <http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/37372713.pdf>

NUEVAS CONFORMACIONES DEL SER MUJER EN EL FENÓMENO DEL NARCOTRÁFICO: EL SICARIATO EN ADOLESCENTES

María Montserrat Arellano González¹².

Ruth Vallejo Castro.

Karla Ileana Caballero Vallejo.

Resumen

El fenómeno del narcotráfico el sicariato entendido como “acto en el que se mata por encargo de...” es una actividad común; lo efectúan personas por encargo o personas integrantes de un grupo criminal. Históricamente la participación de las mujeres dentro del narcotráfico ha sido como *mujer objeto de deseo*, como *objeto de demostración* y *objeto de desecho*; pero la figura de la *mujer como sicario* ha cobrado una nueva forma de significación de la mujer. El objetivo del presente trabajo es mostrar las distintas conformaciones de la mujer en el fenómeno del narcotráfico, lo que nos permitirán interrogar el posicionamiento actual de la mujer como sicaria. A partir del análisis del discurso en entrevistas periodísticas y blogs de internet, de mujeres involucradas en el narcotráfico, se crearon cuatro categorías de las conformaciones de la mujer involucradas en el fenómeno del narcotráfico, tales como: objeto de deseo, objeto de demostración, objeto de desecho y mujer instrumento para la muerte. Como resultados se encontraron que los posicionamientos de las mujeres ligadas al narcotráfico son lugares donde la violencia de género de detenta en diferentes niveles. Se registra que algunas de ellas inician como objeto de deseo, cuando una mujer es deseada por un personaje del narco; u objeto de demostración, cuando se convierte a la mujer en un cuerpo para mostrar; algunas terminan como objetos de desecho, cuando una mujer es asesinada cuando ya no es de utilidad; y otras se convierten en objetos-instrumentos de muerte, cuando la mujer es quien se encarga de llevar a cabo el trabajo de sicariato. Concluimos este trabajo mostrando que como una variante de la violencia que aqueja al país, se localiza la violencia de género; el sicariato y el narcotráfico se han valido de ella para utilizar y lastimar mujeres dado que, una vez cumplido su cometido, dejan de ser útiles y por lo tanto eliminadas, esto conduce a una nueva modalidad del feminicidio.

¹² Facultad de Psicología UMSNH, arellanomontse28@gmail.com.

Palabras clave: Sicariato, adolescentes, mujeres.

Introducción

El fenómeno del narcotráfico en México ha tenido consecuencias visibles en la población, desde los efectos económicos hasta la violencia que atraviesa casi todo el territorio mexicano; ya sea por la guerra que le declaró el gobierno mexicano al narcotráfico durante el sexenio de Felipe Calderón o por la constante lucha que existe entre carteles por el dominio de territorio. La población mexicana, específicamente de regiones donde hay mayor conflicto se encuentra expuesta a una serie de peligros, entre los que destacan la participación de distintos actores de la sociedad como sicarios, ya sea como adheridos a una organización o aquellos que simplemente se alquilan para matar. Los adolescentes no se encuentran exentos de esta problemática, registrándose en los últimos años unos aumentos alarmantes en la participación de jóvenes de cada vez menor edad inmersos en el fenómeno del narcotráfico específicamente en el sicariato.

La narcocultura, que es un efecto del narcotráfico ha servido como punto de inicio en la participación de algunos adolescentes en búsqueda de lujos, mujeres y excentricidades, con ello ha permitido que las mujeres por su parte se encuentren figurando en el fenómeno con participaciones diversas, desde diferentes posicionamientos las mujeres se encuentran vinculadas en este fenómeno. El presente trabajo analiza la figura de la mujer en el fenómeno y la participación de esta, mediante el método de análisis del discurso, poniendo énfasis en la mujer sicario y en la dualidad que la mujer puede tener al considerársele un ser bueno y bondadoso, pero al mismo tiempo un sujeto que es capaz de herir, torturar y matar.

Desarrollo

1. La incursión de adolescentes en el mundo del narcotráfico.

La aparición reciente de la narcocultura ha tenido implicaciones directas en nuestros adolescentes, entendiéndose por narcocultura, aquella que presume de un estilo de vida en la cual existe la corrupción, drogas, alcohol, armas, combinados con una serie de lujos y excentricidades a los cuales, muchos de los adolescentes aspiran. Sin embargo. el exaltar un estilo de vida, aspirar a él, no es lo mismo que tener dicho estilo y es justamente ahí donde radica la diferencia entre la narcocultura que cada vez es más popular en los adolescentes y

el sicariato adolescente. La diferencia entre ambos conceptos radica en lo siguiente; por un lado, tenemos que la condición primordial para que un adolescente pueda adquirir el título de “sicario” es que debe de cumplir con el encargo de matar a cambio de una recompensa, mientras que un adolescente que idealiza la narcocultura como estilo de vida puede o no ser un sicario o integrante de alguna banda de narcotráfico.

Tanto hombres como mujeres participan activamente en el fenómeno del sicariato, muchos de éstos aún son menores de edad y cada día es mayor el número de adolescentes que se unen a las filas del sicariato, abriendo camino a lo que denominamos en este trabajo sicariato adolescente.

Numerosas publicaciones y reportajes de nivel nacional mencionan que se ha registrado una baja en la media de edad de incorporación en las organizaciones narcotraficantes, y los adolescentes ahora se han convertido en la principal fuente de ingreso para estas corporaciones. El reclutamiento de adolescentes en estas organizaciones se da de dos maneras: *obligada* bajo engaños o por un ajuste de cuentas; y *voluntaria*, los que deciden incluirse en este tipo de organizaciones y actividades por cuenta propia con el fin de encontrar un mejor nivel de vida y bajo la idealización de la figura del sicario como personaje digno de admiración y respeto.

En México cada año se ha registrado un aumento en el reclutamiento de adolescentes al conflicto armado, ya sea como militar o como sicario en una organización de narcotráfico, siendo la segunda la de mayor popularidad; sin embargo no existe una cifra oficial certera de la cantidad de adolescentes que se encuentran inmiscuidos en estas actividades, por la complejidad que este cometido representa, también se debe a que en México no existe un sistema de información sobre la niñez, y solo se cuenta la mayoría de la veces con cifras aproximadas que en su mayoría son brindadas por la Organización No Gubernamental (ONG) como la Red por los Derechos de la Infancia o la Red por la Defensa de la Infancia sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por las organizaciones civiles, no se puede contar con un dato certero, es necesario desarrollar un sistema de información sobre la niñez y adolescencia en México.

Los medios de comunicación e instituciones no gubernamentales son las fuentes que nos ofrecen algunas cifras al respecto, quienes firman que en la última década se ha observado un incremento en la participación de adolescentes y jóvenes en el narcotráfico,

tal como lo señala Alberto Nájjar en su reportaje de la BBC Mundo titulado *¿Por qué el narco recluta a miles de jóvenes en México?* menciona:

Hay un uso indiscriminado de adolescentes y de jóvenes, chicos de 13, 14 o 15 años que trabajan como halcones (vigilantes), como sicarios, en el empaquetado de la droga, secuestro de personas o la vigilancia de las casas de seguridad. (Mundo, 2013) Chávez, A. en un artículo titulado *El rostro infantil del Narco* informa sobre la cantidad de niños que se han encontrado insertos en la filas del crimen organizado:

Por ser halcones, narcomenudistas o vigías [...] Desde el 1 de enero de 2006 y hasta el 31 de octubre de 2014, 11,233 menores de edad fueron detenidos e inmersos en averiguaciones previas por presumibles delitos federales; 1,060 mujeres y 10,173 hombres, [...] Ellos portaban armamento de uso exclusivo militar que les había sido provisto por los cárteles del narcotráfico. De estos, 254 eran niñas y 2,503 varones. (Chávez, 2015)

En otra nota periodística de Alberto Najar en la BBC titulada *Los “niños soldados” del narco en México* señala que: “Según datos oficiales, en los últimos cuatro años han muerto en esos enfrentamientos 2,526 adolescentes, y de éstos 346 son menores de 15 años”. (Mundo, 2011)

Por su parte Norberto Emmerich (2011), en su artículo *Cruce de fuego: niños, niñas y adolescentes en el narcotráfico mexicano*, reporta que en México de 2008 a 2011 se integraron hasta 35 mil niños, niñas y adolescentes menores de edad, según cálculos de organizaciones civiles, es decir, alrededor de 9,000 adolescentes, niños y niñas por año.

Con base en estas cifras se puede observar que el panorama de la juventud en México se encuentra atravesado por una ola de crimen y violencia que resulta escalofriante, las cifras hablan de la incursión de menores de edad de ambos sexos en el fenómeno del narcotráfico. Según informe de la CIESA “a los 16 pueden tener cargos como sicarios, ‘halcones’, incluso de jefes de alguna organización criminal” (Azaola, 2017), agregando además que habían sido entrenados por ex policías y ex militares.

En el informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos titulado *Violencia, niñez y crimen organizado*, se menciona que “alrededor de 30 mil niños y jóvenes en México trabajan para la delincuencia organizada en actividades que van desde extorsión y el tráfico de personas, hasta la piratería y el narcotráfico...” (Debate, 2017), señalan además que los niños son integrados a estas organizaciones a partir de los 9 y 10

años de edad, dejándole a los adolescentes “ejercicios más violentos como los secuestros, los asesinatos y todos portan armas”.

Estas cifras nos llevan a reflexionar sobre el contexto social en el que nuestros adolescentes se desarrollan. Ivonne Laus (2015) en su artículo *Los soldaditos del narcotráfico en Rosario. Construcciones discursivas y prácticas de gobierno*, propone que los menores se encuentran habitando un mundo paralelo, cohabitan en un espacio entre el narcotráfico y la ciudad, asevera que los menores soldados del narcotráfico se encuentran en esta interacción de esos dos mundos, “...el soldado en tanto tal, está compuesto por ambos *universos*, el del narcotráfico y el de la ciudad”. (p. 38)

Laus retoma el término de peligrosidad, introducido por Foucault en su texto *Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia* (2014), y propone que para que un individuo sea peligroso no se basa solamente en los actos cometidos, sino en lo que este individuo puede hacer, “La sujeción a la criminalidad se explica entonces más por los motivos y las condiciones, que por lo que el sujeto hace realmente en su ejercicio delictivo.” (p. 39)

Los motivos y condiciones de nuestros jóvenes, en algunas entidades de nuestro país, están marcados por altos índices de pobreza, falta de empleo y de oportunidades de crecimiento, así como bajos índices de educación. Estas circunstancias han producido que cada vez son más los menores reclutados en las filas del crimen organizado, indistintamente están incursionando hombre y mujeres en el mundo del narcotráfico, lo que nos lleva a reflexionar más profundamente sobre el papel de la mujer en este tipo de actividades.

2. Las mujeres dentro del sicariato.

Cuando se piensa en una mujer, se le atribuyen ciertas características que se consideran sello único y distintivo del ser mujer; regularmente se relaciona a la mujer con atributos tales como, lo bonito, lo delicado, lo que es sensible y fácil de admirar, de apreciar; aquello que se encuentra lleno de gracia, que es dulce y abnegado, lleno de bondad, incluso a las emociones mismas se les ha otorgado caracteres femeninos; por ejemplo, es muy común escuchar que solo las mujeres pueden llorar, esa frase popular de “*los hombres no lloran*”, da cuenta de cómo es que se le atribuyen a las mujeres comportamientos o emociones exclusivas.

En la actualidad han surgido discursos que argumentan que lo femenino es una identidad y que esta identidad femenina se ha ido construyendo, pero, ¿cómo es que ha sido posible esta construcción? ¿Qué la posibilita?

La construcción social de la que se habla, es posible debido a un cambio en el imaginario y lo simbólico del ser mujer, las autoras feministas ya no hablan de lo femenino, sino de identidades femeninas, frente al binomio de género masculino/femenino, ahora hay espacio para otras posibilidades: lesbianas, gays, heteroflexibles, bisexuales, etc., pero ¿Qué es el concepto de femenino o qué sería una identidad femenina? Según palabras de Estela Serret en su libro sobre Identidad femenina y proyecto ético menciona:

La identidad femenina, entendida como autopercepción o como percepción social, es una construcción imaginaria, referida a la simbólica de la femineidad. Su carácter imaginario no es contrario a su materialidad: las personas no perciben una construcción ideológica bajo la cual se encuentre *algo más*, algo distinto. Lo que las personas son, no es, pues, un dato, ni natural ni metafísico, sino el resultado de una concatenación,-cambiante- de elementos significativos. (Serret, 2016, pág. 45)

En este sentido, la identidad femenina es una construcción realizada a partir de lo que los otros han elegido que sea lo femenino y no lo que no es. Entonces ¿qué es ser mujer?, ¿a qué se asocia el ser una mujer? El “*ser una mujer*” muchas veces se toma como sinónimo de ser un depósito en el cual, se vacían las virtudes que generalmente se le atribuyen a lo femenino, como ya se había mencionado, es decir: la belleza, la bondad, la delicadeza, la paciencia, la perseverancia, la abnegación, la pasividad, la tranquilidad, esa imagen de virginal y pureza, todo aquello que de alguna manera pueda ser fácil de dominar, pero ¿qué sucede cuando no es la mujer precisamente ese sujeto débil, dócil, sino que toma el papel de activo para cambiar su imagen?

En este sentido, las mujeres también pueden ser consideradas como aquello ominoso, que tienen una relación con lo desconocido, lo que no es fácil de comprender e incluso con lo malvado; históricamente se ha buscado una relación entre la mujer y el mal, o la mujer como portadora del mal, pues en los grandes mitos de la humanidad la portadora de la maldad es una mujer. Por ejemplo, en el libro del Génesis, todas las plagas, sufrimientos y desdichas por las que atraviesa el hombre en la actualidad, fueron ocasionados por una mujer: Eva.

De este modo nos encontramos ante una doble percepción de la mujer, una como el ser virginal, lleno de bondad y otra como un ser malvado, en que recae la culpa del sufrir en

el mundo; pero entonces ¿qué es ser mujer?, el ser mujer es un ser múltiple ya que puede ser buena/mala, sabia/ignorante, fuerte/dócil, débil/guerrera. Así la mujer como un ser múltiple, se encuentra en una constante evolución de sí misma, en una re-edición de su naturaleza, de su esencia y parece tener una habilidad camaleónica. Sin embargo, recordemos que socialmente, la mujer vista como débil, buena y bondadosa, es el modelo o prototipo de mujer que existe en el imaginario social, concepción que ha sido utilizada para beneficio de algunas organizaciones que pueden ver esta dualidad imaginaria como algo ventajoso para sus propósitos.

Es indudable que las mujeres han tenido una participación importante en conflictos bélicos a lo largo de la historia universal, México no es la excepción, pues desde los años de la revolución la mujer tenía un papel nodal en el desarrollo de esta. La Adelita quedó como representante de todas las mujeres que ayudaron a que este movimiento armado se llevara a cabo y tuviera éxito. Muchas fueron las mujeres que se unieron a la causa fundando la liga femenil de propaganda política, como es el caso de Josefina y Adela Treviño. También tuvieron participación en grupos armados, como Paulina Maraver quien reorganizó a las tropas en 1913, Carmen Parra de Alanís conocida como la Coronela, se enfrentó a las tropas de Victoriano Huerta, entre 1914 y 1915. (Mexicana, 1993)

No es de extrañarse entonces que las mujeres mexicanas tengan participación en la profunda problemática que se está viviendo en el país, actualmente las mujeres se encuentran vinculadas al mundo del narcotráfico de manera cada vez más activa. El lugar que ha ocupado la mujer dentro de este mundo ha sido desde diferentes posicionamientos, específicamente hablando del narcotráfico encontramos a la mujer posicionada como: *mujer objeto de deseo*, cuando una mujer es deseada por el personaje del narco; como *objeto de demostración*, cuando se convierte a la mujer en un cuerpo para mostrar; como *objeto de desecho*, cuando la mujer es asesinada debido a que ya no es de utilidad; y como *objeto-instrumento para la muerte*, cuando la mujer es quien se encarga de llevar a cabo el trabajo de sicariato.

Según datos periodísticos el número de mujeres que están vinculadas activamente al sicariato es alto, en México su participación en la problemática de violencia se ha convertido en una práctica común para muchas de las mujeres en el país, llegando incluso a participar mujeres adolescentes en esta actividad.

El periódico de difusión nacional Excelsior publicó una nota titulada: *Jefa de jefas, la PGR persigue a 14 mujeres criminales*, de la cual se desprende el siguiente fragmento:

La participación de mujeres dentro del crimen organizado y en el narcotráfico, ya sea como “jefas”, líderes o sicarias, cada vez cobra mayor importancia, revelan fichas de búsqueda e investigaciones que el gobierno federal tiene sobre 14 de ellas. (Excelsior, 2011)

Un año más tarde la Revista Proceso muestra el siguiente reportaje donde resalta la incursión de adolescentes mujeres en los cárteles:

La Agencia Estatal de Investigaciones (AEI) presentó esta mañana a una célula de ocho integrantes del Cártel del Golfo (CDG), entre quienes destacan dos mujeres, quienes fueron reclutadas con la intención de que recibieran entrenamiento y, eventualmente, se desempeñaran como sicarias, en Guadalupe. [...] una menor de nombre Guadalupe, La Lupita, de 14, [...] las mujeres recibían adiestramiento con las armas para perpetrar homicidios, aunque no se les ha comprobado participación en algún crimen. (Proceso, 2012)

Tres años después, nuevamente la Revista Proceso nos actualiza con datos importantes sobre el posicionamiento cada más vez mayor de las mujeres dentro del mundo del narcotráfico a partir de su artículo titulado: *Melissa Margarita Calderón Ojeda ‘La China’, presunta narcotraficante*, donde relatan lo siguiente:

Con una reputación forjada a sangre y fuego, la “narcotraficante más poderosa de México” ya no pudo huir. Su reinado de terror cayó por una traición de su novio, que negoció mejores condiciones con las autoridades y la entregó. [...] Melissa Margarita Calderón Ojeda se encuentra en proceso de ser interrogada en la Ciudad de México y el próximo año enfrentará un juicio por los más de 150 asesinatos que supuestamente ella misma cometió (Proceso, 2015).

A partir de estas publicaciones, podemos reflexionar en el posicionamiento que en la actualidad tienen las mujeres en el fenómeno del narcotráfico, podemos inferir que en este “oficio” el ser mujer cobra cierta ventaja debido a la construcción social, imaginaria, que se ha realizado a lo largo de la historia sobre lo que es ser mujer, el ser mujer sicario es aún pensada como una manera “antinatural” para la sociedad por lo que no se esperaría de una mujer tales actos. El ser mujer sicario es una forma de empoderamiento femenino, pues muchas han sido las mujeres que se han encontrado como jefas al mando de organizaciones, tal como se documenta en el presente trabajo.

3. Posicionamientos de las mujeres adolescentes en el mundo del narcotráfico.

En la red, existe un gran número de reportajes periodísticos y blogs que cuentan historias de mujeres que se han relacionado con el narcotráfico y el sicariato. Estas crónicas muestran declaraciones de mujeres que responden a las preguntas sobre los distintos posicionamientos de la mujer dentro del narcotráfico: la mujer como objeto de deseo, la mujer como objeto de demostración, la mujer como objeto de desecho y la mujer como objeto-instrumento para la muerte.

La categoría *mujer objeto de deseo*, se refiere a la mujer que es deseada por un personaje del narcotráfico, su compañera sentimental, la que le brinda la tranquilidad necesaria dentro de este mundo delictivo; mientras que la *mujer como objeto de demostración* es aquella que cumple con los caprichos y satisfacciones del narco, se presume y se exhibe a la mujer ante otros narcotraficantes haciendo saber de su exclusividad como mujer de uno solo, este posicionamiento somete a la mujer a una serie de cirugías estéticas que le transforman el cuerpo, ya sea por gusto propio o por mandato. La *mujer como instrumento para la muerte*, es aquella que, a partir de su apariencia o percepción de inofensiva, se vale de ello para matar –matar por encargo-, ya sea bajo la seducción o la violencia. Por último, *la mujer objeto de desecho*, es una categoría que incluye a las mujeres que una vez que han cumplido las demandas del jefe o pareja narco, en cualquiera de las tres categorías anteriores, pasa a ser innecesaria, es desechada o se le da muerte.

En cuanto al posicionamiento de las mujeres del narcotráfico como *objeto de deseo* son las mujeres que fungen como las parejas sentimentales de los narcos, es decir, sus esposas y compañeras de vida con las que tienen hijos y forman una familia, aun cuando son la pareja del narco, no son la única mujer de él. Son las mujeres “oficiales”, las que se quedarán con el narcotraficante que eligieron para amar a pesar de sus infidelidades.

Ellas son las esposas oficiales de los narcos, que también se hicieron famosas por ser muchas veces, el blanco más directo de las autoridades y porque miran hacia otro lado a la hora de saber de sus crímenes o infidelidades. (Publinews, 2015). Historias de estas mujeres existen muchas, algunas más populares que otras, pero coinciden cuando dicen que la parte de hombre violento, a ellas o con ellas no lo experimentó. A continuación, se muestra la historia de Michelle, una joven que fue pareja de un sicario

durante años, ella vivía en el norte del país cuando se introdujo es este fenómeno. Actualmente se encuentra en prisión:

Estoy presa porque mi novio era sicario. Cuando lo conocí yo trabajaba de oficinista en una refinería de Pemex que está en Cadereyta, Nuevo León. El Gordo, como le digo a mi novio, se hizo Zeta a los 19 años, ahora tiene 24. [...] Mi vida a su lado era una fiesta de todos los días. Comida, bebida y drogas para todos. Él y sus amigos de la operativa [grupo de sicarios] cerraban un lugar y pagaban cuentas, en una noche tranquila, de unos 30 mil pesos. No me sentía poderosa por tener un novio sicario, aunque no voy a negarlo, llamaba mi atención que recibiéramos un trato especial en los antros y en los estadios para ver juegos. Tener un novio sicario es como tener una tarjeta VIP. Las atenciones que te dan son fuera de lo mortal, como decimos. Hubo momentos en los que teníamos mucho dinero, pero otros en que no podía entrar dinero ni armas a la zona de guerra —como le decíamos a Ciudad Victoria— porque todas las entradas estaban bloqueadas por el gobierno.

Por supuesto, al principio te da miedo, pero luego te gusta, y más a mí que necesitaba todo tipo de atenciones. Fácilmente caí en ese remolino de excesos y violencia. Aunque nada valía la pena, hacer con él cosas de novios era lo que me gustaba realmente (Excelsior, 2016).

Michelle, también cuenta como al estar con él prefería pensar que era un chavo normal y que las pláticas que tenía con otros amigos de su novio las consideraba como temas intrascendentes, de las cuales conversaba cualquier otro joven a su edad:

En aquellos años tenía 18, ahora tengo 22; mi novio y sus amigos tenían entre 20 y 30 años. Todos eran sicarios, pero platicábamos de cosas comunes: programas de televisión, la película que los había hecho llorar o de marcas de ropa. (Excelsior, 2016).

En relación al trato que Michelle recibía de su pareja, menciona nunca haber sido presa de la violencia de él, dice lo siguiente:

A pesar del monstruo que pareciera ser, no era tan malo. Se portaba bien con mi familia, me escuchaba, era buen compañero. El problema era en lo que se convertía cuando trabajaba. No lo justifico, porque sí era un hijo de la chingada. Pero prefería pegarle a la pared que pegarme a mí; dentro de su locura nunca me agredió.

Tuvimos un problema y le dije que no estaba funcionando la relación. Como a la hora escuchó que le dije por teléfono a mi mamá que me quería regresar. "Vamos a pensarla un poco, no te vayas", me dijo. Eran las tres de la tarde y a las cuatro salía mi autobús de Ciudad Victoria a Monterrey. "Dame la oportunidad", seguía insistiéndome (Excelsior, 2016).

Otra historia es la de Aura Rocio Restrepo, colombiana ex reina de belleza que estuvo casada con el jefe del cartel de Cali Gilberto Rodríguez Orijuela, al igual que Michelle, narra que ella nunca conoció la parte agresiva de su pareja:

¿Qué tan cruel era Gilberto? Nunca me tocó ver esa parte. Cuando pasaba algo fuerte (torturas) llegaba con náuseas, muy enfermo, deprimido, tomaba antidepresivos. Me contaba que lo que acababa de ocurrir era la peor miseria del ser humano. Pero a él como jefe le tocaba mostrar dureza. Contaba que le tocaba hacer esas cosas cuando se enteraba de que le iban a hacer algo a su familia, a sus hijos, inclusive a mí. En la parte política, judicial, periodística, él avisaba dónde iban a poner una bomba; pero eso tenía un costo y no era solamente dinero. Esto implicaba todo un proceso para sacar esa información. (Franco, 2013)

Estos relatos nos muestran como estas mujeres categorizadas como objetos de deseo, son las mujeres que comparten de manera más íntima las vivencias de los narcos pero situándose desde un lugar donde compartían experiencias de vida placentera con él, la otra vida de trabajo en la que se desarrollaba su esposo no la conocían, o no la querían ver, ellas no experimentaban esta relación con ellos y por lo tanto hasta les resulta extraño reconocer todo lo que ellos son capaces de hacer.

Como otro posicionamiento, la mujer como *objeto de demostración*, también llamadas “buchonas”, a diferencia de la anterior, es un tanto moldeada a gusto del narco, son las amantes de éste y su característica particular es que son mujeres muy bellas, provocativas, visten de manera extravagante tienen cuerpos que se consideran esculturales y muchas de ellas son sometidas a cirugías estéticas para lucir como el sicario o el narco quiere que se vea; por lo que se puede decir que estas mujeres prácticamente son esculpidas a mano, portan marcas de ropa de renombre con la que su cuerpo despampanante sea fácil de admirar por los demás.

La Revista *Proceso* escribió un artículo sobre este tipo de mujeres. Hablan de una mujer llamada Ángela que fue acompañante de un narco. Ángela dice lo siguiente:

Hay mujeres que por dinero lo aguantan todo, desde que su pareja tenga otras mujeres hasta golpes y otras formas de violencia...Para empezar, una sabe que ellos tienen más viejas, por más gordos o feos que puedan estar. Pero nos gusta creer que una es la más importante. En cambio, tú no puedes salir con amigos, porque se encelan; no te les puedes poner al brinco. A una amiga le mataron a un chavo con el que estaba saliendo. (Proceso, 2010)

Así es como las mujeres llamadas buchonas aceptan vivir en un mundo de violencia; por dinero, aguantan todo, todo sea por poseer joyas, viajes, ropa, autos que de otra forma no

podrían tener. Si bien el narcotráfico y el sicariato es un mundo en el predomina la presencia de hombres, las mujeres tienen una presencia fuerte en él realizando actividades que algún tiempo atrás eran consideradas tareas exclusivas de los hombres, como es el caso del sicariato; pero al mismo tiempo, está la otra cara de la moneda, las mujeres que son oprimidas y toleran todos los tipos de violencia, ya sea por ambición o por miedo, pues así como Ángela relata “no te les puedes poner al brinco” (p. 29) pues si alguna mujer buchona decide lo contrario, muy seguramente no viviría para contarlo; en este sentido, el mundo del narcotráfico ha creado nuevos referentes, tanto para hombres como para mujeres.

Las mujeres que no logran seguirse posicionando en el lugar de objeto de deseo y/o de demostración, corren el riesgo de convertirse en objeto de desecho.

Retomando el discurso de Michelle, ella relata que cuando conoció a su novio estaba con dos amigas más, las cuales también se inmiscuyeron en el mundo del narcotráfico, sus amigas son Fátima, quien le presentó a su novio y se embarazó de un sicario y Brenda, a quien desaparecieron, narra:

La investigaron y se supo que le estaba pasando información al Golfo; por órdenes de los superiores la pusieron para que la “pozoliaran”, me platicó mi novio. Pero la verdad que ella ni en cuenta, el único nexo que tenía era yo, y todos éramos del mismo cártel que se la llevó. En Monterrey hubo un tiempo en que todas las chavas luchaban por el poder, aunque los novios eran los que andaban de Zetas. Estoy segura que fue por celos de otra chava que la desaparecieron. Me tocó ver que entre las chavas se levantaran falsos o se echaran a la policía o al ejército, nomás por chingarse a la otra. (Excelsior, 2016)

Como se puede observar en estos relatos, el posicionamiento de la mujer como objeto de desecho conlleva un lugar de certeza de la muerte constante, la mujer puede darse cuenta que en cualquier momento puede morir, ya sea a causa de una intriga entre compañeras, de celos o simplemente porque ha perdido su sentido utilitario para el narco, llegando a ser despojadas de la vida tan fácilmente como entraron al mundo del narcotráfico.

Por último, y como tema central de este trabajo, encontramos el posicionamiento de la *mujer como instrumento para la muerte*, o *mujer sicaria*; ésta mujer es aquella que, a partir de su apariencia de debilidad y fragilidad, su juventud y su belleza, se vale de ello para engañar a sus oponentes y matar, utilizan como artilugios la seducción o la violencia misma.

Según datos periodísticos, cada vez son más las mujeres de edades menores que se inmiscuyen en el mundo del narcotráfico como sicarias, ejemplos de sicarias adolescentes en la actualidad hay muchos, de entre estas mujeres adolescentes encontramos a Celeste, una joven de 16 años que se había iniciado como sicaria dos meses antes de su detención, en su entrevista inicial, declaró que no había sido obligada, que había decidido entrar por voluntad propia, tras la invitación de unos amigos: “Duré dos meses en adiestramiento y apenas llevo tres o cuatro días. ‘Soy sicaria al servicio del narco’, afirmó” (Zócalo, 2012)

Otro ejemplo de mujeres adolescentes sicarias es el caso de “La chaparrita” quien es una integrante del grupo de los Z, en Laredo Tamaulipas. Con apenas 16 años de edad se dedica a secuestrar y maneja armas de alto calibre. Al igual que Celeste, se reclutó por medio de amigos. (Tamaulipas C. , 2015)

En el cártel de Juárez, existe una célula exclusiva de mujeres que se dedican a hacer el trabajo sucio. Para el 2010 eran alrededor de treinta mujeres bellas, jóvenes adolescentes, según el reporte *El Periódico* la forma operativa de este sistema, radica en que primero acompañan a otros sicarios y después estas mujeres adolescentes son las que realizan el trabajo, portando armas ya sean largas o cortas. (Periódico, 2010)

En el portal de noticias *La información*, se encuentra un artículo sobre *El cártel de las Flacas* donde se menciona que en realidad lo que buscan estas mujeres al adentrarse a un cártel es:

...seguir manteniendo el poder y la adrenalina como un brazo más del crimen organizado mexicano. Y lo más escalofriante es que 'trabajan' por encargo para secuestrar, degollar o asesinar al 'objetivo' de quien las contrata. Sicarias en toda regla, detrás de sus rostros a veces inocentes o angelicales, se esconden personas despiadadas, que no reparan ni un ápice en la vida de alguien a quienes ordenan matar. [...] su poder de seducción, sus 'armas' de mujer y sus mecanismos y señuelos son claves para no levantar tantas sospechas como los hombres a la hora de atraer 'víctimas' bajo sus garras. (Información, 2017)

En el periódico *Excelsior* se publica la captura de una niña sicaria de ‘Los Zetas’ en Jalisco, afirma que durante un enfrentamiento entre Federales y “Los Zetas” detuvieron a una adolescente de 13 años. La Secretaria de Seguridad Pública del Estado informa que la captura se realizó tras una denuncia:

Al arribar los elementos policiacos fueron recibidos a balazos por al menos 11 personas de las cuales tres fueron aprehendidas. [...] Los detenidos fueron

identificados como Alejandro Rodríguez Ramírez de 35 años de edad; José Antonio Pérez Gómez, de 43, y una adolescente de 13 años. (Excelsior, 2011)

El portal de noticias *El mundo.es* tiene un reportaje titulado *Las cachorras de los zetas* el cual habla sobre la captura de 10 sicarios, 5 eran menor de edad, y de éstos 4 eran mujeres:

Cinco de los detenidos tienen entre 16 y 18 años; otro más, 19, y otros dos, 21. Solo hay dos adultos de 35 años entre los arrestados. Y hay otra característica de este grupo que llama poderosamente la atención: la incorporación de las sicarias a los tiroteos. María Guadalupe, Ana Lilia, Sandra Alejandra, Isela. (Mundo E. , 2011)

En el portal *Valor por Tamaulipas* aparece la historia de “La Perla”, una adolescente de trece años, que trabajaba para el cártel de los Z:

La joven comentó que era originaria de Zacatecas y que llevaba un mes trabajando para el crimen organizado. [...] Su labor remunerada con 8,000 pesos mensuales (unos 700 dólares) consistía en vigilar y avisar sobre quién entraba y salía de su pueblo, Luis Moya, una comunidad de poco más de 10,000 habitantes ubicada al sur del estado, en los límites con *Aguascalientes*, al centro de México. (*Tamaulipas V. p.*, 2017)

En este caso, la joven decía que tenía poco de haber ingresado a la organización, y aunque de momento su labor dentro del narcotráfico se limitaba a actividades de vigía, no es raro ver en ella el inicio de una vida criminal.

Yatziri, es otra mujer dentro del medio, ella se desempeña como sicaria, desde su perspectiva este oficio es como cualquier otro trabajo, en el cual solo cumples órdenes.

Nunca tienes tiempo para pensar en los asesinatos. Haz de cuenta que desconectas tu cabeza. Tú nomás sigues órdenes, como un trabajo más. ¿O a poco tú te mandas solo? Pos es lo mismo en este jale. Y como todo trabajo debes echarle ganas. (Almazán, 2013)

Existe una resistencia a hacer un acto reflexivo del quehacer del sicario, “*no tienes tiempo para pensar en los asesinatos*” es una negativa al mostrar sentimientos respecto de la tarea, represión que es reafirmada una vez más cuando le preguntan: “—*Matas, ¿y luego?* —*Nada —dice Yaretzi—, no sientes nada. Hemos gente así.*” (Almazán, 2013)

Al cuestionarle sobre el desempeño que tienen las mujeres en el sicarito, ella tiene la teoría de que las mujeres hacen mejor trabajo que los hombres: “*Es que los hombres son muy arrebatados, para todo quieren disparar y eso enoja a los jefes. Las mujeres como que la pensamos más y eso también es el valor*”.

Para Yatziri, el significado sobre el valor de la vida había desaparecido, para ella la vida de las personas a las que tenía que matar no importaba, de hecho no había importancia

en el número de personas que mataba en un día, finalmente había una recompensa económica por el trabajo, para ella la vida deja de ser valiosa y está consciente de que puede terminar en cualquier momento.

Pos a mí no me pagan por muerto sino por día. Y si al día me pagan mil pesos, quítale quinientos que ahorro, los doscientos o trescientos de la tragadera, los cien de la gasolina. O sea: el muerto vale las balas que le metas y aquí nos las venden a diez pesos. Por eso la vida, en estos tiempos, desaparece igual que el ruido del disparo. (Almazán, 2013)

El posicionamiento de la mujer como instrumento para la muerte nos habla de una de-subjetivación de la mujer como ente dulce, frágil que merece cuidado para posicionarse en un lugar convocante y ejecutante de la muerte.

Con base en los distintos testimonios mostrados, podemos concluir mencionando que estos distintos posicionamientos del ser mujer en el mundo del narcotráfico detentan la connotación de un posicionamiento puramente como objetos y no como sujetos de su propio deseo. Sean como objetos de deseo para la procreación, como objetos de demostración que consideramos es la máxima expresión en cuanto objeto del narco se refiere, objetos para ejecutar las muertes de aquellos que les estorban a los fines del narco, y lo último en la vida útil de estas mujeres-objeto es posicionadas como objetos de desecho, llevándolas a la muerte ya sea por los mismos narcos o como ajuste de cuenta entre ellos.

Conclusiones o comentarios

El sicariato en México es un fenómeno de importancia que está estrechamente ligado a los cárteles del narcotráfico, en consecuencia, sus efectos en la sociedad son innegables. Los altos índices de pobreza en el país, la falta de oportunidades de trabajo y educación para los jóvenes han producido el enlistamiento de cada vez más jóvenes a las filas del narcotráfico.

Las mujeres no están excluidas de este fenómeno y con las cualidades que se les ha atribuido a lo largo de la historia de dulzura, calma y comprensión, pero al mismo tiempo como seres poseedores de maldad, conocimientos ocultos, brujas o seres demoníacos, las mujeres se convierten en sicarios tal vez más peligrosos que los hombres y en muchas ocasiones como se ha documentado en el presente trabajo, con aptitudes de mando dentro de las diferentes organizaciones. Recordemos que en muchas ocasiones estas mujeres se introducen al mundo del sicariato cuando son adolescentes, de esta forma pueden

aprovechar con mayor facilidad su apariencia de niñas buenas, o de debilidad en la realización de los trabajos como sicarias frente a sus oponentes, y debido al éxito obtenido con este modus operandi, la participación de mujeres adolescentes se ha convertido en una práctica predilecta por algunas organizaciones.

Referencias

- Almazán, A. (27 de 06 de 2013). Chicas Kaláshnikov y otras crónicas. México: Océano. Obtenido de books.google.com.mx: <https://www.google.com.mx/search?q=chicas+kalashnikov+y+otras+cronicas&oq=chicas+kala&aqs=chrome.4.69i57j0l5.6075j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Azaola, E. (19 de enero de 2017). Adolescentes ya son parte del narco: CIESAS. (D. García, Entrevistador) Obtenido de El gráfico.
- Chávez, A. (19 de enero de 2015). periodico.diariopuntual.com. Obtenido de periodico.diariopuntual.com: <http://periodico.diariopuntual.com/nacional/2015/01/19/3405>
- Debate. (16 de marzo de 2017). Debate.com. Obtenido de Debate.com: <https://www.debate.com.mx/mexico/Ninos-y-jovenes-de-Mexico-el-futuro-del-crimen-organizado-20170316-0093.html>
- Emmerich, N. (07 de noviembre de 2011). academia.edu. Obtenido de academia.edu: https://www.academia.edu/2444596/Cruce_de_fuego_ni%C3%B1os_ni%C3%B1as_y_adolescentes_en_el_narcotrafico_mexicano
- Excelsior. (07 de agosto de 2011). excelsior.com.mx. Obtenido de excelsior.com.mx: <http://www.excelsior.com.mx/2011/08/07/nacional/759224>
- Excelsior. (24 de octubre de 2011). Excelsior.com.mx. Obtenido de Excelsior.com.mx: <http://www.excelsior.com.mx/2011/10/24/nacional/776774>
- Excelsior. (16 de noviembre de 2016). excelsior.com.mx. Obtenido de excelsior.com.mx: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/11/16/1128566>
- Excelsior. (16 de noviembre de 2016). excelsior.com.mx. Obtenido de excelsior.com.mx: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/11/16/1128566>
- Foucault, M. (2014). Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia. Buenos aires: Siglo XXI Editores.
- Franco, G. (04 de diciembre de 2013). eltiempo.com. Obtenido de eltiempo.com:

- <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13254200>
- Información, I. (26 de marzo de 2017). lainformacion.com. Obtenido de lainformacion.com: https://www.lainformacion.com/mundo/cartel-flacas-parecen-sicarias-mexico-narcos-mexico_0_1011199511.html
- Laus, I. (22 de febrero de 2015). revistauricha.umich.mx. Obtenido de revistauricha.umich.mx: http://www.revistauricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/37
- Mexicana, I. N. (28 de febrero de 1993). Diputados.gob.mx. Obtenido de Diputados.gob.mx: http://www.diputados.gob.mx/sedia/biblio/virtual/dip/Mujer_revolution.pdf
- Mundo, B. (25 de marzo de 2011). bbc.com. Obtenido de bbc.com: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/03/110324_mexico_ninos_soldados_narcotrafico
- Mundo, B. (17 de diciembre de 2013). bbc.com. Obtenido de bbc.com: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/12/131217_mexico_menores_adolescentes_reclutados_narcotrafico_chapo_guzman_zetas_sinaloa_an
- Mundo, E. (16 de junio de 2011). elmundo.es. Obtenido de elmundo.es: <http://www.elmundo.es/america/2011/06/16/mexico/1308182591.html>
- Periódico, E. (18 de agosto de 2010). elperiodico.com. Obtenido de elperiodico.com: <http://www.elperiodico.com/es/internacional/20100818/la-guerra-del-narco-recluta-a-bellas-jovenes-como-sicarias-439932>
- Proceso. (03 de noviembre de 2010). proceso.com.mx. Obtenido de proceso.com.mx: www.proceso.com.mx/99120/las-buchonas-de-jalisco-vidas-al-limite
- Proceso. (6 de diciembre de 2012). Proceso.com.mx. Obtenido de Proceso.com.mx: <https://www.proceso.com.mx/327175/cartel-del-golfo-recluta-a-mujeres-y-las-entrena-como-sicarias>
- Proceso. (25 de septiembre de 2015). Proceso.com.mx. Obtenido de Proceso.com.mx: <https://www.proceso.com.mx/china-temible>
- Publinews. (27 de febrero de 2015). publinews.gt. Obtenido de publinews.gt: <https://www.publinews.gt/gt/espectaculos/2015/10/08/fotos-lujosa-e-infernal-vida-estas-5-famosas-esposas-narcotraficantes.html>
- Serret, E. (27 de febrero de 2016). researchgate.net. Obtenido de researchgate.net: https://www.researchgate.net/profile/Estela_Serret/publication/31725786_Identidad_femenina_y_proyecto_etico_E_Serret/links/55cd39fc08ae1141f6b9edc0/Identidad-femenina-y-proyecto-etico-E-Serret.pdf
- Tamaulipas, C. (21 de agosto de 2015). columnatamaulipas.com. Obtenido de columnatamaulipas.com: <http://columnatamaulipas.com/la-chaparrita-sicaria-y-secuestradora-de-16-anos-de-los-zetas-en-nuevo-laredo/>

Tamaulipas, V. p. (26 de noviembre de 2017). valorportamaulipas.info. Obtenido de valorportamaulipas.info: <http://www.valorportamaulipas.info/2017/11/perla-nina-becada-trabajaba-para-los.html>

Zócalo. (02 de febrero de 2012). zocalo.com.mx. Obtenido de zocalo.com.mx: http://www.zocalo.com.mx/new_site/articulo/soy-sicaria-al-servicio-del-narco-adolescente

EXPOSICIÓN A EVENTOS VIOLENTOS Y CONSUMO DE ALCOHOL ENTRE MUJERES Y HOMBRES

Jorge Luis Arellanez Hernández¹³

Daniela Morales Hernández

Resumen

En la última década, en México se incrementó de manera sustantiva la ocurrencia de eventos violentos que han impactado la vida cotidiana. En el estado de Veracruz, en el último quinquenio, se ha reportado la ocurrencia de delitos como homicidio culposo, doloso, secuestro, extorsión, robo con violencia y robo a negocios con porcentajes por encima de la media nacional. Esto puede colocar a las víctimas en una condición de riesgo y vulnerabilidad al alterar su salud mental, y al no contar con los recursos necesarios para enfrentar esta situación, algunos pueden consumir algún tipo de sustancias como el alcohol como una forma de atenuar ese malestar emocional. En concordancia con lo anterior se planteó como objetivo comparar entre mujeres y hombres adolescentes veracruzanos, el consumo de alcohol durante el último año y la exposición a eventos violentos, e identificar predictores de consumo. Se realizó un estudio con un diseño transversal, correlacional, ex post facto, en el que se aplicó un cuestionario a 1,927 estudiantes de 15 escuelas de Telebachillerato localizadas en Xalapa, Veracruz (54% mujeres y 46% hombres); el 30% reportó haber consumido alcohol en el año previo al estudio (15.3% mujeres y 14.7% hombres). Mujeres y hombres usuarios de alcohol reportaron mayor exposición a eventos violentos, siendo la agresión verbal y la física las expresiones de violencia más comunes. En los varones, la violencia en la calle funge como predictor para el consumo de alcohol, mientras que una baja violencia en la escuela como protector; en las mujeres la violencia en casa fue un riesgo. Puede concluirse que la exposición a eventos violentos es mayor en quienes consumen alcohol sin importar el sexo. Estos hallazgos ofrecen elementos para delinear perspectivas de atención de prevención o tratamiento según el sexo.

Palabras clave: violencia, consumo de alcohol, adolescentes.

¹³ Universidad Veracruzana. Correo electrónico: arellanez@hotmail.com

Introducción

A lo largo de la historia se ha intentado identificar el origen de la violencia, ya que se encuentra influida por el entramado social, económico y cultural, por lo cual se inserta en lo más profundo de la cultura de un pueblo, se asimila, se practica y por lo tanto se invisibiliza (Cisneros y Cunjama López, 2010); sin embargo, tanto las mujeres como los hombres están expuestos a vivir múltiples eventos violentos, de diversa índole y en distintos escenarios.

En los últimos años se ha puesto en evidencia la multiplicidad de expresiones de violencia que afectan la vida cotidiana tanto de mujeres como de hombres. Los grupos sociales considerados como los más vulnerables son los niños, niñas, adolescentes y las mujeres (Krung, Dahlberg, Mercy, Zwi, Lozano, 2003). De acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, muchas sufren violencia feminicida a través de conductas misóginas, tanto en el contexto público como en el privado, que pueden devenir en homicidios y otras formas de violencia (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2015).

En el caso de los varones, la construcción de la masculinidad hegemónica crea la imagen de un “hombre de verdad” que no sólo está por encima de la mujer, sino también de otros hombres y que a su vez deben demostrarlo a través de la fuerza física o intensidad sexual (Vasquez del Aguila, 2013); esto impacta principalmente a los adolescentes, quienes están en una etapa de construcción de su masculinidad, se ven mayormente involucrados en su vida cotidiana hechos violentos como peleas en la calle, retos donde ponen en riesgo su propia vida, etcétera.

En la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) realizada en México, tan solo en el año 2015 hubo 23.3 millones de víctimas entre 18 años o más padeciendo algún tipo de delito, como: robo o asalto en calle o transporte público, extorción, amenazas, fraude, lesiones y otros. En casi todos los tipos de delitos los varones reportaron porcentajes más altos, con excepción del rubro de otro tipo de violencia, donde engloba los delitos sexuales y son precisamente las mujeres quienes reconocen ser víctimas de este tipo de delitos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2016). De los 46.5 millones de mujeres de 15 años y más que residen en el país, se estima que 30.7 millones de ellas (66.1%) han padecido al menos un incidente de violencia emocional, económica, física, sexual o discriminación en los espacios escolares,

laboral, comunitario, familiar o en su relación de pareja (INEGI, 2016). En el caso de los adolescentes, las mujeres perciben estar más expuestas a violencia en los espacios públicos y en el hogar mientras que en los varones son los lugares públicos y la escuela, donde son mayormente victimizados (Valdez-Santiago, Hidalgo-Solórzano, Mojarro-Íñiguez, Rivera-Rivera y Ramos-Lira, 2013).

En el Estado de Veracruz, los eventos de violencia se han incrementado de manera considerable en los últimos diez años. En el año 2017, por ejemplo, se han registrado porcentajes encima de la media nacional en personas víctimas de delitos como homicidio culposo, homicidio doloso, secuestro, extorción, robo con violencia y robo a negocios (Observatorio Nacional Ciudadano Seguridad, Justicia y Legalidad, 2017). La población veracruzana percibe la inseguridad como el problema más importante que aqueja hoy en día la entidad (INEGI, 2016). Además, de acuerdo con el Observatorio Universitario de Violencia contra las Mujeres de la Universidad Veracruzana (OUVMujeres), de enero a junio del 2017 se cometieron 88 feminicidios en el estado de Veracruz, de los cuales 11 fueron de mujeres entre cero y 17 años, lo que pone en evidencia la violencia más extrema dirigida hacia la mujer en esta entidad.

En ese sentido, el ser víctima o presenciar un hecho violento es considerado un factor asociado con conductas delictivas, agresividad y uso de drogas. Estos eventos pueden influir como un factor detonante al consumo, como una forma de atenuar el malestar emocional, como una forma de contención y afrontamiento (Atkinson et al., 2009). De acuerdo con la Encuesta Nacional de consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016–2017 (ENCODAT, 2017), el consumo de alcohol en población entre 12 y 17 años se ha mantenido estable entre el año 2011 y el 2016. En los varones adolescentes, en el año 2011 el 31.8% reportó haber consumido al menos una bebida alcohólica los durante el último año, mientras que para el año 2016 el 28.8% de ellos dijo haber consumido este tipo de bebidas. En las mujeres adolescentes y el 28.1% en el 2011 señaló haber tomado alguna copa con alcohol durante el último año, mientras que en el año 2016 27.2% dijo haber consumido este tipo de bebidas (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2017).

Aunque se ha mantenido relativamente estable en los últimos años el consumo de bebidas con alcohol, el consumo excesivo durante el último mes (consumo de cinco o más copas por ocasión en los varones y cuatro o más por ocasión en las mujeres) aumentó significativamente. En los varones pasó de 6.3% en 2011 a 8.9% en 2016, y en el caso de las mujeres aumentó todavía más, se triplicó, al pasar de 2.2% a 7.7% (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2017). Este incremento da un panorama de que a pesar de que el consumo en general es estable, lo que ha cambiado es la cantidad que se consume, pudiendo convertirse este comportamiento en un problema de salud a mediano plazo.

El uso y abuso de este tipo de bebidas está relacionado con la tolerancia que hay por parte de la familia y de su grupo de amigos; y es precisamente en el núcleo familiar el contexto donde en muchas ocasiones los jóvenes consumen su primera copa. El consumo con los amigos o la pareja sentimental se presenta sobre todo con la finalidad de convivencia. Los adolescentes, tanto mujeres como hombres, que han consumido alcohol, lo perciben como poco peligroso, en comparación a los que no han consumido, quienes tienen una mayor percepción de riesgo (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2017).

La violencia y el consumo de drogas son dos fenómenos que están estrechamente relacionados, ambos considerados como problemas de salud pública que impacta en la salud física y psicológica de forma individual y colectiva. Con base en esta perspectiva surgió el interés de esta investigación, cuyo objetivo fue comparar la exposición a eventos violentos entre mujeres y hombres adolescentes veracruzanos, usuarios de alcohol durante el último año y no usuarios, e identificar predictores de consumo según el sexo.

Método

Diseño

El estudio se llevó a cabo con un diseño transversal, ex post facto, correlacional, con estudiantes de educación media superior, organizados en cuatro grupos de comparación:

mujeres no usuarias, mujeres usuarias, hombres no usuarios y hombres usuarios de alcohol durante el último año.

Participantes

A través de un muestreo no probabilístico, por conveniencia, se invitó a participar a los estudiantes de quince telebachilleratos de Actopan, Alto Lucero, Coacoatzintla, Tlalnelhuayocan y Xalapa, todos ellos municipios de la Región Capital del estado de Veracruz. Se aplicó la encuesta a 1,927 estudiantes que voluntariamente aceptaron participar en el estudio, de los cuales 54% son mujeres (1,040 estudiantes) y 46% hombres (887 estudiantes). La edad promedio tanto para ellas como para ellos fue de 16.5 años ($DE_{Mujeres}=1.16$ y $DE_{Hombres}= 1.18$).

La mayoría de los estudiantes se encontraba estudiando el primer año (36.5%) y segundo (36.1%). Sin embargo, al considerar la participación por sexo, se tiene que hubo una mayor participación de mujeres de tercer año (29.3%), porcentaje mayor al de los varones (25.0%), lo que puede ser indicio de una mayor deserción escolar por parte de estos últimos. Destaca que el 84.9% de mujeres sólo se dedica a estudiar (817 alumnas), el 15.1% además se dedica a alguna actividad laboral (145 alumnas); por su parte, el 60.7% de los varones sólo estudia (500 estudiantes) y 39.3% además trabaja (324 alumnos), lo cual muestra que un porcentaje significativamente mayor de estudiantes cuenta con alguna actividad que le permite contar con ciertos ingresos propios ($X^2=134.761$; $gl=1$; $p=0.000$).

Instrumento

Se diseñó un cuestionario expofeso para el estudio, conformado de tres bloques:

1. Un primer bloque incluyó algunas preguntas que permitieron explorar las características sociodemográficas de los jóvenes (sexo, edad, escolaridad y ocupación)
2. En el segundo bloque se utilizó la Escala de Exposición a la Violencia (Orue y Calvete, 2010), consta de 18 preguntas se evalúa la frecuencia a la exposición a situaciones violentas en la escuela, la familia y la calle. Esto, con un formato de respuesta Likert que va de 0. Nunca, 1. Una vez, 2. Algunas veces, 3. Muchas

veces, y 4. Todos los días. Esta escala fue adaptada a la población adolescente mexicana por López Ortega, Caso Niebla y Cantú González (2011).

3. Finalmente, en un tercer bloque se presentó un cuadro de preguntas que exploraron el patrón de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas (mariguana, inhalables, cocaína, heroína, anfetaminas o metanfetaminas, éxtasis, tranquilizantes y otras sustancias), alguna vez en la vida, en el último año y en el último mes.

Cabe señalar, que la escala utilizada cuenta con una buena calidad psicométrica, pues al elaborar los análisis estadísticos de confiabilidad se obtuvo un coeficiente de correlación Alpha de Cronbach de 0.87, mientras que para la validez se realizó un análisis factorial en el que se obtuvieron factores bien definidos con una varianza explicada de 58.2%.

Procedimiento

En una reunión de trabajo con las autoridades de la Supervisión de la Zona A de Telebachilleratos del estado de Veracruz, en la que se les explicaron los objetivos de la investigación y se solicitó apoyo para realizar el estudio. Una vez autorizada su realización, las propias autoridades seleccionaron las escuelas que participarían. En una reunión con los orientadores de las quince escuelas participantes se les explicó el estudio y, además, el equipo de investigadores los capacitó para que ellos fueran los encargados de la aplicación del instrumento y su seguimiento.

En coordinación con los orientadores y las autoridades de la Supervisión de la Zona A se seleccionaron las fechas de la aplicación. A los orientadores se les explicó que la aplicación del cuestionario fuera grupal, considerando en un primer momento invitar a todos los alumnos de todos los grados que se encontraran en los planteles, explicarles el objetivo del estudio e invitarles a participar voluntariamente resaltando la confidencialidad de sus respuestas y su anonimato.

Consideraciones éticas

Considerando las características del estudio, y de acuerdo con los criterios establecidos por la Ley General de Salud, según el artículo 17, inciso II (Secretaría de Salud, 1992), la

investigación tiene un riesgo mínimo para la población participante, de allí que bastó con que las autoridades de la Supervisión de la Zona A junto con las de cada Telebachillerato dieran su consentimiento verbal y autorizaran la aplicación del cuestionario en los alumnos que aceptaran participar de forma voluntaria.

Plan de análisis

Considerando los objetivos del estudio, se llevó a cabo de manera inicial un análisis descriptivo de todas las variables del estudio para identificar sus medidas de tendencia central y de variabilidad. En segunda instancia se realizó un análisis psicométrico de la escala para explorar su validez y confiabilidad. En tercer lugar, se realizaron análisis inferenciales a través de ANOVA considerando los cuatro grupos de estudio; esto es, mujeres no usuarias de alcohol, mujeres usuarias, hombres usuarios de alcohol y hombres no usuarios. Finalmente, se realizó un análisis de regresión logística binaria en el que se definió un modelo tomando como variables independientes las características de la percepción de violencia evaluadas y como variable dependiente el consumo de alcohol en el último año.

Resultados

De los 1,927 estudiantes participantes, y de acuerdo con los objetivos del estudio, se exploró el consumo de alcohol diferenciando mujeres y hombres; esto, a fin de construir los cuatro grupos de estudio:

1. mujeres no usuarias,
2. mujeres usuarias,
3. hombres no usuarios y
4. hombres usuarios.

Considerando este principio de organización, a continuación, se describen las características del uso de alcohol y la formación de los grupos.

Consumo de Alcohol

El 14.6% mujeres reportaron consumir alcohol el último año antes de la aplicación, que representa a 293 estudiantes del total. En el caso de los varones, el 14.0% reportó consumo, esto es, 283 estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1. Características del consumo de alcohol en el último año (n=1,927)

	Mujeres (n=1,040)		Hombres (n=887)	
	Frec.	%	Frec.	%
Usuarías (os)	293	14.6	283	14.0
No usuarias (os)	747	85.4	604	86.0

Una vez conformados los cuatro grupos, y de acuerdo con los supuestos de los cuales se construyó el proyecto, se procedió a explorar si existían diferencias en la exposición a eventos violentos. Los hallazgos obtenidos se describen a continuación.

Exposición a situaciones de violencia

Como se ha señalado, se parte del supuesto de que la violencia se ha incrementado y ha permeado en prácticamente todos los contextos sociales y tanto en el ámbito público como en el privado. En un rango de calificación de cero a cuatro puntos, se encontró que hay un nivel relativamente bajo en la exposición a situaciones relacionadas con la violencia interpersonal en los cuatro grupos de estudio, excepto en la exposición a expresiones de violencia en los programas de televisión, escenario en el que se reportó la calificación promedio más alta en todos los grupos, alrededor de 2.5 puntos (Tabla 2).

En todos los escenarios explorados se identificó que, en los grupos de consumidores de alcohol tanto de mujeres como de hombres, se registraron calificaciones promedio más altas en comparación con los grupos que no consumieron, y particularmente el grupo en el que se observaron calificaciones más altas fue en el de varones usuarios de alcohol (Tabla 2). Asimismo, destaca que el grupo de mujeres usuarias de alcohol reportaron calificaciones promedio significativamente más altas en la exposición de violencia en el hogar ($F= 22.977$, $gl= 3$, $p= .000$) y a través de programas de la televisión ($F= 7.053$, $gl= 3$, $p= .000$). Los hombres usuarios, por su parte, reportaron calificaciones promedio significativamente más altas en la percepción de la violencia en lo global ($F= 17.750$, $gl= 3$, $p= .000$), en la

percepción de eventos violentos en la calle ($F= 46.272$, $gl= 3$, $p= .000$) así como en la escuela ($F= 12.954$, $gl= 3$, $p= .000$).

Tabla 2. Comparación de la exposición a eventos violentos entre mujeres y hombres, diferenciando usuarios y no usuarios de alcohol ($n=1,927$)

Exposición a eventos violentos	Mujeres ($n=1,040$)		Hombres ($n=887$)	
	No Usuarías ($n=747$)	Usuarías ($n=293$)	No Usuarios ($n=604$)	Usuarios ($n=283$)
Calificación global	0.89 (0.44)	1.05 (0.49)	0.96 (0.49)	1.13 (0.50)
En la calle	0.93 (0.55)	1.08 (0.61)	1.10 (0.67)	1.46 (0.72)
En la escuela	0.71 (0.57)	0.84 (0.62)	0.89 (0.72)	0.95 (0.69)
En la casa	0.30 (0.46)	0.55 (0.68)	0.24 (0.43)	0.32 (0.52)
En la televisión	2.41 (0.97)	2.55 (0.90)	2.25 (1.04)	2.50 (0.94)

De igual forma que en el rubro anterior, mujeres y hombres usuarios de alcohol, reportan una calificación promedio más alta de haber sido testigos de algún hecho violento, pero también de haber sido víctimas (Tabla 3).

Tabla 3. Comparación del rol asumido ante la violencia entre mujeres y hombres, diferenciando usuarios y no usuarios de alcohol ($n=1,927$)

Rol asumido ante la violencia	Mujeres ($n=1,040$)		Hombres ($n=887$)	
	No Usuarías ($n=747$)	Usuarías ($n=293$)	No Usuarios ($n=604$)	Usuarios ($n=283$)
Víctima	0.30 (0.37)	0.47 (0.49)	0.45 (0.45)	0.60 (0.53)
Testigo	1.33 (0.59)	1.50 (0.60)	1.34 (0.61)	1.53 (0.58)

Los grupos de mujeres y hombres usuarios de alcohol reconocen haber sido testigos de algún hecho violento en la casa, en su colonia, en la calle o en su escuela, con una frecuencia significativamente mayor que los grupos de mujeres y hombres no usuarios ($F= 10.132$, $gl= 3$, $p= .000$), mientras que el grupo de varones usuarios de alcohol obtuvieron una calificación promedio significativamente mayor de haber sido víctimas de algún evento violento ($F=35.936$, $gl=3$, $p=0.000$).

Las agresiones verbales, seguidas de las físicas, fueron los tipos de violencia que más se presentan tanto en las mujeres como en los hombres usuarios de alcohol, y particularmente se presentaron calificaciones promedio más altas en este segundo grupo (Tabla 4). En efecto, el grupo de varones usuarios de alcohol reportó calificaciones

promedio significativamente más altas de haber padecido agresiones físicas ($F= 17.323$, $gl= 3$, $p= .000$), agresiones verbales ($F= 15.574$, $gl= 3$, $p= .000$) y amenazas ($F= 17.543$, $gl= 3$, $p= .000$), en todos los casos seguidos del grupo de mujeres usuarias de alcohol.

Tabla 4. Comparación del tipo de violencia al que han estado expuestos entre mujeres y hombres, diferenciando usuarios y no usuarios de alcohol ($n=1,927$)

Tipo de violencia a la que se ha expuesto	Mujeres (n=1,040)		Hombres (n=887)	
	No Usuarias (n=747)	Usuarias (n=293)	No Usuarios (n=604)	Usuarios (n=283)
Agresión física	0.81 (0.42)	0.94 (0.48)	0.86 (0.47)	1.03 (0.50)
Amenaza	0.77 (0.47)	0.93 (0.50)	0.82 (0.52)	1.02 (0.55)
Agresión verbal	1.09 (0.60)	1.33 (0.66)	1.18 (0.65)	1.37 (0.67)

Predictores del consumo de alcohol

Considerando los objetivos del estudio se diseñó un modelo explicativo para explorar presuntos factores predictores del consumo de alcohol. Para tal fin se definieron como variables independientes los distintos escenarios de violencia que fueron estudiado, esto es, la exposición a situaciones de violencia en la calle, la escuela, la casa y la televisión, y como variable dependiente el consumo de alcohol en el último año.

Se realizaron análisis de regresión logística binaria por separado para mujeres y para hombres a finde identificar los predictores del consumo de alcohol diferenciando por sexo. En el caso de las mujeres se identificó que el estar expuesta a situaciones de violencia en el hogar es un predictor para el consumo de alcohol. Para los hombres, el estar expuestos a eventos violentos en la calle resultó ser un predictor del consumo de alcohol y la presencia de niveles bajos de violencia en la escuela un factor de protección.

Tabla 5. Predictores del uso de alcohol para mujeres y hombres

Variables del modelo: Tipo de violencia en...	Mujeres			Hombres		
	B	p	Exp(B)	B	p	Exp(B)
En la calle	.228	.198	1.256	.859	.000	2.362
En la escuela	.022	.899	1.022	-.481	.001	.618
En la casa	.675	.000	1.963	.189	.295	1.208
En la televisión	-.025	.791	.975	.131	.141	1.140

Conclusiones

En primera instancia, es importante mencionar, que los resultados obtenidos en el presente estudio, a pesar de no ser generalizables a los adolescentes de la Zona Capital del estado de Veracruz, son relevantes en tanto que proporcionan un panorama general sobre la percepción de la violencia y su relación con el consumo de alcohol en el último año. Resulta relevante que el porcentaje de mujeres que reporto haber consumido alcohol el último año fue más alto en comparación de los varones. Lo que no coincide con otros estudios, si bien es cierto que a lo largo del tiempo la brecha de consumo entre mujeres y hombres se ha ido acortando (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2017).

Si bien es cierto, tanto mujeres como hombres, están expuestos a vivir algún hecho violento, ya sea como víctimas o testigos; como se observó, éste puede producirse en escenarios y situaciones muy diferentes. Al menos en el presente estudio, mientras que en los varones la violencia se percibe más hacia la esfera pública, las mujeres la perciben hacia el contexto privado, lo que coincide con otros investigadores (Valdez-Santiago, Hidalgo-Solórzano, Mojarro-Íñiguez, Rivera-Rivera, Ramos-Lira, 2013).

Los hallazgos muestran que son precisamente las mujeres y hombres usuarios de alcohol aquellos han estado más expuestos a eventos violentos, en todos los escenarios, asumiendo un rol como testigo principalmente y en todas las naturalezas que se evaluaron; lo que coincide con otros estudios (Ortiz León, Arellanez Hernández y Romero Pedraza, 2017).

De igual forma, al explorar los predictores del consumo de alcohol en el último año se observan que existen diferentes situaciones las que pueden colocar en riesgo a las mujeres o a los hombres. Mientras que las mujeres pueden estar en riesgo en escenarios más bien de carácter privado, los varones lo están en escenarios más de carácter público.

En general, los hallazgos obtenidos en el estudio sugieren la necesidad de diseñar e implementar programas preventivos con perspectiva de género, donde se aborde la complejidad de la violencia teniendo en cuenta los diferentes factores de riesgo asociados al consumo de drogas. en efecto, la perspectiva de género como parte de la política pública resulta fundamental, pues como se ha insistido, la violencia se presenta en las personas

independientemente de su sexo, pero es claro que repercute y afecta de manera diferente tanto a hombres como a mujeres.

Referencias

- Ortiz León, M. C., Arellanez Hernández, J. L. y Romero Pedraza, E. (2017). Situaciones de violencia entre usuarios y no usuarios de drogas. Estudio comparativo. En Mercado-Rivas, Martha X., Sánchez-Aranda Magda L., Pérez-Pimienta Mayra C. (Compiladores). Psicología integral al servicio de la humanidad. XLIV Congreso Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. Universidad Autónoma de Nayarit. Realizado en la ciudad de Tepic, Nayarit, del 27 al 29 de abril. Memorias en Extenso, pp. 1181-1197.
- Atkinson, A., Anderson, Z., Hughes, K., Bellis, M. A., Sumnall, H. and Syed, Q. (2009). Interpersonal violence and illicit drugs. Recuperado de http://www.who.int/violenceprevention/interpersonal_violence_and_illicit_drug_use.pdf
- Cisneros, J. L. y Cunjama López, E. D. (2010). El catatónico desamparo de la humano; un acercamiento a la sociología de la violencia. *El cotidiano*, 164, 89-101.
- Congreso general de los Estados Unidos Mexicanos. (2015). Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016). Encuesta nacional de Victimización y percepción de la Seguridad Pública (ENVIPE). Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_09_04.pdf
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud (2017). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Alcohol. Recuperado en: https://drive.google.com/file/d/1rMIKaWy34GR51sEnBK2-u2q_BDK9LA0e/view

- Krung, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. y Lozano, R. (2003). Informe Mundial sobre Violencia y Salud. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112670/9275315884_spa.pdf;jsessionid=8D80BA9B7863F0EDCC13ACE31627D8A3?sequence=1
- Secretaría de Salud (1992). Ley General de Salud, Diario Oficial de la Federación. México: Secretaría de Salud.
- López Ortega, M., Caso Niebla, J. y Cantú González (2011). Análisis psicométrico del cuestionario de exposición a la violencia (CEV): Caso de los estudiantes de Secundaria de Baja California. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Observatorio Nacional Ciudadano Seguridad, Justicia y Legalidad (2017). Reporte sobre delitos de alto impacto. Recuperado de: <http://onc.org.mx/2017/05/02/reporte-sobre-delitos-de-alto-impacto-marzo-2017/>
- Observatorio Universitario de Violencia contra las Mujeres de la Universidad Veracruzana (OUVMujeres, 2017). Femicidios. Recuperado de <https://www.uv.mx/apps/cuo/ouvmujeres/femicidios.html>
- Orue, I. y Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 10, 2, 279-292.
- Valdez-Santiago, R., Hidalgo-Solórzano, E., Mojarro-Íñiguez, M., Rivera-Rivera, L., Ramos-Lira, L. (2013). Violencia interpersonal en jóvenes mexicanos y oportunidades de prevención. *Salud Pública de México*, 2 (55), S259-S266.
- Vasquez del Aguila, E. (2013). Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades. *Política y Sociedad*, 3 (50), 817-835.

PREVALENCIA DE MALTRATO FÍSICO INFANTIL EN UNIVERSITARIOS

Alba Rubí Luna Martínez¹⁴

Aleida Lerma Moreno

Juan Oswaldo Martínez Sulvarán

Resumen

El maltrato físico infantil es definido como cualquier acción única o crónica que provoque daño físico, sin importar la intencionalidad de los cuidadores ni su relación con el afectado. Reconocido como un problema de salud pública, en México una tercera parte de los niños de entre 6 y 9 años es tratada con violencia en el entorno familiar y/o escolar. Entre las consecuencias identificamos hostilidad, agresión, baja autoestima, ansiedad, depresión, disminución de la capacidad cognitiva, dificultades de comunicación, carencia de habilidades para desarrollar relaciones sociales saludables, así como el posible desarrollo de conductas de riesgo como consumo de drogas, abuso de alcohol, transmisión intergeneracional de la violencia o alteraciones en el sueño. El objetivo del estudio es determinar la prevalencia del maltrato físico infantil de los 3 a los 17 años en universitarios de Ciudad Victoria, Tamaulipas. Los resultados de la investigación se obtuvieron de una muestra constituida por 46% de hombres y 54%, por mujeres con una edad promedio de 22 años, siendo el 79.9%, solteros, donde, en promedio, viven 4 integrantes por casa. Los participantes respondieron que algunas veces les pegaban con la mano en el cuerpo, brazos o piernas y que llegaron a utilizar con ellos algún objeto para golpearlos. Y en el caso de la posición de hermanos fueron los que ocuparon primero y segundo lugar quienes reportaron haber experimentado la agresión en cualquier parte del cuerpo y con algún objeto.

Palabras clave: Prevalencia de maltrato, maltrato físico, maltrato infantil.

¹⁴ Universidad Vizcaya de las Américas, albakml@hotmail.com.

Introducción

El concepto de maltrato infantil se aplica a sujetos en un marco de edades específico: desde el nacimiento hasta antes de cumplir los 18 años, quienes pueden sufrirlo de manera ocasional o crónica, en forma de abuso, omisión o supresión de los derechos integrales del niño de manera no accidental; el maltrato infantil puede clasificarse en maltrato físico, abuso sexual, maltrato psicológico y negligencia. Lo anterior puede variar dependiendo de la fuente, ya sea el Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos mentales (DSM) o las definiciones oficiales de la Organización Mundial de la Salud (OMS) o de la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia), pues, en ocasiones, se habla también de maltrato emocional infantil y síndrome de Münchhausen por poderes (American Psychiatric Association [APA], 2014; Villatoro, Quiroz, Gutiérrez, Díaz, y Amador, 2006). El maltrato infantil da como resultado el síndrome del niño maltratado que se caracteriza por abusos físicos, mentales, emocionales, descuidos o malos tratos y está ligado al estrés postraumático (Collado-Corona, Loredó-Abdalá, Serrano-Morales, Shkurovich-Bialik y Arch-Tirado, 2005). Una característica del maltrato físico en general es que “implica el uso inapropiado de la fuerza de un modo que es evolutivamente lesivo” (Garbarino y Eckenrode, 1999, p. 27); su variante infantil se refiere a cualquier acción única o crónica que provoque daño físico de manera directa, no accidental, sin importar la intencionalidad de los cuidadores, quienes pueden o no tener una relación consanguínea con el infante. En ésta clasificación se incluyen golpes con cualquier parte del cuerpo u objetos, lesiones con los dientes, quemaduras, etc. Sin embargo, el DSM 5 puntualiza que se permiten ciertas expresiones de contacto físico como medidas disciplinarias entre las que figuran las bofetadas, siempre y cuando no cause daño físico (APA, 2014).

América Latina presenta los niveles más elevados de violencia, entre ellos la que afecta a los niños directamente. En México, por medio de una investigación, se dio a conocer que una tercera parte de los niños entre 6 y 9 años es tratado con violencia en el entorno familiar y/o escolar; una explicación a estas cifras se ofrece mediante la justificación cultural del castigo físico como medio eficaz de disciplina sin considerar las afectaciones emocionales del menor ni la transgresión a sus derechos. (UNICEF, 2009).

El maltrato físico infantil tiene consecuencias significativas dependiendo de factores como la edad del niño, la frecuencia, la gravedad y la intensidad con que se presentan, la

relación entre el maltratador y el niño y las características específicas del sujeto como el padecimiento de alguna discapacidad o su estado previo de salud física y mental (Villatoro et. al., 2016). Entre las lesiones físicas podemos exponer el síndrome del niño sacudido, fracturas, dislocaciones, laceraciones, pellizcos, moretones, mordidas e incluso la muerte. Pueden ocurrir además lesiones emocionales, hostilidad, agresión, baja autoestima, ansiedad, depresión; disminución de la capacidad cognitiva, dificultades de comunicación; carencia de habilidades para desarrollar relaciones sociales saludables; así como el posible desarrollo de conductas de riesgo como consumo de drogas, abuso de alcohol, entre otras (Villatoro et. al., 2016).

De acuerdo a la OMS (2014), un cuarto de la población en etapa adulta durante su infancia padeció de maltrato físico. La concientización de haber sufrido durante la infancia maltrato físico derivado de la forma de crianza, determina que, en lo sucesivo, el sujeto tenga la capacidad necesaria para discriminar las ocasiones en que se utilizan estrategias disciplinarias aceptables y aquellas cuando se cometen actos de maltrato físico. Sin embargo, cuando el sujeto no se percata del abuso, lo interioriza como una situación natural de crianza y tiene tendencias importantes a repetir los patrones disciplinarios (Benavides y Miranda, 2007). La normalización del maltrato es un factor clave de ésta problemática, ya que las madres, padres o cuidadores primarios tienden a repetir los patrones de crianza asumiendo que son inofensivos para el desarrollo biopsicosocial-espiritual de sus hijos. La concientización o no de haber recibido maltrato físico durante la infancia determina de manera importante la aceptación o rechazo hacia estas prácticas.

Los organismos institucionales registran la prevalencia de los actos violentos mediante las quejas o denuncias que se realizan en torno al hecho y la detección en los centros de salud u hospitales de las lesiones infrecuentes sin alguna explicación coherente entre la evidencia médica y la historia referida, surgiendo entre ellos el maltrato físico infantil. No todas las lesiones físicas requieren atención médica, o bien son tomadas como medidas disciplinarias por los padres, amigos, familiares o vecinos por lo cual en muchos casos debido a la normalización de la violencia como forma de crianza se omite su reporte y por consiguiente su registro. Podemos observar también que las cifras disponibles para enfatizar la presencia del maltrato físico infantil son escasas, y no están actualizadas; lo que no indica la disminución o erradicación del problema, sino que denota una necesidad de

contar con registros epidemiológicos actuales, como la presente investigación que, aunque se encuentra enfocada en una población muy específica dentro de la ciudad, permite tener una idea más clara de manera retrospectiva sobre la problemática antes mencionada.

Como antecedente se cuenta con una investigación que tuvo por objetivo conocer la frecuencia de los recuerdos de maltrato infantil en maltratadores, evaluando a 341 sujetos y 165 maltratadores y se concluyó que las víctimas de maltrato físico poseen mayor potencial de maltrato. También se encontró que habían notado mayor ira, tristeza y poca culpa y vergüenza (De Paúl, Pérez-Albéniz, Paz, Alday y Mocoroa, 2002).

Objetivos

Objetivo general

Determinar la prevalencia de maltrato físico infantil de los 3 a los 17 años en universitarios de Cd. Victoria, Tamaulipas.

Objetivos específicos

1. Identificar la prevalencia de maltrato físico infantil que presentaron de los 3 a los 17 años los universitarios de Cd. Victoria, Tamaulipas.
2. Determinar la prevalencia de maltrato físico infantil que presentaron de los 3 a los 17 años las mujeres y hombres estudiantes universitarios de Cd. Victoria, Tamaulipas.
3. Determinar la prevalencia de maltrato físico infantil que presentaron de los 3 a los 17 años los estudiantes universitarios de acuerdo a la posición de hermanos que ocupan.

Método

Es un estudio cuantitativo descriptivo retrospectivo de corte transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) con muestreo no probabilístico por conveniencia a los 591 alumnos de la Universidad Vizcaya de las Américas Campus Cd. Victoria.

Participantes

Criterios de inclusión:

1. Ser estudiante de algún programa académico en la Universidad Vizcaya de las Américas Campus Cd. Victoria.
2. Ser estudiante en cualquier turno en la Universidad Vizcaya de las Américas Campus Cd. Victoria.

Criterios de exclusión:

1. No ser alumno de la Universidad Vizcaya de las Américas
2. Ser alumno de la Universidad Vizcaya de las Américas, pero no haber asistido durante la aplicación del instrumento.

Criterios de eliminación:

1. Alumnos que expresen de manera voluntaria abandonar la investigación.
2. Alumnos que no respondan de manera completa el instrumento.
3. Alumnos que no hayan firmado el consentimiento informado.

Muestreo

Se realizó la aplicación en una muestra de 591 alumnos de la Universidad Vizcaya de las Américas Campus Cd. Victoria, incluyendo la modalidad mixta y escolarizada, en turno matutino y vespertino en el periodo cuatrimestral de Enero a Abril 2018, se optó por un muestreo no probabilístico a conveniencia debido a la factibilidad hacia la investigación.

Instrumentos

Se realizó la presentación de un consentimiento informado que contiene aspectos éticos como confidencialidad, participación anónima y voluntaria, el tiempo promedio para responder y los posibles riesgos: incomodidad, recuerdos dolorosos e impotencia.

Los datos sociodemográficos incluyen sexo (hombre/mujer), edad, estado civil (soltero/casado/unión libre/divorciado/viudo), número de integrantes viviendo en casa, número que ocupa entre sus hermanos y el estado civil de los padres cuando el participante tenía entre 3 y 17 años, además preguntar si tuvo madrastra o padrastro.

También se utilizó el Índice de maltrato físico infantil de María Concepción Ibarra-Alcantar et al. (2010); compuesto por cinco ítems escala tipo Likert donde 0 es Nunca, 1 es

Algunas veces, 2 es Frecuentemente y 3 es Casi siempre; ofrece una calificación global del maltrato físico. Posee un alfa de Cronbach de .88 y se puede calificar desde 0 hasta 15; a mayor puntuación, mayor gravedad.

Procedimiento

Se efectuó la investigación en el siguiente orden:

Paso 1: Se realizó el protocolo de investigación durante el periodo de septiembre a diciembre 2017.

Paso 2: Se solicitó autorización por parte de la Directora de la Universidad Vizcaya de las Américas Campus Cd. Victoria Mtra. Adriana Lizbeth Cerda Lerma.

Paso 3: Se registró mediante un plano de la institución la localización de salones y se marcaron conforme se realizó la aplicación.

Paso 4: La aplicación de las encuestas tuvo lugar dentro de aulas cerradas en la universidad con autorización de los docentes que impartían su cátedra en dicho momento.

Paso 5: Se explicó tanto al docente como a los alumnos el objetivo de la investigación.

Paso 6: Se entregaron los cuestionarios a cada alumno aplicándose grupo por grupo.

Paso 7: Se leyó junto a cada grupo el consentimiento informado, donde se explica que es totalmente voluntaria su participación, pueden retirarse en cualquier momento de la misma; los datos que proporcionen se analizarán de manera general, anónima y confidencial; así como que puede causar incomodidad el responder al cuestionario. Se brindó un correo para dudas posteriores, y se resolvieron las preguntas que realizaron.

Paso 8: Se dieron las instrucciones para responder a los datos sociodemográficos y el cuestionario de 5 ítems de opción múltiple.

Paso 9: Se recogieron las encuestas cuando todos indicaron haber terminado de responder.

Paso 10: Al concluir la aplicación al total de grupos, los resultados fueron capturados en el programa estadístico SPSS versión 21 para su análisis correspondiente.

Paso 11: Se realizaron análisis descriptivos y comparativos de las variables maltrato físico infantil, sexo y posición de hermanos.

Análisis de datos

Una vez tomada la muestra se efectuaron los análisis correspondientes mediante el SPSS versión 21 para lo cual se obtuvo un $\alpha=.733$ (alfa de Cronbach) y se llevaron a cabo los estadísticos descriptivos (para determinar las medidas de tendencia central de los reactivos) que se presentan en las tablas 1 y 2. Así mismo se utilizó el procedimiento de las tablas de contingencias para obtener la prevalencia de maltrato físico infantil que presentaron de los 3 a los 17 años las mujeres y hombres (véanse las tablas 3 y 4).

Aspectos éticos

De acuerdo a los lineamientos establecidos en el Código Ético del Psicólogo, edición vigente, se trabajó con el alumnado en un espacio privado, asegurando la confidencialidad y anonimato de los participantes, así como puntualizando que podían interrumpir la aplicación en cualquier momento. Dentro del procedimiento que se ejecutó se explicaron las instrucciones, dando tiempo para las preguntas o dudas sobre las mismas y ofreciendo un correo electrónico para obtener mayor información. En el momento de recoger las encuestas se realizó de manera personal una por una, resguardándolas cuidadosamente para su captura (Sociedad Mexicana de Psicología, 2015).

Resultados

Tabla 1. Características de la muestra

Características	n = 100
Hombres	46%
Mujeres	54%
Promedio de edades	22.96%
Estado civil	
Soltero	79.9%
Casado	9.6%
Unión libre	7.4%
Divorciado	2%
Viudo	1%
Promedio integrantes que viven en casa	4.19%
Promedio número de	2.33%

hermanos	
Promedio lugar que ocupas entre hermanos	2.17%
Padres juntos	73.1%
Padres divorciados	23.2%
Viviste con padrastro/madrastra	13.7%

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que la muestra está constituida por 46% de hombres y por mujeres con un 54%, en promedio la edad que tienen es 22 años, solteros con un 79.9%, en promedio se denota que viven 4 integrantes por casa, el promedio de número de hermanos es el segundo lugar de nacimiento, y el 73.1% durante los 3 a los 17 años tuvo una familia nuclear y solo un 13.7% vivieron con madrastra o padrastro.

Tabla 2 Prevalencia de maltrato físico infantil que presentaron de los 3 a los 17 años los universitarios.

	Le pegaba en la cara	Le pegaba con la mano en el cuerpo, brazos o piernas	Le pegaba con el puño en el cuerpo, brazos o piernas	Le pegaba con el pie	Le pegaba con objetos (chancla, cinto, palos, cable, etc...)
Nunca	83.2%	47.2%	95.9%	95.4%	43.8%
Algunas veces	14.6%	43.1%	3%	3.2%	41.1%
Frecuentemente	1.2%	6.4%	.5%	.7%	7.8%
Casi siempre	1%	3.2%	.5%	.7%	7.3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Todos los participantes sufrieron alguna forma de maltrato por parte de sus cuidadores, a 14.6% le pegaron en la cara, 43.1% le pegaron con la mano, 3% con el puño, 3.2% con el pie y 41.1% con objetos; reportaron frecuentemente haber sido maltratados físicamente, al 1.2% le pegaron en la cara, 6.4% con la mano, .5% con el puño, .7% con el pie y 7.8% con objetos. Finalmente, los alumnos que padecían casi siempre de violencia sufrieron, el 1%, golpes en cara, 3.2% con la mano, .5% con el puño, .7% con el pie y 7.3% con objetos. El 56.2% dijo haber recibido golpes con objetos, y en frecuencia le sigue la violencia con la mano en cualquier parte del cuerpo con 52.8%.

Tabla 3 Prevalencia de maltrato físico infantil que presentaron de los 3 a los 17 años las mujeres y hombres estudiantes universitarios.

	Le pegaba en la cara		Le pegaba con la mano en el cuerpo, brazos o piernas		Le pegaba con el puño en el cuerpo, brazos o piernas			Le pegaba con el pie		Le pegaba con objetos (chancla, cinto, palos, cable, etc...)	
	Hom bre	Muj er	Homb re	Mujer	Hom bre	Muj er	Homb re	Muj er	Hom bre	Muj er	
Nunca	231	261	118	161	257	310	254	310	96	163	
Algunas veces	34	52	127	128	12	6	12	7	126	117	
Frecuente mente	4	3	18	20	1	2	3	1	28	18	
Casi siempre	3	3	9	10	2	1	3	1	22	21	
Total	272	319	272	319	272	319	272	319	272	319	

Fuente: Elaboración propia.

Se puede identificar la prevalencia de maltrato físico infantil durante la edad de 3 a los 17 años, por sexo; en cada uno de los rubros vemos una diferencia mínima entre hombres y mujeres (no mayor a 20 puntos). Se observa también que los golpes en la cara en hombres tienen una frecuencia 41 sujetos y en mujeres 58, pegar con la mano en hombres 154 y en mujeres 158, en pegar con el puño en hombres 15 y en mujeres 9, pegar con el pie en hombres 18 y en mujeres 9 y por último en pegar con objetos en hombres 176 y en mujeres 156. Los golpes en la cara y mediante objetos fueron las más recurrentes. Además, se presta atención a que en las mujeres las formas de maltrato físico se centran en pegar en la cara y pegar con la mano; mientras que en los hombres pegar con el puño, pegar con el pie y pegar con objetos. Pegar con objetos es la más utilizada, siendo su prevalencia mayor en varones.

Tabla 4 Prevalencia de maltrato físico infantil que presentaron los estudiantes universitarios de acuerdo a la posición que ocupan entre hermanos.

	Le pegaba en la cara			Le pegaba con la mano en el cuerpo, brazos o piernas.			Le pegaba con el puño en el cuerpo, brazos o piernas.			Le pegaba con el pie.			Le pegaba con objetos (chancla, cinto, palos, cable, etc...)		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°
Lugar que ocupa entre hermanos															

Nunca	17	15	9	10	8	4	20	18	10	20	18	10	10	8	4
	7	8	3	7	8	6	5	5	3	4	3	2	1	2	7
Algunas veces	34	30	1	83	8	5	9	5	2	9	6	2	81	8	4
			0		8	3								0	8
Frecuente	2	2	2	16	1	3	0	2	0	1	3	0	13	1	8
					2									7	
Casi siempre	3	2	0	10	4	3	2	0	0	2	0	1	21	1	2
														3	

Fuente: Elaboración propia.

En la presente tabla se pueden apreciar los porcentajes más significativos en relación a la prevalencia de maltrato físico infantil que presentaron los estudiantes universitarios de acuerdo a la posición que ocupan entre hermanos; donde ocupan el 1° y 2° lugar, con 83% y 88% respectivamente mencionan que algunas veces les pegaban en el cuerpo, brazos o piernas, en relación a si les pegaban con objetos (chancla, cinto, palos, cable, etc...) el 81% que son los que ocupan el 1° lugar y con 80% los que ocupan el 2° lugar reportaron que sólo algunas veces.

Conclusiones

Con base en los datos mostrados tanto de manera general ,y en el caso de hombres y mujer, el presente estudio llega a la conclusión de que los participantes manifestaron que algunas veces les pegaban con la mano en el cuerpo, brazos o piernas y que llegaron a utilizar con ellos algún objeto (cinto, palos, cable, etc...) para golpearlos. En el caso de la posición de hermanos fueron los que ocuparon primero y segundo lugar quienes reportaron haber experimentado la agresión en cualquier parte del cuerpo y con algún objeto.

Discusión

De acuerdo a la OMS en 2014, un cuarto de la población en etapa adulta durante su infancia padeció de maltrato físico. Esto coincide con los hallazgos del presente estudio en donde los participantes manifestaron que algunas veces les pegaban con la mano en el cuerpo, brazos o piernas y que llegaron a utilizar con ellos algún objeto (cinto, palos, cable, etc...) para golpearlos. Así mismo el DSM 5 puntualiza que se permiten ciertas expresiones de

contacto físico como medidas disciplinarias entre las que figuran las bofetadas, siempre y cuando no cause daño físico.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). Otros problemas que pueden ser objeto de atención clínica. *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5* (pp. 395-416). Estados Unidos: American Psychiatric Publishing.
- Benavides, J. y Miranda, S. (2007). Actitud Crítica hacia el Castigo Físico en Niños Víctimas de Maltrato Infantil. *Universitas Psychologica*, 6(2), 309-318.
- Collado-Corona, Miguel Ángel, Loredó-Abdalá, Arturo, Serrano-Morales, Jorge Luis, Shkurovich-Bialik, Paul y Arch-Tirado, Emilio. (2005). Alteraciones del sueño en niños víctimas de abuso físico o sexual. *Cirugía y Cirujanos*, 73(4), 297-302.
- De Paúl, J.; Pérez, A.; Paz, P.; Alday, N. y Mocoora, I. (2002). Recuerdos de maltrato infantil en maltratadores y potencial de maltrato en víctimas de maltrato físico y abuso sexual. *Psicothema*, 14(1), 53-62.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *Desafíos. Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35986/Boletin-Desafios9-CEPAL-UNICEF_es.pdf;jsessionid=7492592A205C5D3C426E34136D0E398B?sequence=1
- Garbarino, J. y Eckenrode, J. (1999). *Por qué las familias abusan de sus hijos. Enfoque ecológico sobre el maltrato de niños y de adolescentes*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Concepción o elección del diseño de investigación. *Metodología de la investigación* (pp. 118-169). México, D.F.: McGraw Hill.
- Ibarra-Alcantar, M.; Ortiz-Guzmán, J.; Alvarado-Cruz, F.; Graciano-Morales, H. y Jiménez-Gench, A. (2010). Correlatos del maltrato físico en la infancia en mujeres adultas con trastorno distímico o depresión mayor. *Salud Mental*, 33(4), 317-324.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Maltrato infantil*. (Nota descriptiva N° 150).

Recuperado del sitio <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>

Sociedad Mexicana de Psicología. (2015). *Código Ético del Psicólogo*. México: Trillas.

Villatoro, J., Quiroz, N., Lourdes, M., Díaz, M. y Amador, N. (2006). *¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados 2006*.

Recuperado del sitio http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100769.pdf.

Anexos

Anexo 1. Formato de consentimiento informado



**UNIVERSIDAD VIZCAYA
DE LAS AMÉRICAS**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El objetivo de esta aplicación es obtener información de los participantes sobre cómo han sido educados. La investigación será llevada a cabo por la alumna de octavo cuatrimestre de la Lic. de Psicología Alba Rubí Luna Martínez, los docentes Lic. Aleida Lerma Moreno y el Dr. Juan Oswaldo Martínez Salvarán.

La administración es de manera anónima, confidencial y voluntaria, como única ocasión donde se responderán dos instrumentos tomándole 5 minutos de su tiempo, dentro de las instalaciones de la Universidad Vizcaya como riesgos que podrían presentarse serian incomodidad, recuerdos dolorosos e impotencia. Si surge alguna duda sobre este proyecto se podrán hacer preguntas durante la aplicación, de igual modo si no se siente cómodo con las preguntas planteadas puede hacérselo saber a la investigadora o simplemente retirarse en el momento que lo desee. Para cualquier duda o comentario puede enviar a un correo electrónico a CEUVAPSICO@hotmail.com

“Acepto de manera voluntaria responder los instrumentos, sabiendo que serán publicados y teniendo el conocimiento de quien me lo aplico y para que se realizará, también entiendo que puedo retirarme en el momento en que lo desee si me siento incomodo (a) con las preguntas planteadas”.

Firma del participante

Fecha

Anexo 2. Cuestionario contestado por los participantes

Parte 1

Instrucciones: Favor de responder a las siguientes preguntas, haga lo posible por contestarlas todas. Marcar con una "X" la respuesta correspondiente a usted.

Sexo: Hombre _____ Mujer _____

Edad: _____

Estado civil: Soltero ___ Casado ___ Unión libre ___ Divorciado___ Viudo___

Cuantos son los integrantes que viven en casa: _____

¿Tienes hermanos? Sí No ¿Cuántos? _____ N° que ocupas entre tus hermanos _____

¿Cuándo tenías entre 3 y 17 años tus papás estaban juntos? Sí No ¿Divorciados? Sí No

¿Tuviste padrastro y/o madrastra? Sí No

Parte 2

Las siguientes preguntas son para investigar si usted experimento maltrato físico durante la infancia y/o adolescencia (entre los 3 y los 17 años). Por favor, marque con una X la opción que mejor se ajuste a su caso.

¿Qué tan frecuentemente su padre, madre y/o cuidador hicieron algunas de las siguientes cosas?

	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Casi siempre
1. Le pegaba en la cara	0	1	2	3
2. Le pegaba con la mano en el cuerpo, brazos o piernas	0	1	2	3
3. Le pegaba con el puño en el cuerpo, brazos o piernas	0	1	2	3
4. Le pegaba con el pie	0	1	2	3
5. Le pegaba con objetos (chancla, cinto, palos, cables).	0	1	2	3

Agradezco de antemano la atención prestada

AFRONTAMIENTO, ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO EN FAMILIAS QUE TIENEN A UN INTEGRANTE DESAPARECIDO

Ivonne Ascona Hidalgo¹⁵.

Ma. De los Ángeles Edith García Cerón.

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito conocer las estrategias de afrontamiento que han utilizado las familias a lo largo del tiempo en que han buscado a su familiar desaparecido; así como su organización y funcionamiento actual, para lo cual se entrevistaron a 5 familias originarias del Estado de Coahuila los criterios de inclusión que tenían las familias fueron: Personas que vivían o convivían con la persona desaparecida, que fueran adultos y que la(s) persona(s) desaparecida(s) tuvieran más de un año desaparecidos y que no estuvieran en condición de migrantes. Para obtener la organización familiar se utilizaron genogramas con la finalidad de poder ver en una primera instancia la estructura de la familia y la dinámica familiar; además se utilizaron mapas familiares para poder definir jerarquías, fronteras externas, entre los subsistemas y las fronteras individuales, la comunicación, la flexibilidad y negociación que existe en la familia. Para medir el funcionamiento familiar se aplicó un Cuestionario de Evaluación de funcionamiento Familiar de Raquel Atri y Zetune (1993); por último para obtener las estrategias de Afrontamiento Familiar se realizó una entrevista semiestructurada ad hoc la cual abarcaba dos áreas: 1) Estrategias de afrontamiento internas (Estrategias de reestructuración positiva y Evaluación pasiva) y 2) Estrategias de afrontamiento externas (Apoyo social, Búsqueda de apoyo espiritual y buscar y aceptar recursos del entorno).

Palabras clave: desaparecidos, afrontamiento, funcionamiento

¹⁵ Instituto de Terapia Familiar CENCALLI, ivonne.ascona@gmail.com

Introducción

Según cifras del Gobierno Federal, en México se tiene un registro total de 29 mil 927 personas desaparecidas al 30 de Octubre de 2016 (Instituto Belisario Domínguez, Número 2, Enero 2017), sin embargo, no se tiene con certeza el número, ya que existe una cifra negra y se teme que sea aún mayor. La desaparición de personas es un fenómeno que se ha venido desarrollado en nuestro país desde hace mucho tiempo, sin embargo, en recientes años el fenómeno ha crecido exponencialmente afectando a todos los niveles y esferas sociales de nuestro país, por lo cual se ha convertido en un tema de la agenda nacional ya que el país, ante las presiones de diversos organismos, asociaciones civiles y de derechos humanos, ha tenido que reconocer su existencia; al ser un tema “nuevo” en nuestro país diversas instituciones carecen de estudios descriptivos acerca del tema o fenómeno.

Existen diversos documentos que hablan del tema con diversos enfoques (inseguridad, jurídicos, políticos, psicosociales y espirituales), sin embargo no se han encontrado estudios en materia de psicología sobre lo que sucede con las familias que tienen a un integrante desaparecido. Se dice fácil, 29 mil 927 personas desaparecidas; no obstante, cada una (o) de ellos tiene una familia compuesta por todas aquellas personas significativas, incluyendo a la pareja, así como a la familia de elección, es decir, aquellos amigos y personas no vinculados con la persona por lazos sanguíneos o legales, pero que se unen por lazos de amistad y lealtad altamente significativos, de acuerdo a la definición de familia de (Ackerman, 1969); por ello, no es de asombrarse que el núcleo familiar y el extendido se encuentre afectado de alguna forma.

Debido a lo anterior, el presente estudio descriptivo se presenta como uno de los pioneros en el tema desde la perspectiva psicológica y familiar. Inicialmente se intenta responder a la pregunta ¿Qué estrategias de afrontamiento han utilizado las familias que tienen a un familiar desaparecido, y cuál es su organización y funcionamiento familiar años después de la desaparición de su familiar?, puesto que para poder proponer modelos de atención psicológica o terapéutica en un primer momento se tiene que estudiar lo más básico, es decir, las estrategias de afrontamiento que les han servido para salir adelante y por qué; así como la estructura, organización y funcionamiento familiar después de la desaparición de su familiar, entender la afectación.

De esta forma el afrontamiento se define como el conjunto de estrategias empleadas para sobrellevar el estrés a través de conductas que los miembros de la familia usan para resolver los conflictos, eliminar los eventos estresores, adquirir y desarrollar habilidades sociales (McCubbin, Dahl, Lester, Benson & Robertson, 1976) así como aspectos de la inteligencia funcional, necesarios para la vida diaria en general (Mirna García- Méndez, 2015).

Conocer las estrategias de afrontamiento nos ayudará a identificar en qué fase se encuentra la familia, que puede ser de crisis o de adaptación. En la primera, algunas familias pueden ser más vulnerables y por consiguiente experimentan mayores dificultades en su funcionamiento, gran conflicto interpersonal y dificultades en la ejecución de roles, así como altos niveles de tensión intrafamiliar; en la adaptación, las familias pueden ser más flexibles que otras y tener mayor capacidad para recuperarse cuando ocurre una crisis o problema (Lavee & Olson, 1991). Además nos ayuda a identificar qué estrategias de afrontamiento son las que tienden las familias a utilizar en determinado momento o etapa de la búsqueda de la persona desaparecida y ayudará a que el terapeuta pueda fomentar, fortalecer o desarrollar las estrategias de afrontamiento más eficaces y asertivas en el momento en que tenga que atender a una familia en psicoterapia.

El estudio de la organización familiar nos brindará la posibilidad de observar cuál es la dinámica de relación entre los miembros de esa familia (Mc Goldrick, 2000) así como las jerarquías, roles, comunicación, límites, alianzas, coaliciones y la capacidad de flexibilidad y negociación (Velasco & Sinibaldi, 2001); por último, tanto la estructura como la organización nos llevan a medir el funcionamiento que están presentando las familias, recordemos que una familia funcional presentaría las siguientes características: fronteras externas, claras y permeables (Velasco & Sinibaldi, 2001), lo cual permitirá que la familia y sus miembros puedan intercambiar información con otros sistemas sociales, al mismo tiempo que desarrollan su sentido de pertenencia, de lo contrario se estaría hablando de una familia disfuncional. Con esta investigación se está dando la pauta para seguir investigando más sobre lo que pasa con los familiares de personas desaparecidas y poder hacer modelos de atención *ad hoc* a la problemática en cuestión.

Objetivo

Conocer las estrategias de afrontamiento que han utilizado las familias del Estado de Coahuila que tienen a un familiar desaparecido, así como su organización y funcionamiento familiar en la actualidad.

Diseño de investigación

- Diseño mixto de enfoque dominante cuantitativo.

Tipo de estudio

- Descriptivo, ya que detalla que es lo que sucede con las estrategias de afrontamiento a través del tiempo en el que la familia busca a su familiar y el estado actual de su organización y funcionamiento familiar.
- Transversal, ya que las familias serán evaluadas en una ocasión.

Muestreo

- No probabilístico intencional.

Participantes

- 5 Familias originarias de Torreón, Coahuila que tienen a uno o más familiares desaparecidos.

Criterios de inclusión:

- Que el familiar desaparecido:
 - Sea adulto,
 - Tenga más de 1 año de desaparecido.

Criterios de exclusión:

- Hijos de la persona desaparecida son menores de 18 años,
- En situación de migración.

Criterios de eliminación:

- Que se encuentre o aparezca el familiar reportado como desaparecido

Técnicas de recolección de datos.

- 1) Entrevista semiestructurada enfocada a detectar Estrategias de Afrontamiento,
- 2) Genogramas,
- 3) Mapas de Organización Familiar,

- 4) Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar (EEF) de Raquel Atri y Zetune, 1993.

Aspectos éticos

Es importante tomar en cuenta que la problemática sobre personas desaparecidas es un tema sensible desde todas las aristas de donde se estudie, por lo cual, los investigadores en primer lugar deberán informar a las personas sobre el objetivo de la investigación así como sobre el uso y confidencialidad de la información recabada. Se recomienda que los investigadores tengan alguna formación como psicoterapeutas, ya que al trabajar con las familias el terapeuta debe de tener las estrategias necesarias para el manejo adecuado; asimismo se recomienda mucha discreción y confidencialidad con la información obtenida.

Resultados

Se detectó, en las familias que se entrevistaron en el presente estudio, que sus familiares desaparecidos tienen un promedio de 7 años ausentes y tenían diversos oficios como: estudiantes, choferes (autobuses y taxis) o militares. Se obtuvieron 42 categorías del análisis del contenido de las entrevistas realizadas a 5 familias de Coahuila y de lo anterior se obtuvieron 6 mapas hipotéticos:

Mapa 1: Antecedentes de la persona desaparecida

De acuerdo con la información recolectada de 5 familias de Coahuila que tienen familiares desaparecidos, se puede apreciar que eran hijos parentalizados ya que tenían funciones o responsabilidades no acordes a su rol familiar; se tiene una impresión positiva de la o las personas desaparecidas, las familias no justifican de ninguna manera la desaparición de su familiar. Por otro lado, las mamás de las personas desaparecidas manifiestan que ellas percibían que algo andaba mal con sus hijos y mencionan tener algún presentimiento días antes o el mismo día de la desaparición.

Mapa 2: Apoyo Social

Cuando no se tienen noticias del ser querido, la familia entra en un periodo crisis que se caracteriza por un estado temporal de trastorno y desorganización. Durante ese periodo,

principalmente las mamás de las personas desaparecidas, empiezan a tener sentimientos de culpa respecto a la crianza y tiempo que dejaban solos a sus hijos debido al trabajo, además de que la forma en que desaparece la persona intensifica y permea aún más el estado de crisis. En esta fase se detecta la primera estrategia de afrontamiento utilizada por la familia, el apoyo social, ya que existe ayuda de la familia nuclear para buscar a su familiar así como la ayuda de amigos, vecinos o conocidos. Sin embargo, con el paso del tiempo los familiares que en un principio apoyaron en la búsqueda dejan de hacerlo y es ahí en donde en muchas familias existe una ruptura en sus relaciones, ya que el núcleo familiar primario (Mamá, padre y hermanos) empieza a pensar que al resto de la familia no le duele tanto la desaparición de la persona y que prefieren enfocarse en sus propias familias.

Las personas que les rodean (amigos, vecinos o conocidos), empiezan a especular acerca de lo que sucedió con la persona o el destino que pudo haber tenido realizando comentarios realmente impactantes, impropios y angustiantes. Los familiares de la persona desaparecida juzgan los comentarios de forma negativa, es decir, refieren que la gente solo lo hace porque los quiere ver mal, porque los quiere volver locos o porque simplemente quieren jugar con sus sentimientos, por lo que la familia de la persona desaparecida adopta como mecanismo de defensa no hablar ni mostrar lo que siente, como si la situación hubiera dejado de dolerles; cierran fronteras externas, es decir, su vida se vuelve trabajo – casa, casa – trabajo. Esto trae como consecuencia sentimientos de soledad, principalmente en “el buscador primario” (persona que asumió la responsabilidad de toda la familia para ser la punta de búsqueda), y a la par sentimientos de impotencia, puesto que a pesar de todo lo realizado no han tenido alguna respuesta o resultado respecto al destino de su familiar.

Mapa 3: Autoridades y amenazas

Los familiares de las personas desaparecidas en un primer momento se apoyan en las autoridades, sin embargo, lo que encuentran es negligencia en los procesos administrativos y jurídicos, indiferencia ante la problemática y además miedo en las autoridades, por lo cual deciden realizar acciones para la búsqueda de sus seres queridos, encontrándose en el camino con amenazas psicológicas y/o físicas por parte de diversas personas, con la finalidad de que dejen de buscar a sus familiares.

Mapa 4: Evaluación Pasiva y despliegue de estrategias

Ante los sentimientos de soledad e impotencia nos encontramos con la segunda Estrategia de Afrontamiento: la evaluación pasiva. En este punto es donde la familia, dicho coloquialmente, “toca fondo”: decide negar la realidad vivida y refugiarse en el trabajo o en alguna otra actividad. Además, las familias mencionan que en esta fase tienen algún tipo de experiencia espiritual, es decir, han soñado a la persona desaparecida evocando toda una gama de sentimientos que los lleva a buscar apoyo espiritual para sobrellevar la situación. Estamos hablando de la tercera Estrategia de Afrontamiento. Los familiares deciden acercarse a “Dios”, y así encuentran un poco de calma o mitigación de su dolor, tomando fuerza para salir del “fondo”, ya que en ese estado de reflexión encuentran razones por las que deben de seguir buscando a su familiar, y la necesidad de tener evidencia sobre si se encuentra vivo o muerto resurge con más fuerza, igual que el sentimiento de esperanza.

Cuando esto sucede, deciden reanudar la búsqueda de la persona desaparecida y aparece la cuarta Estrategia de Afrontamiento: la búsqueda y aceptación de recursos del entorno. Después de haber cerrado fronteras externas, abren un canal de comunicación con las autoridades o personas que les pueden ayudar en su búsqueda; comienzan a darle alguna explicación a lo sucedido y le dan un propósito a su situación, es decir, realizan una reestructuración positiva, la quinta Estrategia de Afrontamiento.

Mapa 5: Consecuencias psicológicas individuales

El “buscador principal” y los familiares empiezan a tener un deterioro principalmente en el área afectiva, física y somática, así como conductualmente.

Mapa 6: Consecuencias en la dinámica familiar

Además de lo vivido y de las consecuencias psicológicas individuales se encuentra la influencia de otras situaciones estresantes en la familia (duelos, hijos con necesidades especiales, enfermedades, etc.), lo que repercute en la esfera económica, afectación en la pareja, hermanos que están asumiendo el rol de la persona desaparecida y se decide no hablar, ni mostrar sentimientos entre los mismos miembros de la familia nuclear, haciendo una “conspiración del silencio”, en la cual nadie habla del dolor o sufrimiento que se tiene en el día a día, derivado de la ausencia de la persona querida.

Se obtuvieron también 5 Genogramas y 5 Mapas familiares en los cuales se encontró que las mamás de las personas desaparecidas, en la mayoría de los casos, adoptaron el rol de “buscador principal”, lo cual ocasionó que sufriera una afectación al holón parental, en el cual hubo separaciones o rupturas de pareja, volviendo la dinámica de relación distante y/o conflictiva en algunos casos. Dentro de la dinámica entre el holón parental y el filial, en algunos casos, los hijos se volvieron muy unidos o fusionados con la figura materna y distante y/o conflictiva con la figura paterna.

Se observó que las familias entrevistadas tenían en promedio de 3 a 5 hijos incluyendo a la persona desaparecida. Sin establecer un orden cronológico, se puede apreciar que uno de los hijos se vuelve muy unido o fusionado en la relación con su mamá y que las actividades que ella desarrolla como buscadora, con el tiempo, las absorbe este hijo que es la persona que se muestra con la mayor fortaleza y estabilidad para afrontar la situación. Estos hijos empiezan a absorber también el rol de la persona desaparecida, en este caso el hermano; en otras familias se observó que era otro hijo diferente al que se identifica con la madre el que absorbía el rol de la persona desaparecida, pero, sin lugar a dudas, uno de los hermanos termina absorbiendo el rol del hermano desaparecido.

Respecto a los hijos que mantienen una relación con su mamá, muy unida o fusionada, este aspecto se hizo extensivo al resto de la familia del hijo o hija, es decir, a nueras, yernos, nietas y nietos; en los casos donde los hijos o hijas que se volvieron distantes en relación con su mamá, esta relación también se hizo extensiva hacia nueras, yernos, nietas y nietos. Hablando de la familia secundaria se observó que la relación de la mamá de la persona desaparecida con la esposa del hijo desaparecido de igual manera se volvió muy unida o fusionada, igual que con los hijos de la persona desaparecida (nietos).

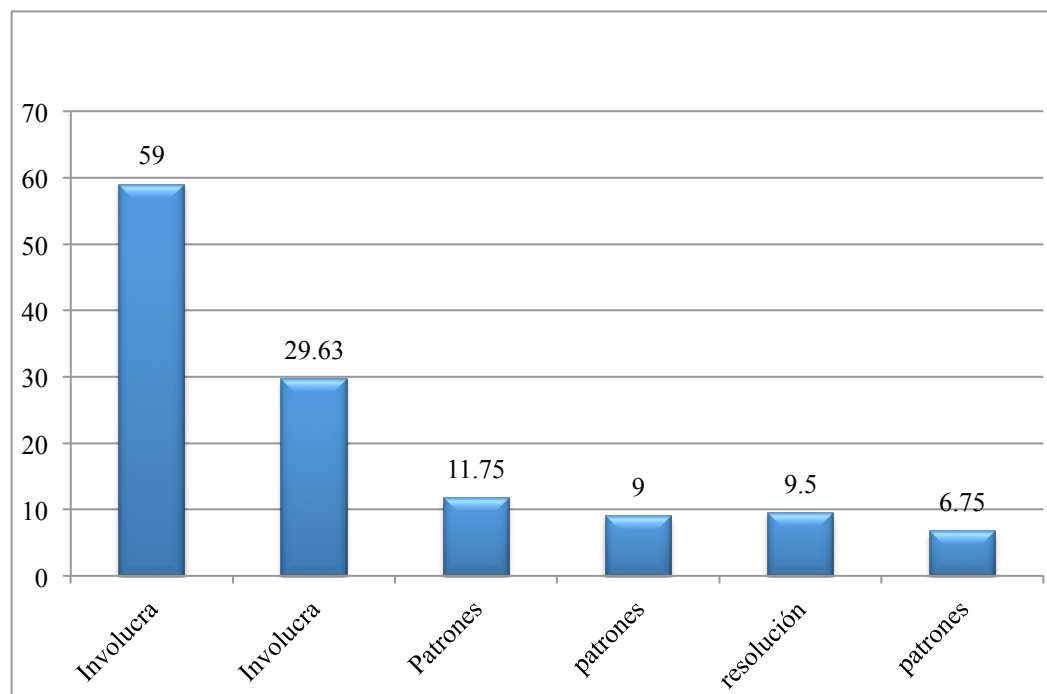
En los mapas familiares se observó que la mayoría de familias tienen una estructura jerárquica definida. Sin embargo, en algunas familias la persona desaparecida era un hijo parentalizado, ya que tenía funciones o responsabilidades no acordes con su rol familiar. Minuchin (2004) menciona que cuando hay muchos niños en un hogar, por lo común uno de ellos, y a veces varios de los mayores, recibe responsabilidades parentales. Estos niños parentales toman funciones de crianza además de los demás niños, como representantes de los padres. El niño parental es puesto en una situación que lo excluye del subsistema de los hermanos y lo eleva hasta el subsistema parental; después de la desaparición de la persona,

como vimos anteriormente, se detectó que alguno de los hermanos tiende a asumir el rol de la persona desaparecida y por lo tanto también se vuelve un hijo parentalizado. En estas familias la estructura de poder no se encuentra bien definida, por lo que no existen roles y reglas definidas y los integrantes no saben sus funciones dentro del sistema familiar.

Las fronteras externas de la mayoría de las familias son cerradas, lo que ocasiona que el sistema familiar sufra un empobrecimiento que restringe de manera considerable el desarrollo de sus potencialidades y limita la autonomía e independencia de sus miembros (Velasco & Sinibaldi, 2001), sin embargo en el extremo hay familias que han dejado sus fronteras claras. Las fronteras entre los subsistemas el parental y el filial principalmente son claras y difusas; las fronteras individuales de los integrantes de la familia son de igual forma muy variadas, desde claras pasando por difusas y cerradas; asimismo se detectaron alianzas en algunas familias principalmente entre madre e hija, mamá de la persona desaparecida y nieta, padre y alcohol, e hijo o hija y drogas, así como coaliciones de madre e hija en contra de otra hija.

Se observó que algunas familias tienden a tener un “chivo expiatorio”, es decir, una persona que expresa el síntoma de la familia, una persona que es foco de atención, de la que todos hablan y se quejan porque empiezan a ser rebelde, a consumir algún tipo de sustancia o droga. Respecto a los resultados obtenidos del Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar (EEF) de Raquel Atri y Zetune, 1993. Se obtuvo lo siguiente:

Figura 1. Promedio de puntajes grupales por factor.



Respecto a la Figura 1, podemos observar que en el promedio de puntajes grupales obtenidos por cada factor, los resultados fueron:

1) Involucramiento afectivo funcional

En la mayoría de las familias muestran interés y valora a cada miembro de la familia, tienen la habilidad para responder con una amplia gama de emociones, así como la capacidad de proporcionar cuidados, afectos y bienestar a los miembros de su sistema familiar.

2) Involucramiento afectivo disfuncional

Muestran que no hay una sobrecarga en algún miembro de la familia que lo convierta en receptor de los aspectos negativos de la familia.

3) Patrones de comunicación disfuncionales

Existe una marcada dificultad en el intercambio de información en el área afectiva.

4) Patrones de comunicación funcionales

Existe un intercambio de información verbal principalmente en el área instrumental.

5) Resolución del problema

Revela que la familia es capaz de ponerse de acuerdo y que tiene una buena organización familiar; por lo tanto, se infiere que pueden resolver los problemas instrumentales que se les presentan.

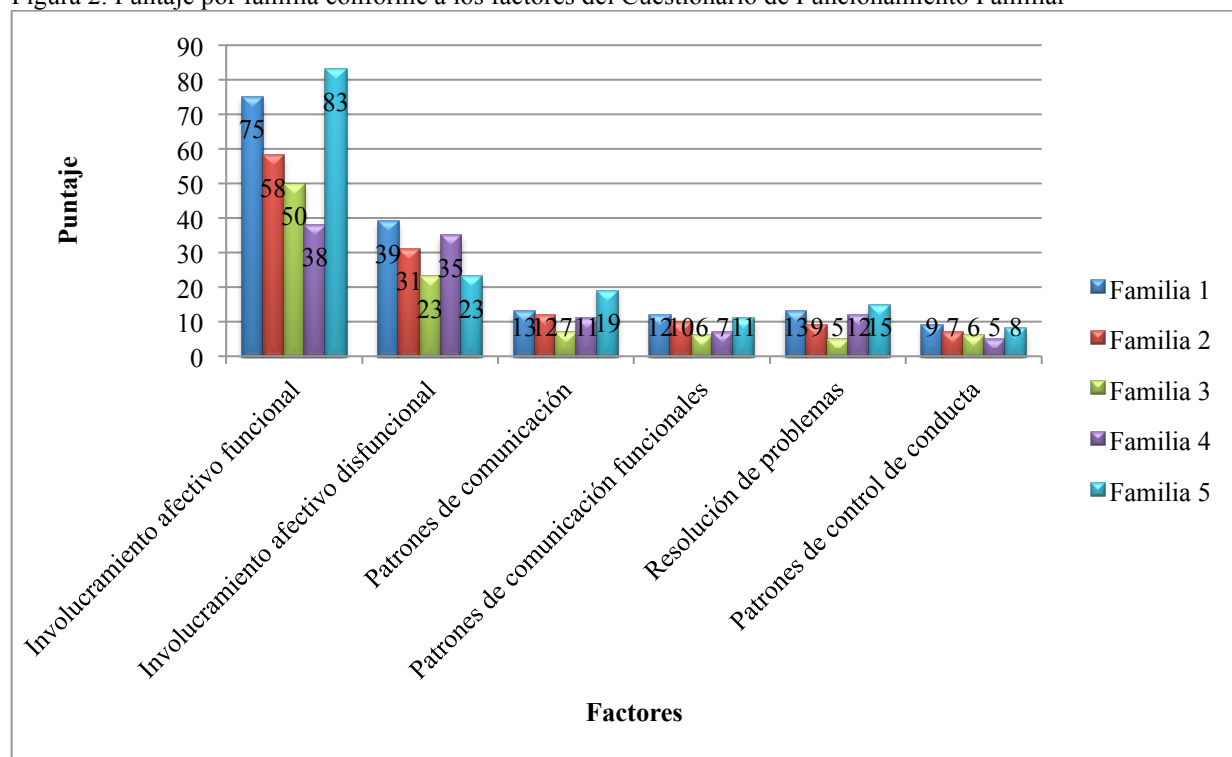
6) Patrones de Control de Conducta

Los patrones que adopta la familia para manejar el comportamiento son razonables con posibilidad de negociación y cambio, dependiendo del contexto.

Tabla 1. Puntajes obtenidos

Personas	Factor 1: Involucramiento afectivo funcional	Factor 2: Involucramiento afectivo disfuncional	Factor 3: Patrones de comunicación disfuncional	Factor 4: Patrones de comunicación funcionales	Factor 5: Resolución de Problemas	Factor 6: Patrones de control de conducta
1	75	39	13	12	13	9
2	58	31	12	10	9	7
3	50	23	7	6	5	6
4	38	35	11	7	12	5
5	83	23	19	11	15	8

Figura 2. Puntaje por familia conforme a los factores del Cuestionario de Funcionamiento Familiar



Respecto a la Tabla 1 y Figura 2 se encontró que el promedio de puntajes por factor respecto a cada familia arrojó:

1) Involucramiento afectivo funcional.

La familia 1 muestra involucramiento afectivo así como las familias 2 y 5; sin embargo las familias 3 y 4 no muestran interés o no valoran a cada miembro de la familia y no denotan la

habilidad para responder con una amplia gama de emociones, así como no hay la capacidad de proporcionar cuidados, afectos y bienestar.

2) Involucramiento afectivo disfuncional

Las familias 1 y 4 muestran que hay una sobrecarga en algún miembro de la familia que lo convierta en receptor de los aspectos negativos de la familia.

3) Patrones de comunicación disfuncionales

La familia 1, 2 y 5, muestran una marcada dificultad en el intercambio de información en el área afectiva.

4) Patrones de comunicación funcionales

Las familias 1, 2 y 5, tienen un intercambio de información verbal principalmente en el área instrumental.

5) Resolución del problema

La familia 1, 4 y 5 son familias capaces de ponerse de acuerdo y que tiene una buena organización familiar; por lo tanto, se infiere que pueden resolver los problemas instrumentales que se les presentan.

6) Patrones de Control de Conducta

Las familias 1, 2 y 5, tienen patrones que adoptan para manejar el comportamiento son razonables con posibilidad de negociación y cambio, dependiendo del contexto.

Conclusiones

Como podemos ver, la desaparición de una persona resulta perturbadora para la familia en todos los niveles y ámbitos, la ausencia de la persona transgrede en un primer momento la estructura familiar. Es como si realizáramos la analogía del rompecabezas al cual le quitan una pieza, sin esa pieza el rompecabezas no volverá a completar la imagen que tenía; asimismo la desaparición transgrede la organización familiar, la dinámica de relaciones de cada integrante, las jerarquías, las estructuras de poder, las alianzas, las coaliciones, las fronteras externas, las fronteras entre subsistemas y las fronteras individuales se ven modificadas.

Tal como las piezas de un reloj están sincronizadas, de igual forma estas variables, si una se ve modificada los demás tendrán que modificarse para mantener el mejor funcionamiento posible, lo que llamamos “homeostasis”. La familia como sistema siempre tenderá a buscar un punto de equilibrio, aunque esto no significa que sea el mejor, simplemente el sistema tiene que

mantener su funcionamiento. En cuanto al funcionamiento familiar, en las familias de personas desaparecidas se encontró que la mayoría de ellas tiene patrones disfunciones que hacen que sus miembros no desarrollen un sentido de pertenencia a la familia, ni estabilidad, que se empobrezcan, que no tengan una individualización, autonomía y se sientan solos; esto es importante, ya que a partir de este pequeño descubrimiento se pueden empezar a proponer terapias estructurales para este tipo de casos.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, el orden en que fueron apareciendo no obedece a un orden cronológico, sin embargo, si las analizamos con detenimiento, obedecen a procesos de aceptación y maduración de la familia. En un primer momento se busca un afrontamiento externo (apoyo social), después se pasa a un afrontamiento interno (evaluación pasiva), más tarde se vuelve a buscar un afrontamiento externo (búsqueda de apoyo espiritual y búsqueda y aceptación de recursos), para finalmente pasar a un afrontamiento interno otra vez (reestructuración positiva).

Referencias

- (s.f.). Obtenido de <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/700-desaparecidos-en-coahuila>
- Ackerman, N. (1969). *Psicoterapia de la familia neurótica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Clavijero, P. A. (2011). *Crisis, familia y psicoterapia*. La habana: Cuba: Ciencias Médicas.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología* (3° ed.). México: El Manual Moderno.
- Ferrer-Honores Pedro, M.-R. A.-J.-S. (2013). Funcionamiento familiar según el modelo Circumplejo de Olson en familias con un niño que presenta retardo mental. *Rev enferm Herediana.*, 6(2):51-58.
- Instituto Belisario Domínguez. (Número 2, Enero 2017). *La desaparición de personas en México*. México: Senado de la República, Dirección General de Investigación Estratégica.
- International Committee of de Red Cross (ICRC). (2013). *Acompañar a los familiares de pesronas desaparecidas, Guía Práctica; Missing*. Geneve: Switzerland.
- Mc Goldrick, M. &. (2000). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Minuchin, S. (2004). *Familias y terapia familiar* (1° reimpresión ed.). México: Gedisa.
- Minuchin, S., & Fishman, C. (2004). *Técnicas de terapia familiar* (1 ed.). Buenos Aires: Paidós.

- Mirna García- Méndez, S. R.-A.-L.-L. (2015). *Continuidad y cambio en la familia*. México: El Manual Moderno.
- Mtra. Denise González Nuñez. (s/a). *Manual de acciones frente a la desaparición y a la desaparición forzada*. México.
- Navarro, J. G. (1992). *Técnicas y programas en terapia familiar*. Barcelona: España: Paidós.
- Olson, D. S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18: 3-28.
- Ortiz, G. D. (2008). *La terapia familiar sistémica*. Ecuador: Ediciones Abya- Yala/Universidad Politécnica Salesiana.
- Procuraduría General de la República, las Procuradurías Generales de Justicia Estatales y del Distrito Federal, expertos y expertas en la materia, así como organismos y organizaciones nacionales e internacionales de derechos humanos. (Junio, 2015.). *Protocolo Homologado para la Búsqueda de Personas Desaparecidas y la Investigación del Delito de Desaparición Forzada*. México.
- s/a. (30 de Julio de 2017). Obtenido de <http://www.uv.es/lisis/instrumentos/Funcionamiento-FamiliaR.pdf>
- Simon, F. S. (1993). *Vocabulario de terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Slaikeu, K. (2000). *Intervención en Crisis. Manual para Práctica e Investigación*. México: Manual Moderno.
- Velasco, C. M. (2006). *Instrumentos de evaluación en terapia familiar y de pareja*. México: Pax México, Librería Carlos Cesarman, S.A.
- Velasco, M. (1998). Familia y alcoholismo. *Memorias del congreso de psicoterapia*. Puebla. México: Centro de Terapia Familiar C.E.F.A.P.
- Velasco, M., & Sinibaldi, J. (2001). *Manejo del enfermo crónico y su familia (sistemas, historias y creencias)*. México: Manual Moderno.
- Zetune, R. A. (2006). Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar (EFF). En & L. Velasco. C. M.L, *Instrumentos de evaluación en terapia familiar y de pareja*. (págs. 1-27). México: Pax.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA DE ACTITUDES HACIA AL NARCOTRÁFICO EN JÓVENES

Oscar Ulises Reynoso González¹⁶.

Rubén Soltero Avelar.

María del Rosario Zamora Betancourt.

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo construir un instrumento de medida para conocer las actitudes hacia el narcotráfico de estudiantes universitarios y de bachillerato. El instrumento se denominó “Escala de Actitudes hacia el Narcotráfico” y fueron evaluadas sus propiedades psicométricas de validez y confiabilidad a través de un análisis factorial exploratorio mediante el método de ejes principales y rotación *varimax*. La muestra estuvo integrada por 1178 estudiantes de ambos niveles educativos. Al finalizar la validación, el instrumento quedó conformado por 18 reactivos y tres factores relacionados: “Rechazo al narcotráfico y los narcotraficantes”, “Apoyo al narcotráfico y los narcotraficantes” y “Predisposición de pertenencia al narcotráfico e identificación con la narcocultura”. En general, los estudiantes muestran actitudes negativas hacia el narcotráfico. Se recomienda aplicar la escala en otras poblaciones y contextos, así como analizar la relación de las actitudes hacia el narcotráfico con otras variables de índole psicosocial.

Palabras clave: Narcotráfico, actitudes, jóvenes, instrumento, narcocultura

¹⁶ Universidad de Guadalajara; ulises.reynoso@academicos.udg.mx

Introducción

El narcotráfico representa uno de los problemas más graves en la actualidad. Éste consiste en el comercio, cultivo, fabricación, distribución y venta de drogas (UNODC, 2017). El nacimiento del narcotráfico puede rastrearse a principios del siglo XX (Astorga, 2005; Valdéz, 2013), aunque la designación de sustancias ilegales o prohibidas no ha sido estable ni permanente, ya que la estipulación de lo permitido y lo prohibido ha cambiado a lo largo de los años. En la actualidad, el narcotráfico es una industria que tiene un gran mercado, ya que produce millones de dólares anuales (UNODC, 2017). Su connotación negativa se debe principalmente a dos aspectos; por un lado, el tema de las sustancias con las que trafica y las consecuencias que tiene en los consumidores (Ovalle, 2005); por otro, el aspecto de violencia, corrupción y ganancias ilícitas que su negocio genera (Arieta 2001, citado por Ovalle, 2005). El narcotráfico se encuentra organizado principalmente en grupos llamados cárteles, quienes son responsables del negocio de drogas en un espacio geográfico determinado. Adicionalmente, algunos de estos grupos se dedican a la extorsión, secuestro, robo y otras formas de crimen organizado (Valdéz, 2013).

Estos aspectos han convertido al narcotráfico en una problemática prioritaria para México debido a los niveles de violencia que ocasiona (Animal Político, 2016; Langer, 2015; Proceso, 2016). Algunos autores mencionan que el factor que detonó la violencia fue la estrategia nacional de lucha contra el narco emprendida por el expresidente Felipe Calderón (Moreno, 2014; Moreno & Valdéz, 2016; Pereyra, 2012; Ramírez & Guillén, 2012; Reyes, Moslares, & Paola, 2015).

Este incremento de violencia pública y combate al narcotráfico ha provocado distintos efectos sociológicos, psicológicos y hasta económicos en la comunidad mexicana en general, principalmente sobre la percepción de inseguridad y corrupción gubernamental (Ramírez & Guillén, 2012), el cierre de negocios y la migración en las zonas de mayor enfrentamiento. Además de lo anterior, otra consecuencia emanada de la lucha contra el narcotráfico es un mayor acercamiento a la idiosincrasia, prácticas, conductas y cosmovisión de los cárteles y narcotraficantes, en otras palabras, la popularización de la narcocultura.

Se puede describir a la narcocultura como el conjunto de manifestaciones conductuales, artísticas y discursivas las cuales conllevan un vínculo con el narcotráfico. La narcocultura se ha vuelto cada vez más popular ya que los narcotraficantes viven inmersos en la sociedad y su discurso es escuchado por sus ciudadanos, llevando a que estas prácticas sean el eje del cambio

social y cultural hacia nuevas pautas de comportamiento, creencias y efectos. Por lo tanto, Ovalle & Giacomello, (2006) refieren que se genera un nuevo escenario social, lleno de opulencia, derroche y transgresión.

La música, en específico los narcocorridos, son una manifestación de la narcocultura en la que se transmiten las hazañas e historias de las personas que están dentro del narcotráfico, haciendo hincapié en la supremacía, el poder y los lujos. Es por ello que Mondaca (2012), indica que los narcocorridos transmiten desde aspectos simbólicos como pueden serlo los automóviles, las mujeres, los lujos y la vestimenta, hasta sus elementos subjetivos como las creencias, el poder, los fracasos y los triunfos.

El fenómeno de la narcocultura se ha popularizado gracias a dos ejes, por una parte, la mala percepción que tiene el pueblo sobre el gobierno y el crecimiento de los cárteles, y, por otro lado, el uso y explotación de las redes sociales. Este bombardeo de información procede de películas, canciones, hasta objetos relacionados al narcotráfico, dejando cuantiosas ganancias (Schwarz, 2014). Sin embargo, la narcocultura es un problema social importante, pues personifica al narcotraficante como héroe y modelo a seguir, estableciéndolo en el imaginario social como un puesto al que aspirar para acceder a grandes sumas de dinero, lujos y poder.

Con base en lo anterior, es necesario abordar el concepto de *actitud* para poder comprender la postura de las personas ante el narcotráfico. Las actitudes juegan un papel fundamental cuando los ciudadanos buscan, procesan y responden a la información de su contexto, pues estas, dirigen nuestro comportamiento, forman nuestra identidad y nuestros valores (Briñol, Falces, & Becerra, 2007). La importancia de estudiar el impacto de las actitudes reside en la capacidad de que tienen éstas para influir en la conducta de los ciudadanos. Si los ciudadanos presentan actitudes favorables hacia el narcotráfico esto puede ser un indicador del ingreso a este tipo de actividades (De la O & Flores, 2012), siendo los jóvenes la población más vulnerable. La normalización de estas actividades, se debe al aumento de la violencia y al auge de la narcocultura, esto conlleva que la población elimine las implicaciones éticas de las personas que están inmersas en los grupos criminales, dando como resultado la justificación de sus conductas ilegales.

Es por ello que existen trabajos que abordan desde distintos enfoques el impacto que ha tenido el narcotráfico en el pensamiento de la población. Los estudios encontrados giran en torno a tres aristas: la primera aborda el análisis del contenido narcocultural en diferentes medios como

lo son las producciones artísticas, musicales o literarias, en donde se encuentra implicado el narcotráfico y la narcocultura (Corona, 2010; Lara, 2004; Maihold & Sauter, 2012; Mondaca N. , 2012). Estas investigaciones han revelado el papel trascendental que juegan los narcocorridos como punto de análisis de la narcocultura, tanto como el cine y las novelas. Además, los narcocorridos funcionan al hacer tangible el imaginario social de la narcocultura, pues son guías de conducta al mejorar el entendimiento del narcomundo. En ese mismo sentido, algunas investigaciones han tenido el objetivo de analizar el contenido machista, misógino e inclusive homofóbico que está presente en los narcocorridos (Cabañas, 2012; Mondaca, Cuamea, & Payares, 2015; Núñez, 2017).

En el segundo enfoque se incluyen aquellos trabajos que han propuesto abordar desde diferentes contextos la representación, opinión, imagen o memoria colectiva que los ciudadanos tienen hacia el narcomundo (Campbell, 2007; Moreno, Bugos, & Valdez, 2016; Moreno & Flores, 2015; Ovalle, 2007; 2005; Vilalta, 2015). Por último, aquellas investigaciones que han tenido el propósito de identificar los factores que influyen en la inclusión y/o mantenimiento de las personas en los grupos delictivos del narcotráfico, como lo son la pobreza y la violencia (Cisneros, 2014; De la O & Flores, 2012; Gómez, Almanza, & Ariagor, 2016). Ya que la mayoría de los trabajos analizados se encuentran en el enfoque cualitativo, dejan inexplorada la posibilidad de crear un instrumento que mida las actitudes de los jóvenes hacia el narcotráfico. Por lo tanto, el propósito de esta investigación fue crear y validar un instrumento que permitiera medir las actitudes en los jóvenes hacia el fenómeno del narcotráfico.

Método

Participantes

El estudio contó con la participación de dos escuelas de nivel superior y una de nivel media superior, todas de carácter público y pertenecientes a la zona de los Altos Sur de Jalisco. La muestra tomada para el estudio fue conformada por 1178 alumnos de los cuales 284 pertenecen a bachillerato y 894 a nivel licenciatura. Dicha muestra fue no probabilística, por conveniencia (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La media de edad fue de 19.7 años ($\sigma = 2.91$); y la población estuvo conformada en un 50.6% por mujeres y un 49.4% por hombres.

Instrumento

Se utilizó un instrumento de propia autoría, denominado “Escala de Actitudes hacia el narcotráfico”, dicho instrumento posee 18 reactivos agrupados en 3 diferentes factores: Rechazo al narcotráfico y los narcotraficantes, Apoyo al narcotráfico y los narcotraficantes y, por último, Predisposición a la pertenencia al narcotráfico e identificación con la narcocultura. La escala está diseñada con un índice de respuesta ordinal (Likert) con posibilidad de cinco respuestas que va desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”.

Procedimiento

Se comenzó realizando la búsqueda de literatura especializada sobre el tema, en la cual se constató que no existe un instrumento especializado para medir las actitudes hacia el narcotráfico, y se destacó la necesidad de cubrir ese hueco en la literatura. El instrumento se realizó con base en la literatura estudiada, dando como resultado 30 ítems de manera estructural y tripartita de las actitudes. La redacción de los ítems figura en dos aristas: por un lado, aquellos ligados a los aspectos negativos del narcotráfico como la inseguridad, la violencia, la corrupción y la venta de drogas; y por otro, los aspectos positivos en torno a este tema, como podría ser la mejora económica a las personas involucradas y la ayuda a comunidades pobres y aisladas. Además, se incluyeron algunos ítems que permitieran identificar la predisposición de los jóvenes a unirse a estas actividades delictivas.

El instrumento, en su primera fase de análisis de validez y confiabilidad, fue sometido a evaluación por medio de personas expertas en el tema, dando como resultado la modificación y, en su caso, la eliminación de ciertos ítems. Asimismo, el instrumento fue presentado a un grupo de bachilleres y universitarios, con la finalidad de explorar si la escala era clara y permitía total comprensión. Al finalizar dicho proceso de evaluación, la escala fue reducida a 24 reactivos. La escala fue contestada por medio de los formularios de Google, con previa autorización del alumnado, de las instituciones y de los padres. Esto dio fin al trabajo de campo, continuando con la integración de la información.

Dado inicio a la segunda etapa, se procedió a utilizar el Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Posteriormente, se analizó la confiabilidad de los factores encontrados mediante la prueba de consistencia interna de Cronbach. Además, se pudo identificar puntuaciones de las estudiantes obtenidas, permitiendo realizar una comparativa entre sexo y nivel académico. Para el AFE y el análisis bivariado se utilizó el programa SPSS V.20

Resultados

Análisis Factorial Exploratorio

El AFE fue ejecutado permitiendo la estructura libre de factores para identificar, sin prejuicios, el número adecuado de componentes. Considerando que los ítems no mostraron normalidad univariada (valores $<.05$ en la prueba de Kolmogorov) se optó por el método de ejes principales (Frías & Pascual, 2012). Los índices KMO (.906) y la prueba Bartlett ($p < .000$) mostraron que el modelo es apropiado, no presenta esfericidad y tiene una buena adecuación muestral (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999).

Considerando el criterio de autovalores mayores a 1 (Kaiser), se obtuvieron cuatro factores que explicaron el 47.97% de la varianza. Sin embargo, este resultado mostró inestabilidad en el último factor al conformarlo pocos reactivos y de muy baja saturación. Por tal motivo, y aludiendo al Criterio de Cattell sobre el gráfico de sedimentación (Moral, 2006a) se optó por mantener una estructura de tres factores.

Dadas las circunstancias se ejecutó un segundo análisis factorial forzado a tres dimensiones mediante el método de factorización de ejes principales con rotación Equamax (Pérez, 2004). Se estableció como límite de saturación el valor .4 y se suprimieron los reactivos que compartían la saturación principal en otro factor con una diferencia menor a .1; al concluir este proceso la escala quedó constituida por 18 reactivos. En la Tabla 1 se exponen las saturaciones por factor y los reactivos eliminados por baja saturación o compartida.

Tabla 1. Análisis Factorial Exploratorio

Ítems	Pesos Factoriales		
	1	2	3
20. El narcotráfico incrementa los niveles de violencia en mi país	.747	-.064	-.129
14. El narcotráfico es uno de los problemas más serios que tiene mi país	.682	-.020	-.185
15. Los narcotraficantes no respetan ni edad ni sexo, agreden a su antojo	.670	-.068	-.137
23. Es una desgracia que los narcotraficantes hayan corrompido a los políticos de mi país	.658	-.049	-.111
22. Los narcotraficantes son personas malas	.619	-.224	.000
5. La sociedad debe combatir con mayor fuerza al narcotráfico	.603	-.022	-.186
10. Toda persona involucrada con el narcotráfico es un delincuente que debe estar tras las rejas	.600	-.035	-.112
7. El narcotráfico debe ser repudiado por todos los miembros de la	.576	-.098	-.046

sociedad			
12. Me molestaría que uno de mis familiares fuera narcotraficante	.513	-.050	-.251
3. No me gusta escuchar narcocorridos porque detesto lo que dicen*	.378	-.054	-.216
13. El narcotráfico mejora la calidad de vida de las comunidades	-.085	.647	.171
6. Los narcotraficantes son personas honorables porque utilizan su dinero para realizar obras públicas (pavimentado, agua, luz)	-.153	.543	.139
11. Los narcotraficantes son personas admirables	-.176	.528	.325
9. Dedicándose al narcotráfico las personas mejoran su calidad de vida	-.005	.485	.194
21. El narcotráfico no le hace daño a nadie	-.329	.455	.187
17. El narcotráfico es una buena opción de empleo para el país**	-.143	.438	.366
19. Los narcotraficantes no tienen la culpa de que haya drogadictos, cada quien decide si consume o no	-.003	.424	-.103
8. No me da miedo cuando me topo con narcotraficantes*	.021	.365	.059
2. El narcotráfico no está acabando con nuestra sociedad*	.039	.195	.082
4. Tengo la expectativa de ser narcotraficante	-.033	.315	.572
1. Aceptaría entrar al narcotráfico si tuviera problemas económicos	-.050	.354	.546
16. No aceptaría ingresar al narcotráfico si me invitan**	.479	.044	-.480
18. Yo no sería narcotraficante**	.367	.076	-.457
24. Me gusta escuchar narcocorridos porque me identifico con lo que dicen	-.124	.327	.452

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de SPSS 20

* Ítem eliminado por saturación <.4

** ítem eliminado por saturación compartida

El primer factor se integró por reactivos que mostraban afirmaciones en contra del narcotráfico y los narcotraficantes, acentuando la violencia, la corrupción y las consecuencias negativas sobre la política, la economía y la sociedad en general. Además de ello, manifestaban que éste debe ser perseguido y castigado. En tal sentido, la dimensión se denominó “Rechazo al narcotráfico y los narcotraficantes” y quedó constituida por nueve reactivos (20-14-15-23-22-5-10-7-12). El segundo factor agrupó ítems que manifestaban que el narcotráfico no era un problema y mejoraba las condiciones de los pueblos, sin mencionar que posicionaban a los narcotraficantes como personas admirables e inocentes sobre el consumo de drogas. Ante ello, el factor se nombró: “Apoyo al narcotráfico y los narcotraficantes” y se conformó por seis ítems (13-6-11-21-17-19).

El tercer factor incluyó reactivos que evaluaban la tentativa integración del respondiente al narcotráfico, puesto que se cuestionaba sobre la posibilidad de formar parte de éste ante circunstancias adversas o por simple gusto. Además, el factor cuestionaba la identificación con manifestaciones culturales del fenómeno como los narcocorridos. En tal sentido, el factor se denominó: “Predisposición de pertenencia al narcotráfico e identificación con la narcocultura”, quedando constituido por tres ítems (1-4-24).

Confiabilidad

Como última fase del proceso de validación, se constató la consistencia interna de cada factor con el cociente alfa de Cronbach. La primera dimensión obtuvo $\alpha=.861$, la segunda alcanzó un valor $\alpha=.736$ y la tercera reportó un valor $\alpha=.704$; el puntaje total reportó $\alpha=.856$. Todos los puntajes obtenidos pueden clasificarse como adecuados (Abad, Garrido, Olea, & Ponsoda, 2006). En tal sentido, al finalizar por completo el proceso de validación, la Escala de actitudes hacia el narcotráfico quedó constituida por 18 reactivos y tres factores relacionados: “Rechazo al narcotráfico y los narcotraficantes” (5, 7, 10, 12, 14, 15, 20, 22, 23), “Apoyo al narcotráfico y los narcotraficantes” (6, 11, 13, 17, 19, 21) y “Predisposición de pertenencia al narcotráfico e identificación con la narcocultura” (1, 4, 24).

Actitudes hacia el narcotráfico

Para analizar las actitudes de los participantes hacia el narcotráfico se agruparon las muestras y se estimaron los puntajes totales y por cada factor. Para facilitar la comparación y la interpretación de los resultados se optó por calcular la media de cada factor (El resultado mínimo posible era de 1.0 y el máximo de 5.0) y crear un puntaje total de la escala (invirtiendo los valores del primer factor para unificar el sentido de los reactivos, por lo que, en tal promedio, un mayor puntaje significa una actitud más favorable hacia el narcotráfico). Los resultados se presentan en la tabla 2:

Tabla 2. Resultados generales

Factor	M	D.E.
Rechazo al narcotráfico y los narcotraficantes	3.69	.938
Apoyo al narcotráfico y los narcotraficantes	1.84	.650
Predisposición de pertenencia al narcotráfico e identificación con la narcocultura	1.35	.631

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de SPSS 20

Si se consideran los puntajes mínimos y máximos puede ubicarse la puntuación media en el valor 3.0 y así segmentar los puntajes para dimensionar e interpretar su nivel. En tal sentido se establecerá el rango de puntuación bajo -negativo en la puntuación total- de 1 a 2.59 (40% del rango teórico), el rango de puntuación media -neutro en la puntuación total- de 2.60 a 3.39 (10% del rango teórico) y el rango alto -positivo en la puntuación total- de 3.40 a 5.00 (40% del rango teórico).

Con base en los apuntes anteriores, se identifica que en el primer de ellos “Rechazo hacia el narcotráfico y los narcotraficantes” se observa un nivel alto ($M = 3.69$; $D.E. = .938$). En el segundo caso, la dimensión “Apoyo al narcotráfico y los narcotraficantes” expresa un puntaje bajo ($M = 1.84$; $D.E. = .650$) y en el tercer y último factor “Predisposición a la pertenencia al narcotráfico e identificación con la narcocultura” se registró un nivel bajo de ($M = 1.35$; $D.E. = .631$). De igual forma, el porcentaje mayor de los estudiantes siempre se encuentra en el polo de rechazo hacia el fenómeno.

Discusión

En los últimos años el narcotráfico ha crecido de una manera acelerada, aspectos como la violencia, la corrupción y la inseguridad han sido partícipes del impacto que ha tenido en la población. Sin embargo, la narcocultura ha influido en la percepción heroica que se tiene del narcotraficante, mermando la realidad social acerca de dicho fenómeno. Este imaginario social repercute principalmente en los jóvenes, puesto que al considerar este estilo de vida como apropiado, se ven vulnerables a integrarse en dichos grupos considerándolos como una opción viable para conseguir empleo ante la dificultad laboral del país. Es por ello que las actitudes ejercen de manera importante la integración o no de los jóvenes en sus actividades (Ovalle, 2005).

Para la presente investigación, se realizó un instrumento denominado “Escala de Actitudes hacia el Narcotráfico” la cual estuvo conformada por 18 ítems divididos en tres grupos, como se mencionó previamente. Como resultado del proceso de validación de la escala, se concluyó que presenta índices favorables de confiabilidad y validez de contenido y de constructo. Además, se consideró un instrumento de fácil aplicación por su brevedad y practicidad. Los 3 factores que conformaron la escala fueron claramente identificados posterior a la revisión de la literatura especializada. Fueron divididos primeramente por las actitudes positivas, en segundo lugar, por las actitudes negativas y, por último, por el grado de identificación del respondiente a la narcocultura, este siendo un indicador de integración a los grupos del narcotráfico.

Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes en general muestran una actitud negativa hacia el narcotráfico, así como nivel bajo de aceptación y un nivel alto de rechazo hacia los narcotraficantes. Asimismo, el factor “Predisposición de pertenencia al narcotráfico e identificación con la narcocultura” se mostró en niveles muy bajos. Las hipótesis señalan que

este fenómeno de rechazo se debe a la escolarización de los respondientes, empero, no se puede aseverar, a falta de investigaciones en población no escolarizada. Por último, es necesario resaltar la importancia de llevar la investigación en otros contextos, puesto que se pretende encontrar relación con otras variables de interés, como lo es el clima familiar, el acoso escolar, el nivel socioeconómico, el consumo de sustancias, el nivel de violencia de la región estudiada, así como el seguimiento del contenido narcocultural como los son las series, las novelas y la música.

Referencias

- Abad, J. F., Garrido, J., Olea, J., & Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Animal Político. (30 de Agosto de 2016). El aumento de víctimas por conflictos internos en México solo es superado por Siria. *Animal Político* (Versión electrónica). Obtenido de <http://www.animalpolitico.com/2016/08/indice-paz-mexico-estados-mas-seguros/>
- Astorga, L. (2005). *El siglo de las drogas. El narcotráfico, del Porfiriato al nuevo milenio*. México: Plaza y Janés.
- Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). Actitudes . En J. Morales, E. Gaviria, M. Moya, & I. Cuadrado, *Psicología social* (págs. 457-490). Madrid: McGraw-Hill.
- Browner, M., & Crudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. Bollen, & S. Long, *Testing structural equation models* (págs. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cabañas, M. (2012). Narcotelenovelas, Gender, and Globalization in Sin tetas no hay paraíso. *Latin American Perspectives*, 39(3), 74-87. doi:10.1177/0094582X11434303
- Campbell, H. (2007). El narco-folklore: narrativa e historias dela droga en la frontera. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16(32), 46-70. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85903203>
- Cisneros, J. (2014). Niños y jóvenes sicarios: una batalla cruzada por la pobreza. *El cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*(186), 7-18. Obtenido de http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/articulo.asp?id_articulo=3411

- Corona, R. (2010). Los mecanismos miméticos de reproducción de la violencia vistos a través de los narcocorridos. *Universitas Philosophica*, 27(55), 221-229. Obtenido de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11057/9064>
- De la O, M., & Flores, A. (2012). Violencia, jóvenes y vulnerabilidad en la frontera noreste de México. *Desacatos*(38), 11-28.
- Frías, D., & Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio en la investigación sobre la conducta del consumidor y el marketing. *Suma Psicológica*, 19(1), 45-58.
- Gómez, L., Almanza, A., & Ariagor, M. (2016). Impacto del narcotráfico en jóvenes de Tamaulipas, México: drogas e inseguridad. *Revista de Psicología*, 34(2), 445-472. doi:10.18800/psico.201602.009
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Langer, A. (17 de Junio de 2015). México, el segundo país más violento en toda América. *El Economista* (versión electrónica). Obtenido de <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2015/06/17/mexico-segundo-pais-mas-violento-toda-america>
- Lara, E. (2004). Teoría de las representaciones sociales: sobre la lírica de los narcocorridos. *Nómadas*(9), 0. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100913>
- Littlewood, H., & Bernal, E. (2011). *Mi primer modelo de ecuación estructural Lisrel*. México: Cincel.
- Maihold, G., & Sauter, R. (2012). Capos, reinas y santos- la narcocultura en México. *iMex. México interdisciplinario*, 2(3), 64-96. Obtenido de <https://www.imex-revista.com/narcocultura-en-mexico/>
- Mondaca, A. (2014). Narrativa de la narcocultura. *Estética y consumo. Ciencia desde el occidente*, 1(2), 29-39.
- Mondaca, A., Cuamea, G., & Payares, R. (2015). Mujer, cuerpo y consumo en microproducciones de narcocorridos. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 6(1), 170-188. Obtenido de <http://www.comhumanitas.org/index.php/comhumanitas/article/view/201513/pdf>

- Mondaca, N. (2012). *Narcocorridos, ciudad y vida cotidiana: espacios de expresión de la narcocultura en Culiacán, Sinaloa, México*. Tlaquepaque, Jalisco: Tesis para obtener el grado de Doctor en Estudios Científicos-Sociales. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Moral, J. (2006). Análisis factorial exploratorio y aplicación al desarrollo de escalas. En R. Landero, & M. González, *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (págs. 387-444). México: Trillas.
- Moral, J. (2006). El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En R. Landero, & M. González, *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (págs. 445-528). México: Trillas.
- Moreno, D. (2014). *Memoria colectiva y proximidad psiosociológica al narcotráfico en Sinaloa*. México: Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno, D. B., & Valdéz, J. (2016). Daño social y cultura del narcotráfico en México: Estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías hoy*, 14, 249-269. doi:10.5565/rev/mitologias.387
- Moreno, D., & Flores, F. (2015). Aceptación y rechazo al narcotráfico: un estudio intergeneracional sobre distancia social y nivel de contacto. *Alternativas en Psicología*, 18(32), 160-176. Obtenido de <http://www.alternativas.me/numeros/20-numero-32-febrero-julio-2015/84-aceptacion-y-rechazo-al-narcotrafico-un-estudio-intergeneracional-sobre-distancia-social-y-nivel-de-contacto>
- Moreno, D., Bugos, C., & Valdez, J. (2016). Daño social y cultura del narcotráfico en México: Estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías hoy*, 14, 249-269. doi:10.5565/rev/mitologias.387
- Moreno, D., Burgos, C., & Váldez, J. (2016). Daño social y cultura del narcotráfico en México: Estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías hoy. Revista de Pensamiento, Crítica y Estudios Literarios Latinoamericanos*, 14, 249-269. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.387>
- Núñez, G. (2017). "El mal ejemplo": masculinidad, homofobia y narcocultura en México. El cotidiano. *Revista de la realidad mexicana actual*(202), 45-58. Obtenido de <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/20205.pdf>

- Ovalle, L. (2005). Entre la indiferencia y la satanización. Representaciones sociales del narcotráfico desde la perspectiva de los universitarios de Tijuana. *Culturales*, 1(2), 63-89.
- Ovalle, L. (2007). "Ajustes de cuentas". Muertes violentas y narcotráfico en Baja California. Arenas. *Revista Sinaloense de Ciencias Sociales*(10), 71-88. Obtenido de <http://arenas.uas.edu.mx/publicaciones0110.html>
- Pereyra, G. (2012). México: violencia criminal y "guerra contra el narcotráfico". *Revista Mexicana de Sociología*, 74(3), 429-460.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariantes de datos*. Madrid: Pearson.
- Prieto, M., & Carrillo, J. (2014). Diversidad e identidad en la educación. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 1(1), 41-54.
- Proceso. (9 de Junio de 2016). México, entre los tres países más violentos de América Latina. Proceso (versión electrónica). Obtenido de <http://www.proceso.com.mx/443539/mexico-los-tres-paises-violentos-america-latina>
- Ramírez, E., & Guillén, L. (2012). El narcotráfico en México y su relación con la seguridad nacional. *Mundo Siglo XXI*(20), 91-98.
- Reyes, G., Moslares, C., & Hernán, H. (2015). Estrategia Nacional de Seguridad. *Anuario Latinoamericano Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, 2, 105-126. doi:10.17951/al.2015.2.105
- áñezUNODC. (15 de Mayo de 2017). United Nations Office on Drogas and Crime. Obtenido de Drug trafficking: <http://www.unodc.org/unodc/es/drug-trafficking/index.html>
- Valdéz, G. (2013). *Historia del narcotráfico en México*. México: Aguilar.
- Vilalta, C. (2015). Las variaciones geográficas de la percepción de la amenaza del crimen organizado y el narcotráfico en México. *Foro internacional*, 55(3), 846-878. Obtenido de <http://forointernacional.colmex.mx/index.php/fi/issue/view/213>

VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN MUJERES: EVIDENCIA DE ACUERDO CON LA GENERACIÓN DE PERTENENCIA

Laura Estrada Montes de Oca¹⁷

Daniel Cardoso Jiménez

Erika Magali Jaimes Pérez

Rocío Buenaventura Gregorio

Resumen

El objetivo de la investigación fue señalar el índice de violencia intrafamiliar que presentan las mujeres de la zona sur del Estado de México de acuerdo con la generación de pertenencia (generación 1: abuela, generación 2: hijas y generación 3: nietas). El diseño de investigación fue no experimental de corte transversal descriptivo. La muestra estuvo constituida por 105 personas del género femenino voluntarias (edades entre 18 y 70 años) distribuidas en tres generaciones (generación 1: abuela, generación 2: hijas y generación 3: nietas). Los resultados indicaron que en las tres generaciones predominó el primer nivel de violencia denominado relación conflictiva. En cuanto al tipo de violencia se obtuvo que en las tres generaciones predominó la violencia física (primera generación $\bar{X}= 3.40$; segunda generación $\bar{X}=3.03$ y tercera generación $\bar{X}=3.17$) y el tipo de violencia con menor intensidad fue la violencia sexual en las tres generaciones (primera generación $\bar{X}= 1.06$; segunda generación $\bar{X}= 1.03$; tercera generación $\bar{X}= 1.00$). En conclusión, la investigación realizada muestra índices bajos con respecto a la violencia intrafamiliar ejercida hacia las mujeres por parte de su pareja, sin embargo, la importancia del fenómeno no radica en la intensidad, sino que se debe tener presente que ningún nivel de comportamiento violento debe ser justificado o minimizado. Se sugiere profundizar en el estudio para verificar la posibilidad de una transmisión de la violencia de generación a generación.

Palabras clave: violencia intrafamiliar, pareja, generaciones.

¹⁷ Universidad Autónoma del Estado de México (Unidad Académica Profesional Tejupilco), psic_8615@hotmail.com.

Introducción

Actualmente es común encontrar en los distintos medios de comunicación noticias relacionadas con cualquier tipo de comportamiento violento, lo cual es indicio de una problemática social que absorbe cada día la salud emocional de los habitantes de nuestro país. En este sentido, cobran relevancia todas aquellas investigaciones al respecto, resaltando la importancia de las que vislumbran el origen de la problemática en el ámbito más privado de desenvolvimiento del individuo: la familia. Es en la familia donde nacen y maduran los sentimientos más intensos y donde se realizan los aprendizajes sociales básicos. Si estos aprendizajes no se llevan a cabo de forma adecuada, es decir, si no se toman en cuenta la diferencia, la singularidad y los deseos de cada persona, aparece la violencia, volviéndose un modo habitual de resolver los conflictos familiares (Whaley, 2003).

La Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (2015) menciona que la violencia familiar es el acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar, o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuyo agresor tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho.

La clasificación utilizada en el Informe mundial sobre la violencia y la salud (OMS, 2003) divide a la violencia en tres grandes categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. Dentro de la violencia interpersonal se encuentran dos subcategorías: violencia intrafamiliar o de pareja (en la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y suele acontecer en el hogar, aunque no exclusivamente) y violencia comunitaria (se produce entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no; acontece generalmente fuera del hogar).

El primer grupo abarca formas de violencia como el maltrato de los niños, la violencia contra la pareja y el maltrato de los ancianos. En el segundo grupo se incluyen la violencia juvenil, los actos violentos azarosos, las violaciones y las agresiones sexuales por parte de extraños, y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y residencias de ancianos. Con respecto a la violencia de pareja a Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) reporta que se produce en todos los países, independientemente del grupo

social, económico, religioso o cultural; si bien las mujeres pueden agredir a sus parejas masculinas, la violencia se dirige de manera abrumadora hacia las mujeres. El fenómeno de la violencia contra la mujer es un problema de grupo, un problema de género y como consecuencia un problema que se manifiesta en la vida de cada mujer de una manera u otra y que refleja la evolución o no de las sociedades (Pérez, 2008). Esta situación ha convertido a la violencia de pareja en tema de discusión internacional.

El primer estudio sobre la violencia doméstica realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) pone de manifiesto que la ejercida por la pareja es la forma de violencia más común en la vida de las mujeres, mucho más que las agresiones o violaciones perpetradas por extraños o simples conocidos. En el estudio se describen las gravísimas consecuencias para la salud y el bienestar de las mujeres que tiene en todo el mundo la violencia física y sexual ejercida por el marido o la pareja, y se expone el grado de ocultación que sigue rodeando este tipo de violencia.

Específicamente en México, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2017) en su informe sobre los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) llevada a cabo en el 2016, indicó que en México, de los 46.5 millones de mujeres de 15 años y más que residen en el país, 30.7 millones de ellas (66.1%) han padecido al menos un incidente de violencia emocional, económica, física, sexual o discriminación en los espacios escolar, laboral, comunitario, familiar o en su relación de pareja. Con respecto a los dos últimos, se tiene que son en los que se presenta mayor violencia para las mujeres, pues el 43.9% de las mujeres que tienen o tuvieron una pareja, sea por matrimonio, convivencia o noviazgo, han sido agredidas por su pareja en algún momento de su vida. La prevalencia nacional de violencia de pareja a lo largo de la relación actual o última es de 43.9% y las entidades con las prevalencias más altas son: Estado de México, Ciudad de México, Aguascalientes, Jalisco y Oaxaca.

La ENDIREH también indaga sobre las experiencias de violencia de tipo físico, económico, sexual, emocional y patrimonial que han enfrentado las mujeres de 15 años y más en los distintos ámbitos de su vida (de pareja, familiar, escolar, laboral y comunitaria). En cuanto a la violencia ejercida por la pareja, se tiene que el mayor porcentaje de mujeres reporta haber experimentado violencia emocional (40.1%), seguida de la violencia económica (20.9%), violencia física (17.9) y en menor medida la sexual (2.1%). Al realizar un análisis de los datos

presentados con los encontrados en encuestas anteriores se tiene que en el 2006 la violencia de pareja afectó a 43 por ciento de las mexicanas; en la encuesta de 2011, esta proporción incrementó tres puntos porcentuales (46 por ciento), y en la edición de 2016, hubo un retroceso, se registró que 43 de cada 100 mujeres vivieron violencia por parte de su pareja (Zamora, 2017).

Al visibilizar las cifras de la violencia de género, la noción de que lo que ocurre en casa es solo un asunto privado se ha modificado y se ha podido argumentar con mejores fundamentos que la violencia de pareja (que muchos individuos perciben como un problema meramente personal) presenta patrones y regularidades típicas de un fenómeno colectivo (Castro y Casique, s.f.); por lo que es primordial profundizar en aquellas líneas de investigación que se han enfocado en explicar su origen.

Un enfoque interesante es el que se retoma en la teoría del aprendizaje social presentada por Bandura (1970), quien refiere que el aprendizaje de un niño se va a dar por imitación. El proceso inicia con la observación de la conducta, la cual se almacena y posteriormente cuando existe necesidad de la emisión de la conducta, recupera la información e imita el comportamiento de lo que vio. Aplicado este principio específicamente a la problemática de la violencia, si en el núcleo familiar se acostumbra el maltrato como una solución ante cualquier problema, genera que este estilo sea conocido para los hijos, aunque esto no sea indicio de que se acepte.

Posteriormente, cuando el individuo inicia una relación de pareja y se encuentre en una situación similar, existen muchas probabilidades de que presente el mismo comportamiento. En este sentido se da un proceso de naturalización de la violencia, en el que los integrantes de una familia reproducen la violencia, gracias a las creencias que manifiestan los padres al respecto (Kalmuss, 1984). Así, los niños que presenciaron la violencia interparental aprenden que la violencia es aceptada en las relaciones interpersonales, en su vida adulta tenderán a imitar este comportamiento (Egeland, 1993), ya sea en el sentido de agresor o de víctima, según sea la circunstancia.

En la misma línea, Cárdenas y Polo (2014) señalan que el que una persona presente un comportamiento violento o bien sea maltratada por su pareja radica en las repercusiones a largo plazo de haber estado expuesto en alguna medida a la problemática. Así también citan a Jaffe, Suderman y Schieck (1999), quienes mencionan que numerosos estudios han demostrado que los niños que son víctimas o testigos de violencia en el hogar tienen mayor propensión a ser violentos o víctimas de violencia en su adultez. Kwong, Bartholomew, Henderson y Trinke

(2003) indican que todas las formas de violencia de la familia de origen predicen todas las formas de abuso en las relaciones, en consonancia con un modelo general de aprendizaje social de violencia relacional. Stith, Rosen, Middleton, Busch, Lundeberg y Carlton (2000) realizaron un metaanálisis de la transmisión intergeneracional del abuso contra el cónyuge sugiriendo que existe una relación de débil a moderada entre crecer en una familia abusiva y participar en una relación matrimonial violenta.

Así también, Duryea y Robles (2017) afirman que varios trabajos de investigación que se realizaron con mujeres del Caribe y América Latina reportaron que ser testigo de violencia física entre sus padres en la infancia está positivamente relacionado con el hecho de ser víctimas de violencia física en la pareja más adelante en la vida. Dichos autores realizaron una investigación a través de dos generaciones, con mujeres (madres y descendientes) de entre 15 a 49 años, que radicaban en Colombia, Perú, Guatemala, Haití, Honduras y República Dominicana, encontrando que las mujeres actuales son tan propensas a repetir los patrones de violencia familiar como lo eran las mujeres nacidas décadas atrás. Al comparar el cambio en la persistencia intergeneracional de la violencia física en la pareja entre las cohortes de mujeres de la misma encuesta, no encontraron una reducción de la persistencia en ninguno de los seis países estudiados. Las cohortes más jóvenes de mujeres guatemaltecas tienen niveles significativamente más altos de persistencia intergeneracional que las cohortes de mayor edad, lo que sugiere que la probabilidad de replicar este comportamiento entre generaciones está aumentando con el tiempo en Guatemala.

Al respecto, Cui, Durtschi, Donnellan, Lorenz y Conger (2010) en su estudio longitudinal encontraron que la agresión en la familia, cuando los participantes focales fueron adolescentes, predijo la agresión con parejas románticas cuando los participantes eran adultos. La asociación entre la agresión interparental y la agresión posterior en las uniones románticas adultas fue parcialmente mediada por la agresión de los padres a los participantes focales cuando eran adolescentes. Tanto la agresión física como la verbal revelaron el mismo patrón de hallazgos. Además, la agresión verbal y física de los padres a adolescentes se correlacionó significativamente con la agresión verbal y física de los adultos jóvenes en las relaciones amorosas. Este hallazgo sugiere que los adultos jóvenes que estuvieron expuestos a altos niveles de agresión de relación en la familia de origen no solo son más propensos a exhibir dicho

comportamiento ellos mismos; también es más probable que tengan un cónyuge o pareja que sea más agresivo.

Wood y Sommers (2011, citados por Tárraga, Mateos, Sanz, Pastor Cerezuela y Fernández, 2015), después de realizar un metaanálisis, refieren que existe un tamaño de efecto moderado entre el crecer en una familia en la que se convive con violencia y reproducir esta violencia en la edad adulta, lo que confirma parcialmente la hipótesis de transmisión intergeneracional de la violencia, pero con matices derivados de numerosas variables moduladoras.

De acuerdo con el género, Stith, Rosen, Middleton, Busch, Lundeberg y Carlton (2000) concluyen que los hombres tienen una relación más fuerte que las mujeres entre crecer en un hogar violento y convertirse en una persona que ejerce el abuso contra el cónyuge, y en las mujeres existe una relación más fuerte que para los hombres en el caso de crecer en un hogar violento y convertirse en víctima de abuso por parte del cónyuge. En el mismo sentido, Barlett et al., (citado por Duryea y Robles, 2017) observó que las mujeres que presenciaron violencia física contra sus madres por parte de la pareja tienen una mayor probabilidad, de entre 0,08 y 0,26 puntos porcentuales, de ser víctimas de abuso. Por otro lado, Kwong, Bartholomew, Henderson y Trinke (2003) en su investigación no encontraron evidencia de patrones de transmisión específicos para cada sexo o rol. Por ejemplo, la violencia de padre a madre no predecía específicamente la perpetración de los hombres y la victimización de las mujeres en las relaciones adultas. Tampoco la violencia entre padres era más predictiva de la victimización que la perpetración.

La violencia es una conducta aprendida a partir de modelos familiares y sociales que la definen como un recurso válido para resolver los conflictos; se reconocen tipologías y ambientes familiares que establecen dentro de sus costumbres, valores y reglas la instauración de una cultura fundamentada en pautas de agresión que va deteriorando, afectando y fortaleciendo la dinámica familiar disfuncional. Es decir, son consecuencia de un mal funcionamiento del sistema relacional o social donde todos los miembros de la familia se encuentran prisioneros de un juego disfuncional y son participantes activos (Sierra, Macana y Cortés, 2016). De los planteamientos anteriores surge esta investigación como primer acercamiento al estudio de la transmisión intergeneracional de la violencia de pareja en las mujeres que radican en la zona sur del Estado de México.

Objetivo general

Señalar el índice de violencia intrafamiliar que presentan las mujeres de la zona sur del Estado de México de acuerdo con la generación de pertenencia (generación 1: abuela, generación 2: hijas y generación 3: nietas).

Método

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo con base en un tipo de estudio descriptivo. El diseño de investigación fue no experimental de corte transversal.

Participantes

Se trabajó con una muestra de tipo no probabilística por conveniencia, constituida por 105 sujetos del género femenino, con edades comprendidas entre los 18 y 70 años. Su estado civil fue estar casada o vivir en unión libre y radican en localidades de la zona sur del Estado de México. El principal criterio de inclusión fue que accedieran a participar de forma voluntaria las tres generaciones (generación 1: abuela, generación 2: hijas y generación 3: nietas).

Instrumento

Se aplicó el Cuestionario de violencia familiar contra la mujer, elaborado por el Instituto Nacional de la Mujer de México y modificado por Cáceres (1982); permite identificar si existe violencia intrafamiliar y mide que tan grave es la violencia que está viviendo la mujer. La confiabilidad está determinada por el alfa de Cronbach de 0,95. El cuestionario tiene 15 reactivos que se encuentran clasificados por el tipo de violencia que se identifica: violencia psicológica (ítems 1,2,3,4,6,7,8,12), violencia física (9,10,13,14,15), violencia sexual (ítem 11) y violencia económica (ítem 5).

Las opciones de respuesta son cuatro si, a veces, rara vez y no; si equivale a tres puntos, a veces es igual a dos puntos, rara vez se califica con un punto y no es igual a cero puntos. Para obtener una interpretación se suma el porcentaje de cada respuesta y el total proporciona el índice de abuso a que está expuesta la persona; entre mayor valor mayor violencia. Las puntuaciones de 1 a 15 puntos indican la presencia de una relación conflictiva, de 16 a 31 puntos señala la existencia de primeras manifestaciones de abuso, de 32 a 47 puntos indica abuso evidente y de 48 a 60 puntos abuso peligroso.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó de forma individual y en diferentes días, ya que no se reunió a la población en un lugar específico. Al iniciar con la aplicación, se dieron a conocer a cada participante los objetivos de la investigación, aclarando que la información obtenida tendría carácter de confidencial y solo se usaría con fines de investigación. Se entregó el cuestionario y explicaron de forma detallada las instrucciones para contestarlo; resolviendo cualquier duda. No se asignó tiempo límite para el llenado. Al finalizar, se agradeció por su participación. El procedimiento descrito fue repetido las veces que fueron necesarias.

Análisis de datos

Una vez que se culminó con las aplicaciones, se elaboró una base de datos y se procesó la información utilizando el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 20; obteniendo los estadísticos correspondientes.

Aspectos éticos

La investigación se llevó a cabo con estricto apego a los criterios establecidos por el Código Ético del psicólogo en cuanto al aspecto de investigación. Debido a que se empleó un diseño de investigación no experimental, no existió ningún tipo de consecuencia en los integrantes de la población. Entre los puntos a los que se les dio prioridad fue informar a los sujetos participantes sobre la confidencialidad de la información y verificar que accedieran de forma voluntaria a contestar el cuestionario.

Resultados

La muestra quedó conformada por 35 sujetos para cada una de las generaciones (primera generación abuela, segunda generación hija y tercera generación nieta). Se presentan en primer término las frecuencias obtenidas para cada nivel de violencia que prevalece en las generaciones. La primera generación (abuela) tuvo una frecuencia de 22 en el nivel de relación conflictiva y 13 en el de primeras manifestaciones de abuso. La segunda generación (hija) presentó una frecuencia de 24 en el nivel de relación conflictiva y 11 en primeras manifestaciones de abuso y por último la tercera generación (nieta) 27 para relación conflictiva y 8 en primeras

manifestaciones de abuso. En las tres generaciones predominó el primer nivel de violencia denominado relación conflictiva.

Las medias obtenidas para el nivel de abuso fueron: primera generación (abuela) \bar{x} = 1.37 (d.e.= .490); segunda generación (hija) \bar{x} = 1.31 (d.e.=.471) y tercera generación (nieta) \bar{x} = 1.23 (d.e.= .426). La mayor media fue obtenida en la primera generación y la menor en la tercera generación. Al hacer referencia a los tipos de violencia, en la primera generación los resultados fueron: violencia psicológica \bar{X} = 2.29, d.e.=1.226, violencia física \bar{X} = 3.40, d.e.=.843, violencia económica \bar{X} = 1.80, d.e.= .719 y violencia sexual \bar{X} = 1.06, d.e.= .236. Para la segunda generación: violencia psicológica \bar{X} = 2.34, d.e.=1.136, violencia física \bar{X} = 3.03, d.e.=.923, violencia económica \bar{X} = 1.97, d.e.= .857 y violencia sexual \bar{X} = 1.03, d.e.= .169 y por último para la tercera generación la violencia psicológica \bar{X} = 2.03, d.e.=1.224, violencia física \bar{X} = 3.17, d.e.=.923, violencia económica \bar{X} = 1.77, d.e.= .770 y violencia sexual \bar{X} = 1.00, d.e.= 0.000.

Para la muestra general, el tipo de violencia con menor intensidad fue la violencia sexual en las tres generaciones (primera generación \bar{X} = 1.06; segunda generación \bar{X} = 1.03; tercera generación \bar{X} = 1.00), con mayor intensidad fue la violencia física (primera generación \bar{X} = 3.40; segunda generación \bar{X} =3.03 y tercera generación \bar{X} =3.17). De forma específica, la violencia psicológica predominó en la segunda generación (\bar{X} =2.29, d.e.=1.226) y se presentó con menor intensidad en la tercera generación (\bar{X} =2.03, d.e.=1.224); la violencia física predominó en la primera generación (\bar{X} =3.40, d.e.=.847) y se presentó con menor intensidad en la segunda generación (\bar{X} =3.03, d.e.=.923); la violencia económica predominó en la segunda generación (\bar{X} =1.97, d.e.=.857) y se presentó con menor intensidad en la tercera generación (\bar{X} =1.77, d.e.=.770); por último la violencia sexual predominó en la primera generación (\bar{X} =1.06, d.e.=.236) y se presentó con menor intensidad en la tercera generación (\bar{X} =1.00, d.e.=.000).

Conclusiones o comentarios

La investigación realizada representa el primer acercamiento de tipo descriptivo al estudio de la violencia intrafamiliar ejercida por la pareja hacia la mujer, encontrando que las mujeres de las tres generaciones se encuentran expuestas a situaciones de violencia intrafamiliar. En las tres generaciones predominó el primer nivel de violencia denominado relación conflictiva, que hace referencia a la presencia de problemas en los hogares, pero que se resuelven sin violencia física.

Esta forma violenta de resolver las situaciones de conflicto refuerza las actitudes justificadoras de la agresión e incrementa las posibilidades de nuevos conflictos.

Si bien el nivel de violencia presentado es el mínimo, es importante retomar la idea planteada por Díaz (2018) quien menciona que en muchas parejas se llega a presentar un tipo de violencia juguetona, caracterizada por el empujoncito o el jaloncito, en un inicio no es percibida como tal y llega a ser tolerada, sin contemplar el hecho de que el problema se agrava con el tiempo, generando serias repercusiones para la víctima. Sin embargo, se debe considerar que el que la violencia en la pareja aumente o disminuya dependerá de múltiples factores, que no solo se limitan a los individuales o sociales.

La mayor media fue obtenida en la primera generación y la menor en la tercera generación. Estadísticamente la investigación realizada no aporta evidencia con respecto a una transmisión intergeneracional de la violencia de pareja, pero sí permite indicar que por lo menos las dos últimas generaciones (madres e hijas) estuvieron expuestas en cierto grado a situaciones de violencia en la pareja durante su infancia, lo que las coloca en una posición vulnerable ante esta problemática. Al respecto, Castro y Casique (2008) mencionan que vivir situaciones de violencia durante la infancia suele ser un predictor para reproducirla en la juventud y la vida adulta, tanto si se trata de hombres perpetradores, como de mujeres víctimas de la violencia de género. Estudios al respecto evidencian que las probabilidades de que una mujer sufra violencia de pareja se asocian con la presencia de antecedentes de violencia intrafamiliar durante su infancia.

Reforzando lo anterior, diversos autores (Kalmuss, 1984; Egeland, 1993; Stith, Rosen, Middleton, Busch, Lundeberg y Carlton, 2000; Kwong, Bartholomew, Henderson y Trinke, 2003; Cui, Durtschi, Donnellan, Lorenz y Conger, 2010; Wood y Sommers, 2011, citados por Tárrega, Mateos, Sanz, Pastor Cerezuela y Fernández, 2015; Duryea y Robles, 2017) apoyan esta idea y además agregan que presenciar situaciones de violencia en la pareja, durante la infancia lleva a un proceso de naturalización que permite considerar el comportamiento violento una forma de interacción aceptable y por tanto reproducible en las relaciones interpersonales. En la misma línea, el Instituto Nacional de la Mujeres (INMUJERES) (2008) argumenta que entre las características más importantes de la violencia es que se trata de un fenómeno que trasciende generaciones. De aquí que muchas mujeres y hombres que han sufrido violencia en su infancia la consideran parte inherente a su vida cotidiana, propiciando que la acepten como algo normal, al

grado de no reconocerla y de reproducirla. Desafortunadamente, las formas violentas de relación y convivencia mantienen niveles elevados por generaciones. Fueron necesarias, al menos, dos generaciones para que el porcentaje de mujeres que sufrió violencia física en la infancia disminuyera 6 puntos porcentuales.

Es importante mencionar que las cifras sobre cualquier tipo de violencia abarcan a mujeres con patrones de violencia diferentes: las que sufren tanto las cuatro formas de violencia como solamente alguna de ellas. Para las tres generaciones el tipo de violencia con mayor intensidad fue la violencia física y la de menor intensidad fue la violencia sexual. La Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (2015) define la violencia física como todo acto de agresión intencional en que se utilice alguna parte del cuerpo de la mujer, algún objeto, arma o sustancia para sujetar, inmovilizar o causar daño a la integridad física de la mujer agredida, lo que se traduce en un daño, o intento de daño, permanente o temporal, de parte del agresor sobre el cuerpo de ella. Su espectro varía desde un pellizco hasta la muerte. Por violencia sexual se entiende cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto.

Los datos difieren a los reportados por Olaiz, Rojas, Valdez, Franco y Palma (2016) y por la ENDIREH (INEGI, 2017) quienes mencionan que el tipo de violencia que predomina hacia las mujeres en las relaciones de pareja es la psicológica o emocional (20% y 40.1% respectivamente). En cuanto al tipo con menor intensidad, la ENDIREH reporta resultados similares a los encontrados (menor medida en la violencia sexual (2.1%), pero Olaiz, Rojas, Valdez, Franco y Palma difieren al reportar en último lugar la violencia económica con una prevalencia del 5.1%. Según la Organización Mundial de la Salud (2009) el porcentaje de mujeres que han tenido pareja alguna vez y que han sufrido violencia física o sexual, o ambas, por parte de su pareja a lo largo de su vida oscilaba entre el 15% y el 71%, aunque en la mayoría de los entornos se registraron índices comprendidos entre el 24% y el 53%.

Duryea y Robles (2017) compararon el cambio en la persistencia intergeneracional de la violencia física en la pareja entre las cohortes de mujeres de la misma encuesta, no encontraron una reducción de la persistencia en ninguno de los seis países estudiados: Perú y Colombia; Perú, Guatemala, Haití, Honduras y República Dominicana. La probabilidad de que una mujer adulta

sea víctima de violencia física en la pareja aumenta entre 4 y 15 puntos porcentuales, si la madre la ha sufrido, y los efectos son más grandes en Colombia y Perú, y menos importantes en Haití. En este mismo sentido, Barlett et al., (citado por Duryea y Robles, 2017) afirman que el que una mujer haya presenciado violencia física contra su madre por parte de la pareja aumenta la probabilidad (entre 0,08 y 0,26 puntos porcentuales) de ser víctimas de abuso.

La violencia física y sexual que experimentan las tres generaciones deriva en múltiples consecuencias que pueden ser inmediatas y agudas, duraderas y crónicas o mortales. Se ha encontrado que cuanto más grave es el maltrato, mayores son sus repercusiones sobre la salud física y mental de las mujeres. Además, las consecuencias negativas para la salud pueden persistir mucho tiempo después de que haya cesado el maltrato. Las consecuencias de la violencia tienden a ser más graves cuando las mujeres sufren más de un tipo de violencia (por ejemplo, física y sexual) o episodios repetidos con el transcurso del tiempo (Heise y García, 2003).

En conclusión, la investigación realizada muestra índices bajos con respecto a la presencia de los diferentes tipos de violencia, sin embargo, la importancia del fenómeno no radica en la intensidad sino en el hecho de que está presente, y en este sentido ningún nivel de comportamiento violento debe ser justificado o minimizado. Se deben ampliar las investigaciones en ésta misma línea, pues si se quiere erradicar este fenómeno desde su origen, es imperativo visibilizar que la violencia sigue siendo usada como método educativo para las hijas y los hijos y como forma de relación en las familias; y sobre todo que estas pautas se están transmitiendo de generación en generación.

Referencias

- Cárdenas, G. y Polo, J.L. (julio- diciembre, 2014). Ciclo intergeneracional de la violencia doméstica contra la mujer: análisis para las regiones de Colombia. Revista de economía del Caribe, (14). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/economia/article/view/7062/6565>
- Castro, R. y Casique, I. (s.f.). Violencia de pareja contra las mujeres en México: una comparación entre encuestas recientes. Recuperado de archivo.cepal.org/pdfs/NotasPoblacion/NP87Castro.pdf

- Castro, R. y Casique, I. (2008). Violencia de género en las parejas mexicanas. Análisis de resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006. Recuperado de http://cedoc.inmujer.es.gob.mx/documentos_download/100925.pdf
- Cui, M., Durtschi, J.A., Donnellan, M. B., Lorenz, F. O. y Conger, R. O. (diciembre, 2010). Intergenerational transmission of relationship aggression: a prospective longitudinal study [Transmisión intergeneracional de agresión de relación: un estudio longitudinal prospectivo]. *J Fam Psychol*, 24(6). Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3296128/>
- Delgadillo, L. G. (2005). Prueba de violencia de pareja en mujeres heterosexuales. México: UAEM.
- Díaz, N. (2018). Advierten que violencia en la pareja aumenta con el tiempo. Recuperado de <https://www.sdnoticias.com/estilo-de-vida/2018/03/30/advierten-que-violencia-en-parejas-aumenta-con-el-tiempo>
- Duryea, S. y Robles, M. (2017). Legado familiar ¿rompemos el molde o repetimos patrones? Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8666/Pulso-social-en-America-Latina-y-el-Caribe-2017-Legado-familiar-Rompemos-el-molde-o-repetimos-patrones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heise, L. y García, C. (2003). La violencia en la pareja. En: Krug, E.G., Dahlberg, L., Mercy J., Zwi, A., y Lozano, R. eds. Informe mundial sobre la violencia y la salud. Publicación Científica y Técnica No. 588. Wasington, D.C., Organización Panamericana de la Salud, 95–131.
- Instituto Nacional de estadística y geografía (2017). Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2016). Ciudad de México. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/endireh/endireh2017_08.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres. (septiembre, 2008). Violencia en las relaciones de pareja. Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2006. México, D. F. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100924.pdf

- Kwong, M. J., Bartolomé, K., Henderson, A. J. y Trinke, S. J. (septiembre, 2003). The intergenerational transmission of relationship violence [La transmisión intergeneracional de violencia relacional]. *Revista de Psicología Familiar*, 17 (3). Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14562454>
- Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. (2015). México, D.F. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf
- Olaiz, G., Rojas, R., Valdez, R., Franco A., y Palma, O. (2016). Prevalencia de diferentes tipos de violencia en usuarias del sector salud en México. *Salud pública México*, 48 (2). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342006000800003
- Organización Mundial de la salud (OMS) (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Organización Mundial de la salud (OMS) (2009). Violencia contra la mujer infligida por su pareja. Recuperado de http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/chapter2/es/
- Pérez, M. M. (mayo- agosto, 2008). Violencia contra la mujer. Comentarios en torno a la ley general de acceso a la mujer a una vida libre de violencia. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 41 (122). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332008000200017
- Ramírez, A. y Landero, M. (Abril, 1998). Las esferas de la desigualdad de género. *Bien Común y Gobierno*, 4 (41).
- Stith, S., K. Rosen, K. Middleton, A. Busch, K. Lundeberg y R. Carlton. (agosto, 2000). The Intergenerational Transmission of Spouse Abuse: A Meta-Analysis [La transmisión intergeneracional del abuso de cónyuge: un metaanálisis]. *Journal of Marriage and Family*, 62 (3), 640-654. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/15248380020033004>
- Sierra, R. A., Macana, N. L., y Cortés, C. (2016). Impacto social de la violencia intrafamiliar. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49496/Violencia+Intrafamiliar.pdf>
- Tarrága, R., Mateos, L., Sanz, P., Pastor, G., Fernández, M. I. (marzo, 2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de educación emocional con un niño

expuesto a una situación de violencia de género. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8 (1), 27-41.

Whaley, J. A. (2003). Violencia intrafamiliar. Causas biológicas, psicológicas, comunicacionales e interaccionales. México: Plaza y Valdes Editores.

Zamora, H. (agosto, 2017). Disminuye uno por ciento violencia contra mexicanas en una década.

Recuperado de <http://www.cimacnoticias.com.mx/taxonomy/term/650>

RASGOS DE DEPRESIÓN INFANTIL Y LA RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA

Aholibama Esther Velázquez Ordaz*.

Ana del Refugio Cervantes

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la presencia de síntomas depresivos en infantes y el nivel de autoeficacia general, autoeficacia académica y social, realizada desde una perspectiva del modelo cognitivo social. El diseño de este estudio fue cuantitativo, no experimental de correlación y transversal, la muestra está compuesta por 157 participante, 82 niños y 75 niñas, con una edad promedio de 10 años de los grados 5to y 6to grado de primaria. Se utilizó el Inventario de Depresión Infantil de Kovacs que consta de 27 reactivos en escala Likert con tres opciones de respuestas, 0 ausencia de síntomas, 1 síntomas moderados y 2 síntomas severos. También se utilizó la Escala Multidimensional de Autoeficacia Percibida en Niños, que contiene 35 ítems con un formato Likert con cinco opciones de respuesta que van de muy bien, bien, regular, mal y muy mal. Ambos con un tiempo de administración de 25 minutos. Los resultados arrojan una presencia más elevada que la reportada por el INEGI. En el caso de la correlación entre sintomatología de la depresión y el nivel de autoeficacia fue de $p,042$ siendo esta no significativa, no coincidiendo con lo expuesto en la literatura. En la correlación entre la autoeficacia académica y los síntomas de depresión fue de $p,012$. Respecto al nivel de autoeficacia social, la significancia fue de $p,000$, es decir tuvo una correlación negativa con impacto bajo.

Palabras clave: depresión, autoeficacia, autoeficacia académica, autoeficacia social.

* Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, al1405554@alumnos.uacj.mx

Introducción

En la actualidad han avanzado los estudios hechos sobre la depresión infantil, de tal manera que es uno de los temas más relevantes en la psicopatología infantil (Abello, Cortés, Barros, Ornella, Mercado y Solano, 2014), en la psicología, su reconocimiento como cuadro clínico es algo novedoso, pero algo con lo que la gran parte los profesionales concuerdan; sin embargo, no se manifiesta de la misma manera que en el adulto, siendo más diversa entre los menores, de ahí su dificultad para ser diagnosticada y tratada, dicen Loubat, Arbutto, Vega (2008).

Benjet, Borges y Medina en el 2009 mencionan que un trastorno mental se vuelve más crónico y con más persistencia si llega a existir desde antes de los 18 años. Se ha encontrado que cerca de un 10% de personas que presentan un trastorno depresivo mayor, tuvo su comienzo desde que tenían 10 años, según refieren Abello, et. al (2014). Entre otras de las afectaciones inmediatas se encuentran las manifestaciones anímicas, conductuales, cognitivas y fisiológicas que a su vez tienen efecto en su rendimiento académico y socioafectivo.

Otra de las consecuencias, siendo una de las más relevantes es el suicidio (Pinto y Álvarez, 2010), fracaso escolar, aislamiento social, dificultades en el desarrollo de la personalidad, enfermedades psiquiátricas a futuro (Loubat, et. al., 2008, p.190). Por su parte, Herrera, Nuñez, Tobón y Arias., en el 2009 citando a refiere que entre las consecuencias secundarias se encuentran dependiendo déficits psicosociales, alcoholismo, abuso de sustancias, personalidad antisocial y bajo rendimiento académico.

En la actualidad, han avanzado los estudios hechos sobre la depresión infantil, de tal manera que es uno de los temas más relevantes en la psicopatología infantil (Abello, Cortés, Barros, Ornella, Mercado y Solano, 2014), en la psicología, su reconocimiento como cuadro clínico es algo novedoso, pero algo con lo que la gran parte los profesionales concuerdan; sin embargo, no se manifiesta de la misma manera que en el adulto, siendo más diversa entre los menores, de ahí su dificultad para ser diagnosticada y tratada, dicen Loubat, et. al. (2008)

En nuestro país, el INEGI (2017) reportó que, un 11.0 % de infantes de entre 7 y 14 años presentaron sentimientos de depresión, así como un 22.9% de personas entre 15 y 29 años. Sin embargo, Acosta-Hernández, et. al., (2011), recalcan que en nuestro país los estudios hechos sobre depresión infantil han sido hechos con instrumentos que evalúan la sintomatología y no el diagnóstico. La Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (citada Departamento de

Atención Psiquiátrica de la Secretaría de Salud de México, 2014) señala que en México sólo una de cada cinco personas que presentan un trastorno afectivo recibe atención, menciona también que el tiempo en el que la reciben esta entre los cuatro y veinte años, según el tipo de tratamiento.

Para Del Barrio (2000), la depresión en los niños es un trastorno que se presenta por medio de un grupo de síntomas y signos que tienen efectos en el estado afectivo, cognitivo y conductual del menor, lo cual le provoca inactividad, alteraciones del sueño, apetito y tensión motora, debido a sentimientos de tristeza. Este sentimiento de tristeza se debe a una falta de algo que se desea, lo cual puede ser por múltiples motivos, tanto en adultos como en niños (Del Barrio, 2007). Caballo y Simón en el 2003, agregan que, en este estado, la persona muestra una falta de motivación, estado de ánimo irritable y/o disfórico, así como dificultad para el funcionamiento de su vida diaria y responder a las exigencias del medio que le rodea.

La depresión no es algo que pueda ser diagnosticado sólo por estas características principales, tristeza, falta motivación, estar irritable y/o disfórico que impiden que la persona funcione como normalmente lo haría, sino que se deben tomar en cuenta algunos otros factores como la duración de este estado, por ello se toman en cuenta los criterios dados por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, por sus siglas en inglés).

Entre las causas de la depresión infantil, al igual que en la población adulta que presenta esta problemática, no hay una causa única a la que se le pueda atribuir, si no que se debe a múltiples factores, tanto genéticos, biológicos, psicológicos y ambientales, en diversos grados (Steca, Abela, Monzani, Grec, Hazel, Hankin, 2014). Existen distintos modelos que explican la depresión en adultos, estos han extendido su uso para explicar también la depresión infantil, es esta la principal razón por la cual no existe un modelo teórico que este específicamente para niños (Abello, Cortés, Barros, Ornella, Mercado y Solano, 2014). Una de las bases psicológicas de la depresión es ofrecida por el modelo cognitivo social de Bandura, en el que una experiencia de fracasos o una baja autoeficacia y/o modelos depresivos han sido fuertemente vinculadas a este trastorno (Blanco, García, 2010; Giménez, 2016).

La autoeficacia es definida como la percepción que la persona tiene sobre sus propias capacidades y lo que puede llegar a lograr con ellas (metas o tareas), menciona Reyes y Gutiérrez (2015). Además, mencionan López y Valencia (2012), es modificable si se utilizan algunas estrategias estructuradas, la cual va a depender de manera en que cada persona perciba

que es capaz de realizar alguna labor, así como de las estrategias de aprendizaje que se utilicen, las cuales pueden acrecentar o disminuir el desarrollo de la autoeficacia.

“Las personas están más influenciadas por la forma en que interpretan su experiencia que por sus logros en sí mismos” explican Rodríguez-Nieto, García-García, Peña-Moreno y Sánchez-Miranda (2016, p.74). Para, Díaz y González (2012) las creencias del individuo influyen en las enfermedades o cualquier problema en general por la manera en que la persona considere que es importante o grave, como se vea a sí mismo frente a esta situación y qué tareas debe llevar a cabo para evitar conductas riesgosas, conservar su salud o prevenir enfermedades o hábitos positivos.

Existen diversas fuentes de las que las personas se basan para su autoeficacia son la persuasión social, experiencia propia, experiencia vicaria, estado fisiológico y afectivo (Carrasco, Del Barrio, 2002). Rodríguez-Nieto, et. al., en el 2016 añaden que, además, que una de ellas son los logros que las personas tienen según las experiencias de dominio real, ya que le dan al estudiante una orientación acerca de su capacidad para tener éxito, de ahí su relación con el logro académico, una elevada autoeficacia, resulta en un alto rendimiento académico.

La autoeficacia académica ha sido estudiada con respecto a diversos trastornos y problemas psicológicos entre los que se encuentran ansiedad, ansiedad social, ansiedad por exámenes, procrastinación, estrés, tendencia a hacer trampa en pruebas y la depresión (García, Inglés, Vicent, González, Pérez y San Martín, 2014).

A las creencias que los alumnos tienen sobre su capacidad para hacer las actividades que tienen que cumplir en su vida escolar se les llama autoeficacia académica, explican (García, Inglés, Vicent, González, Pérez y San Martín, 2016). Quienes tienen niveles más bajos de depresión presentan autoeficacia más alta; y por otro lado, una baja autoeficacia percibida es asociada con los síntomas depresivos, lo que manifiesta “sesgos en el procesamiento cognitivo, incumplimiento de aspiraciones, falta de percepción de control e ineficacia social (Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco, Robles-Ojeda, 2013; Carrasco, Del Barrio, 2002).

Camposeco en el 2012 mencionando a Bandura (1996-1999) describe una baja autoeficacia académica como una de las causas de depresión, siendo más precisa, la percepción de la eficacia académica. Steca, et. al., (2014), estudiaron la relación de la depresión con la autoeficacia académica y la autoeficacia social, además de vulnerabilidades cognitivas, los resultados indicaron que los sujetos con una alta autoeficacia académica y social tenían síntomas

más bajos de depresión, en cambio quienes tenían una percepción negativa de estas autoeficacias, podían tener síntomas depresivos más altos. En este sentido que “Fue la percepción de eficacia académica, y no tanto los resultados, la que explicó la depresión entre los escolares a lo largo de los años investigados” (Camposeco, 2012, p.37),

Aunado a esto, si en la tarea que tienen que realizar se tienen estándares a cumplir altos o muy valorados, como es en lo escolar o laboral, la baja autoeficacia le puede resultar en un estado de ánimo desanimado y ya que la escuela es el contexto en el que más se desenvuelven los niños, el no estar a la altura de las presiones ambientales, como lo son las expectativas de los padres, maestros o sí mismos, resultando en la aparición de un estado de depresión (Steca, et. al., 2014). Cabrera y Jiménez, mencionan que, además, los niños son recompensados o castigados cuando obtienen buenas calificaciones; si las bajan, pueden tener un rechazo de sus padres, sintiendo que no son aceptados y ya no se sienten admirados.

Galicia-Moyeda, et. al., (2013) sugieren que los adolescentes para hacer una evaluación social sobre si mismos toman en cuenta el cómo se desempeñan académicamente, existiendo una relación con la depresión probablemente debido a que se ven como aptos o no aptos para responder favorablemente a la vez en las tareas que desempeñan. Asimismo, se describe que en los estudios realizados por Bandura se obtuvo la conclusión de que en las mujeres se repite más comúnmente la depresión debido a la ineficiencia académica, que en los varones (Camposeco, 2012).

Otro de los aspectos mencionados es el referente a los modelos depresivos, se explica a partir del aprendizaje vicario, donde la persona adquiere conductas a partir de la observación de la conducta de otras personas, de las cuales obtiene los comportamientos adecuados explican Montaña y Palacios (2009). El modelamiento, propio también de esta teoría son definidos por Schunk (2012, p.123) como “los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que se derivan de la observación de uno o más modelos”. Diversos estudios han estudiado la relación entre los síntomas depresivos en padres e hijos, entre ellos se encurtan los realizados por Abela, Skitch, Adams & Hankin en el 2006; McFarlane, Bellissimo & Norman (1995); Brow, Clark, Dahne, Stratton, MacPherson, Lejuez, Amstadter (2014).

Abela, Skitch, Adams & Hankin en el 2006, realizaron un estudio de este estilo, tomaron para ello, a padres con una historia recurrente de episodios depresivos y sus hijos, encontraron que los niños cuyos padres tuvieron mayores elevaciones en sus síntomas depresivos, mostraron

también más altos síntomas depresivos que aquellos cuyos padres no presentaron estas elevaciones; así mismo, se presentó con más fuerza esta asociación en niñas.

De la misma manera, McFarlane, Bellissimo & Norman (1995), estudiaron la influencia de la familia, y compañeros con la depresión en estudiantes canadienses, encontrando que la autoeficacia social, apoyo familiar y compañeros tuvieron una relación negativa con la depresión, actuando como factores de protección. Mencionan, además, que el ser mujer y los factores estresantes son factores de riesgo para padecer depresión.

Brow, Clark, Dahne, Stratton, MacPherson, Lejuez, Amstadter (2014), confirmaron a través de sus resultados que los adolescentes que tienen madres con depresión tienen mayor inclinación a padecer posteriormente depresión, ya sea en la misma adolescencia o edad adulta que aquellos que no tienen a estos modelos. Según este modelo, la persona posee la capacidad para cambiar durante su vida y con un grado de libertad, donde su conducta se orienta a las metas y puede regularse a sí mismo, indican Montaña & Palacios (2009), ya que el individuo tiene un sistema propio que lo va a llevar a poder controlar la cognición (pensamientos), afectos (sentimientos) y conductas. De esta manera la reciprocidad triádica, se verá afectada por la autopercepción que tenga la persona, a esto es lo que Bandura denominó como “autorregulación” (Tejeda, 2005; López y Valencia, 2012).

García, et. al, (2014), refieren que la autorregulación, ha sido muy relacionada con la autoeficacia académica. Esta, responde a la capacidad en que la persona puede cambiar su conducta para responder a las condiciones que se le presentan (Herrera, et.al., 2009). La autorregulación, sirve para aprender a manejar las emociones de la persona y lograr un mejor funcionamiento en las circunstancias que se le presenten, la falta de capacidad para manejarla puede resultar en problemas para el consumo de drogas (García, Luque. Santos, Tabemero, 2017).

Cuervo, Izzedin (2007) explica que el desarrollo la autorregulación se da por medio de un proceso activo en el que ocurre una regulación externa, obtenida por el contexto social, como los papas, maestros o familiares, y luego se da autorregulación, que es de manera interna, asumiendo los mecanismos de control, además el no tener un manejo correcto de autorregulación, incrementa la psicopatología. Dificultades en el proceso de autorregulación, puede presentar una incidencia con estados emocionales como la depresión (Pérez, Guerra, 2014).

Steca, et. al. (2014) refieren al individuo como un “agente-interaccional”, por esta razón la autoeficacia va a ser un factor importante para que la persona continúe con depresión u otros trastornos afectivos o, por otro lado, la supere, debido a que el individuo es un sujeto proactivo, que puede responder adecuadamente al medio ambiente social y personal que le rodea (Bandura, 1997; Díaz, Cumba, Bernal, Rivera, 2008). Lo cual es especialmente relevante en esta teoría, porque la principal intervención para su adaptación la tiene la misma persona, en lugar de solo pasar por los estresores ambientales que le afectan en sus vulnerabilidades personales (Steca, et. al, 2014). Bandura (Citado por Camposeco, 2012) señala que cuando la depresión se presenta a una edad temprana, va llevando a la persona a un “deterioro cognitivo” personal, que como es expresado por el DSM-V (2014) se va repitiendo continuamente.

En cuanto a las intervenciones para el objeto de estudio en la población en este modelo no fueron encontrados resultados en las búsquedas, se usaron las palabras claves en general y luego los componentes relacionados con la teoría, tales como autoeficacia, modelaje, autorregulación y los resultados tampoco fueron positivos. Por lo que se hizo la búsqueda de intervenciones basadas en este modelo respecto a otros problemas, ya que, como explican Carrasco y Del Barrio (2002), una alta autoeficacia ha sido de utilidad para problemas como la reducción de alteraciones emocionales, aumentar la motivación y desempeño académico. Entre estos trabajos se encuentran la “Propuesta de intervención psicoeducativa para promover la autoestima infantil”, realizada por Vargas y Beatriz en el 2011; “Efectos de intervención de un programa de promoción a la salud sobre la calidad de vida en ancianos” Vergara y González-Celis, en el 2009; “Preocupaciones excesivas en la adolescencia: descripción, evaluación y tratamiento de un caso de ansiedad generalizada Estudio de caso” realizado por Brasile, Carrasco, Martorell (2015); y “Eficacia de un programa de entrenamiento en autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés en pacientes psicóticos” (Vásquez, 2009).

Objetivo

Analizar cuál es la presencia de síntomas depresivos en estudiantes de quinto y sexto grado de una Escuela Primaria de Ciudad Juárez, con edades de 10 a 12 años. Si existe relación entre el nivel de depresión y su autoeficacia general, autoeficacia académica y autoeficacia social.

Método

El diseño de este estudio fue cuantitativo, no experimental de correlación y transversal. La muestra está compuesta por 157 participantes, 82 niños y 75 niñas, con una edad promedio de 10 años de los grados 5to y 6to grado de primaria. La muestra fue no probabilística por conveniencia.

Como inicio, lo primero que se hizo fue realizar la solicitud escrita al colegio para realizar la aplicación de los instrumentos, explicándoles el propósito de la investigación y el procedimiento a seguir. Se realizó la cita para la aplicación. Entregar el consentimiento informado a las personas pertinentes. Luego, se llevó a cabo la implementación, aplicándose los instrumentos a los niños que llevaron los consentimientos autorizados por sus padres. La aplicación fue colectiva, leyendo en voz alta cada pregunta y las opciones de preguntas, aclarándose las dudas al momento de contestarlo, después de cada pregunta, los niños anotaron su respuesta de forma individual en sus cuestionarios. Después de esto, se continuó con la fase de captura de datos, vaciar los datos de los instrumentos aplicados al programa estadístico SPSS para realizar el análisis de estos. Finalmente, se realizaron las conclusiones pertinentes, comparando los resultados obtenidos a través del estudio y las bases teóricas.

Aspectos éticos

Para llevar a cabo la implementación de este estudio, se entregó a los padres de familia un consentimiento informado que debían de entregar los alumnos firmado para participar en la investigación antes de contestar los instrumentos aplicados.

Resultados

Los resultados arrojaron que, de los 157 casos analizados, un 84.7% no mostró síntomas de depresión, un 8.9% presentó sintomatología leve de depresión y un 6.4% mostró sintomatología de depresión severa, siendo un total de 15.35% de menores con síntomas de depresión, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Nivel de depresión general

Nivel de depresión	Frecuencia	Porcentaje
Sin sintomatología	133	84.7
Leve	14	8.9
Severa	10	6.4
Total	157	100

De los niños que participaron en este estudio, solo un 1.3% manifestó tener una baja autoeficacia, de este total, solo un 0.6% fue de los casos que no presentaron sintomatología de depresión, al igual que un 0.6% con sintomatología de depresión leve y de los menores que exteriorizaron síntomas de depresión severa, ninguno reporto una baja autoeficacia, tal como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2. Porcentaje de nivel de depresión por nivel de autoeficacia

Nivel de depresión	Baja autoeficacia	Alta autoeficacia
Sin sintomatología	0.6%	84.1%
Sintomatología Leve	0.6%	8.9%
Sintomatología severa	0%	6.4%
Total	1.3%	98.7%

El mayor porcentaje fue representado por infantes con una autoeficacia alta, con un 98.7%, de ellos un 84.1% fue de participantes que no mostraron sintomatología depresiva, un 8.3% de participantes con sintomatología de depresión leve y un 6.4% con síntomas de depresión severa, es decir que un total de 14.7% de los menores que manifestaron algún grado de sintomatología de depresión manifestaron también una alta autoeficacia, frente a un 0.6% con algún grado de depresión que manifestó una baja autoeficacia. En el análisis de correlación entre el nivel de depresión y el nivel de autoeficacia se arrojó una correlación no significativa, ya que el nivel de significancia fue de $p,042$. Del total de infantes con sintomatología de depresión, un 0.12% presento una baja autoeficacia académica y un 14% un alta. Resultando en una correlación con una significancia de $p,012$.

Tabla 3. Porcentaje de nivel de depresión por nivel de autoeficacia social

Nivel de depresión	Baja autoeficacia	Alta autoeficacia
Sin sintomatología	0.6%	84.1%
Sintomatología Leve	1.3%	7.6. %
Sintomatología severa	1.3%	5.1%
Total	3.2%	96.8%

Respecto al nivel de autoeficacia social, la significancia fue de $p,000$, teniendo una correlación negativa con impacto bajo. En infantes con baja autoeficacia, un 1.6% tiene síntomas de depresión leve y la misma cantidad, de depresión severa. Por otro lado, en niños con síntomas de depresión leve y de autoeficacia alta el resultado fue de un 7.6%, de participantes con síntomas de depresión severa y alta autoeficacia fue de un 5.1%. En sumatoria, de las personas con baja autoeficacia un 2.6% expreso síntomas de depresión, frente a un 12.7% con síntomas de depresión y alta autoeficacia (Tabla 3).

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, se obtuvo un porcentaje mas elevado de infantes con síntomas de depresión que los mostrados en el estudio del INEGI en su ultimo informe, existiendo una diferencia de mas de un 4%, por lo que coincide con lo que refieren Miranda, et. al (2008), pues hay una presencia más elevada de este fenómeno de lo que se tienen registros. Como recomendación se encuentra primeramente la realización de estudios a mayor escala que investiguen esta situación, ya que como se mencionó a lo largo del trabajo, los estudios que se han hecho están realizados a partir de la sintomatología, pero no del diagnóstico en sí. Lo siguiente es realizar intervenciones eficaces para dar tratamiento a las personas que manifiestan estos síntomas de depresión, con mayor razón en la infancia para evitar la cronicidad con que se manifiesta en la edad adulta esta situación, así como las consecuencias que surgen con ello, el suicidio por ejemplo que se ha elevado considerablemente. Después de contar con intervenciones eficaces y con un respaldo científico es necesario llevar a cabo programas que promuevan la cultura de la atención a los problemas afectivos, pues es muy poca la población que se atiende. El hecho de que se comiencen a manifestar estos síntomas a una temprana edad hace necesario llevar a cabo programas que prevengan que se presente, y para evitar que sigan presentándose más casos. En nuestro país, investigaciones que respondan a la relación de estos temas son

escasos, apenas comienzan a abrirse paso; sin embargo, en países más desarrollados, como Estados Unidos, las investigaciones también son recientes.

En el análisis de la correlación entre los síntomas de depresión y la autoeficacia no coincidió con lo que expresan otras investigaciones, comenzando desde las investigaciones de Alberto Bandura y las distintas mencionadas en este estudio, ya que se obtuvo una correlación no significativa, con un nivel de significancia de $p,042$, por lo que se infiere que, aunque los infantes presentan síntomas de depresión no se ve afectada la percepción que tienen sobre sí sus propias capacidades y sus metas. Además de que este modelo no explica de una manera significativa que se presenten estos síntomas de depresión en los niños.

Respecto a la autoeficacia académica, el fenómeno fue bastante similar debido a que no se encontró una correlación significativa, lo que se interpreta como que siguen creyendo que pueden cumplir con sus labores académicas. En cuanto a la autoeficacia social se obtuvo una coincidencia con lo presentado por la teoría, porque se considera que este sí influye de manera negativa en los síntomas depresivos de los menores, es decir que si toman en cuenta lo que las otras personas expresan de ellos y lo toman como referencia para hacer una evaluación de sí mismos. De igual manera, se presenta una perspectiva que pudiera ser favorable para el tratamiento de estos síntomas, pues ya que la mayoría de los infantes que manifestó sintomatología depresiva presento una alta autoeficacia, pudiera ser utilizada como un elemento durante la intervención realizada para el tratamiento de este fenómeno. Igualmente, ya que la autoeficacia social sí fue significativa, se podrían realizar estudios en relación con el modelaje que el niño podría estar aprendiendo otras figuras cercanas a él y que pudieran estar influenciando en que se presente, tal como lo sugiere la teoría. A partir de esto, se concluye también que, respecto a la formación de la autoeficacia en los niños, se les da mayor importancia a las experiencias sociales que a las académicas, contrario también a lo

Como limitantes de este estudio se encuentra también algunas de las preguntas propuestas por el instrumento para evaluar la autoeficacia en los niños, debido a que se encuentran enfocados a la socialización a partir de los grupos deportivos, situación que no es común en la vida cotidiana de la población mexicana, existiendo otros grupos en que se lleva a cabo la socialización. Otro aspecto en este mismo sentido es en cuanto al formato en que está elaborado este cuestionario, se debería buscar que fueran más sencillo para que sea contestado. Finalmente, hubo una parte de los padres de familia que no permitió que sus hijos participaran en

la investigación, por lo que es necesario también hacer difusión de la importancia de investigar estos temas en la sociedad en general.

Referencias

- Abela, J., Skitch, S., Adams, Philippe & Hankin, B. (2006). The Timing of Parent and Child Depression: A Hopelessness Theory Perspective. En *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), pp. 253-263. DOI: 10.1207/s15374424jccp3502_9
- Abello Luque, D., Cortés Peña, O., Barros Venegas, O., Mercado Osorio, S., Solano Lamadrid, D., (2014). Prevalencia de depresión infantil en colegios oficiales de Barranquilla. *Tesis Psicológica*, 9(1), pp.190-201. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139031679015.pdf>
- Acosta-Hernández, M., Mancilla-Percino, T., Correa-Basurto, J., Saavedra-Vélez, M., Ramos-Morales, F., Cruz-Sánchez, J. y Duran-Niconoff, S. (2011). Depresión en la infancia y adolescencia: enfermedad de nuestro tiempo. En *Arch Neurocién*, 16(3), pp.156-161. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2011/ane111e.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *DSM-5*. En *Manual Diagnostico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. España: Panamericana
- Benjet C, Borges, G., Medina-Mora, M. (2009), Chronic childhood adversity and onset of psychopathology during three life stages: childhood, adolescence and adulthood. En *Journal of Psychiatric Research*, 44, pp. 732-740.
- Blanco Cañete, D. (2010). La depresión infantil- Estudio de tres casos reales. En *Eduinnova* (26), 90-93. ISSN 1989-1520. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/nov2010/nov15.pdf>
- Brasile, S., Carrasco, M., Martorell, J. (2015), Preocupaciones excesivas en la adolescencia: descripción, evaluación y tratamiento de un caso de ansiedad generalizada. *Clinica y Salud* 26(3), pp.121-129. ISSN: 1130-5274. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180642877001.pdf>
- Brow, R., Clark, S., Dahne, J., Stratton., K., Lejuez, C., Amstadter, A. (2014). Testing the temporal relationship between mternal and adolescent depressive and anxiety symptoms in a community sample. En *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(4). DOI:10.1080/15374416.2014.883927

- Caballo, V. & Simón, M. (2003). En *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos generales*. Madrid: Pirámides.
- Cabrera, L., Jiménez, A. (1999). Depresión infantil y rendimiento académico: un estudio comparativo entre casos y controles. En *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), pp.89-106. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/122291/114931>
- Camposeco Torres, F. D. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. (Tesis doctoral Inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Carrasco, M., Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños. En *Psicothema* 14(2), pp.323-332. ISSN 0214 - 9915. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/727.pdf>
- Cuervo, A., Izzedin, R. (2007). Tristeza, Depresión y Estrategias de Autorregulación en Niños. Tesis Psicológica, (2), pp. 35-47. ISSN: 1909-8391. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>
- Cuervo, A., Izzedin, R. (2007). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. Tesis Psicológica, (2), pp.35-47. ISSN: 1909-8391. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>
- Del Barrio, V., Del Barrio Gándara, M., (2000). *La depresión infantil: factores de riesgo y posibles soluciones*. Málaga: España: Aljibe.
- Departamento de Atención Psiquiátrica de la Secretaria de salud de México. (2014). En *Programa de Atención Específico Atención Psiquiátrica 2013-2018*. Recuperado de: http://www.sap.salud.gob.mx/media/267193/PAE_Atenci%C3%B3n-Psiqui%C3%A1trica.pdf.
- Díaz Rodríguez, C., y González Ramírez, M. (2012). Comparación intergeneracional de machismo sexual y conductas de autoeficacia. En *Acta de Investigación Psicológica*, 2(2), 638-649. ISSN: 2007-4832. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v2n2/v2n2a4.pdf>
- Díaz, C., y González, M. (2012). Comparación intergeneracional de machismo sexual y conductas de autoeficacia. En *Acta de Investigación Psicológica*, 2(2), 638-649. ISSN: 2007-4832. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v2n2/v2n2a4.pdf>

- Díaz, M., Cumba, E., Bernal, G., y Rivera, C. (2008). Desarrollo y Propiedades Psicométricas de la Escala de Autoeficacia para la Depresión en Adolescentes (EADA). En *Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 218-227. ISSN: 0034-9690. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442204>.
- Galicia-Moyeda, I. X., Sánchez -Velasco, A., y Robles -Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. En *Anales de psicología*, 29(2), 491-500. doi:10.6018/analesps.29.2.124691 ISSN: 1695-2294. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.2.124691/147601>.
- García, J., Inglés, C., Vicent, M., González, M., Pérez, A., San Martín., N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje. En *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 41(1), 118-131. Recuperado de: <http://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R41/Art10.pdf>
- García, V., Luque, B., Santos, M., Tabemero, C., (2017). La autorregulación emocional en la depresión y el deterioro cognitivo de consumidores de sustancias psicoactivas. *Salud y drogas*, 17(2), pp.125-136. ISSN: 1578-5319. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83952052012>
- Hankin, B., Frale, R., Abela, J. (2005). Daily depression and cognitions about stress: Evidence for a trait-like depressogenic cognitive style and the prediction of depressive symptoms trajectories in a prospective daily diary study. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 673-685. doi: 10.1037/0022-3514.88.4.673.
- Herrera, E., Núñez, A., Tobón, S., y Arias, D. (2009). Análisis bibliométrico de la depresión infantil. En *Pensamiento Psicológico* (5), 59-70. ISSN: 1657-896. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/801/80111899005.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Nacional de los Hogares 2015 (Boletín de prensa no. 270/16)*. Aguascalientes: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_06_05.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*. Aguascalientes: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/suicidios2017_Nal.pdf
- Kovacs, M. (2004). *Inventario de depresión infantil*. España: TEA.
- León, L. (2005) “*Validez concurrente del Inventario de Depresión para Niños (CDI) y la Escala de Birlerson (DSRS) en escolares de 8 a 12 años*”. Tesis de Especialización en Psiquiatría Infantil y de la Adolescencia. Facultad de Medicina, UNAM.
- López, O., y Valencia, Nilson. (2012). Diferencias individuales en el desarrollo de la autoeficacia y el logro académico. En *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 29-41. ISSN: 0123-9155. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/798/79825836001/>
- López Vargas, O., & Valencia Vallejo, N. (2012). Diferencias individuales en el desarrollo de la autoeficacia y el logro académico: El efecto de un andamiaje computacional. En *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), pp. 29-41. ISSN: 0123-9155. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/798/79825836001.pdf>
- Loubat, M., Arburto M., M., y Vega A., M. (2008). Aproximación a la Depresión Infantil por Parte de Psicólogos que Trabajan en Cosam de la Región. En *Terapia Psicológica*, 26(2), pp. 189-197. ISSN: 0716-6184. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/785/78511540005.pdf>.
- McFarlane, A., Bellisimo, A., Norman, G. (1995). The role of family and peers in social self-efficacy: links to depression in adolescence. En *American Journal of Orthopsychiatry*, 65 (3), 402-410. DOI: 10.1037/h0079655
- Montaño, M., y Palacios, J. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. En *Psychologia. Avances de la disciplina* 3(2), 81-107. ISSN: 1900-2386. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531007.pdf>
- Pérez, Y., Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. En *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), pp. 368-375. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v86n3/ped11314.pdf>
- Pinto, B., y Alvarez, E. (2010). Terapia Breve y Depresión infantil (Estudio de Caso). En *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad*, 8(1), 87-106. ISSN: 2077-2161. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4615/461545465005.pdf>

- Reyes, M., y Gutiérrez, J. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. En *Sinéctica revista electrónica de educación* (45), 1-15. ISSN: 1665-109X. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n45/n45a11.pdf>.
- Rodríguez-Nieto, M., García-García, J., Peña-Moreno, J., y Sánchez-Miranda, M. (2016). Autoeficacia en niños de educación primaria y preferencia por un rol de profesor. *Tecnociencia Chihuahua*, 10(2), 72-80. Recuperado de: http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v10n2/Data/Autoeficacia_en_ninos_de_educacion_primaria_y_preferencia_por_un_rol_de_profesor.pdf
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Steca, P., Abela, J., Monzani D., Grec, A., Hazel, N., Hankin, B. (2014). Cognitive Vulnerability to Depressive Symptoms in Children: The Protective Role of Self-efficacy Beliefs in a Multi-Wave Longitudinal Study. En *Journal of abnormal child psychology*, 42(1), pp. 137-148. DOI: 10.1007/s10802-013-9765-5.
- Tejada Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. En *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/801/80100510/>
- Vargas, J., y Beatriz L., (2011). Una propuesta de intervención psicoeducativa para promover la autoestima infantil. *Suma Psicológica*, 19(1), pp. 69-80. ISSN 0121-4381. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n1/v19n1a06.pdf>
- Vázquez Pérez, M. (2009), Eficacia de un programa de entrenamiento en autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés en pacientes psicóticos. (Tesis de doctorado Inédita). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/18139784.pdf>
- Vergara Lopez., T. y González-Celis, R. (2009). Psicoterapia cognitivo conductual de grupo manualizada como una alternativa de intervención con adultos mayores. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), pp. 155-189. ISSN: 0187-7690. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/802/80212414010.pdf>

UNA EXPERIENCIA DEL TRABAJO: LOS TALLERES PSICOEDUCATIVOS CON EL ADULTO MAYOR

Guadalupe Méndez Soriano* .

Alma Rosa Bernal Reyes.

Lorena Sánchez Bernal.

Alexis Guerra Torres.

Resumen

Este trabajo surgió del trabajo derivado de intervenciones psicoeducativas al interior de entornos educativos no formales. Lo han estado desarrollando los estudiantes de 6° semestre de la Licenciatura de Psicología del Instituto Politécnico Nacional en la Ciudad de México. Aquí se expone la experiencia de la intervención psicoeducativa con la población de adultos mayores que se encuentran en casas de día, centros comunitarios y residencias. La primera fase fue de diagnóstico, a través del Modelo de Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa (Pérez-Campanero, 1994: 17-33), con dicha fase se establecieron los objetivos a desarrollar en el programa de intervención. En la segunda fase de intervención, se diseñaron e implementaron talleres psicoeducativos, con temáticas como: habilidades cognitivas, comunicación, socialización, motricidad, autoestima, creatividad y autocuidado. Derivado de las acciones realizadas con la población de los adultos mayores, se confirma que el quehacer del psicólogo educativo no solo incide en espacios educativos formales, sino que también en los entornos educativos no formales, como son las casas de día y las residencias donde las actividades estructuradas de forma lúdica y creativas fortalecen diversas áreas cognitivas y afectivas con las que se observan mejoras en la calidad de vida de los usuarios y en su capacidad para relacionarse con los otros.

Palabras Clave: educación no formal, intervención psicoeducativa, tercera edad

* Instituto Politécnico Nacional, gpemendezs@gmail.com

Introducción

El problema que se plantea en esta investigación parte de la inquietud de ver si es posible mejorar la calidad de vida de las personas mayores, a través de la implementación de talleres psicoeducativos.

El trabajo con el adulto mayor ha tenido una serie de cambios en los últimos años que indican que, con independencia de cuáles sean los profesionales que trabajen en ese campo, existe una serie de funciones psicopedagógicas presentes en el trabajo educativo con adultos mayores. La importancia de este trabajo radica en la intención de colaborar en la visión nueva acerca del adulto mayor, en la que se plantea un nuevo modelo de envejecimiento, caracterizado por una visión alejada de los estereotipos tradicionales que consideraban al adulto como una persona senil y deteriorada física y psicológicamente, desvinculada del mundo y sin muchas posibilidades de aprender y continuar desarrollándose con plenitud como persona.

Una aproximación al problema se refiere a las nuevas maneras de caracterizar a quien envejece como aquella persona que cuenta con más tiempo libre debido a su jubilación; interesado en ocupar ese tiempo en una actividad agradable, con mejor calidad de vida y nivel de salud. Por tanto, cada vez más se concibe al adulto mayor como una persona no solo con una serie de factores madurativos que influyen en su vida, sino como una persona capaz de planear y actuar sobre su proyecto de vida de manera positiva y propositiva.

Como fundamental en relación a trabajos previos, está la gerontología educativa que señala que más allá de lo puramente compensatorio se trata del estudio de las posibilidades y necesidades educativas de las personas mayores en un sentido más amplio. Por tanto, el envejecimiento de la población es un fenómeno global y las tendencias demográficas indican que este fenómeno sigue un camino de no retorno. Si en 1950 había un 8% de personas mayores de 60 años en el mundo, en el 2000 esta cifra aumentó a un 10% y los cálculos para el 2050 son de un 22%. Además, las previsiones, a nivel mundial, indican que el número de personas de edad superará por primera vez el de niños en 2045 (United Nations, 2010). Específicamente en México, en relación a las proyecciones que estima el Consejo Nacional de Población (CONAPO), en 2017 habitaban en el país casi 13 millones de personas de 60 y más años. Así mismo en el primer trimestre de 2017, la tasa de participación económica de la población de 60 y más años es de 34%, mientras que la población no económicamente activa representa 66% y de este, más de la mitad (54%) se dedican a los quehaceres del hogar (INEGI, 2017).

Actualmente, considerando que cada vez habrá más adultos mayores, como indican las cifras, se estaría concibiendo a las personas mayores como personas sujetas a educación con una serie de aspectos a considerar como son: su experiencia previa, sus ocupaciones actuales, sus motivaciones, así como sus posibles limitaciones. Entonces se puede hablar de un objetivo educativo que busca centrarse en un continuo de desarrollo, en el que se abandone cada vez más el enfoque asistencialista, para irse acercando más al enfoque educativo, y más concretamente en este caso psicoeducativo, desde la disciplina de la psicología.

Se trata entonces de investigar concretamente la posibilidad de que a través de la psicoeducación se aborde al adulto mayor como una persona que puede potenciar sus competencias y que esto puede incidir en su bienestar y calidad de vida.

Objetivo

Fortalecer los procesos cognitivos, afectivos y sociales del adulto mayor mediante talleres psicoeducativos para la mejora de la calidad de vida.

Método

La investigación es cualitativa. La metodología se realizó de acuerdo a dos momentos: la primera a partir del Modelo de Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa (Pérez-Campanero, 1994: 17-33) y la segunda etapa de Intervención Psicoeducativa propiamente dicha.

En la primer etapa a partir del Modelo de Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa (Pérez-Campanero, 1994: 17-33), que pretende trabajar con una comunidad la cual requiere de una continua revisión de sus necesidades para adaptarla a una realidad determinada. Se parte de la necesidad de concretar una serie de actuaciones para llevar a cabo modificaciones necesarias para la mejora de la comunidad. Este modelo está integrado por tres fases.

En la primera fase de reconocimiento se buscó y analizó los posibles problemas o necesidades de los centros visitados al identificar su objetivo, historia, situación de la comunidad y sus recursos educativos. La segunda fase de diagnóstico se realizó a partir de la aplicación de registros de observación, entrevistas a los coordinadores y 20 cuestionarios a los usuarios de cada centro. Se identificó la situación actual y la situación deseable así como el análisis del potencial de los espacios para la intervención con los adultos mayores. En la tercera

fase, que consiste en la toma de decisiones, donde se priorizaron las temáticas a seguir en la implementación de los talleres psicoeducativos.

En la segunda etapa se diseñó e implementó un programa de intervención psicoeducativo a través de talleres. Los temas abordados en los centros fueron específicos y partieron de la toma de decisiones de la primera etapa.

Se trabajó en 10 casas del adulto mayor y 2 centros comunitarios (donde, se trabaja con adultos mayores), entre los años 2016 y 2017. Los entornos donde se trabajó fueron: casas del adulto mayor: “Tlatilco”, Bosques del Valle “Siempre Agradecidos”, “San José”, Institución de asistencia privada “Casa Betti”, “Vicente García Torres”, “Nuestra Señora de Guadalupe A. C., Casa “Mitla”, “Guadalupe Proletaria”, “Estrella José Martí” y “Alhambra”; Centro Comunitario “Lagunilla” y “Centro Comunitario Frida Kahlo”. Participaron 210 adultos mayores en los talleres.

El análisis de datos se realizó a partir de las entrevistas, cuestionarios y observaciones realizadas y en relación a categorías como son número de asistentes, necesidades educativas identificadas por los coordinadores y los usuarios, satisfacción de los usuarios y necesidades planteadas por ellos mismos. Posteriormente, en la etapa de intervención se analizaron los objetivos logrados en cada uno de los talleres, la realización de actividades, así como el impacto en áreas cognitiva, social y afectiva a partir de la participación de los adultos mayores en cuanto a asistencia y participación directa en cada uno de los talleres, también del informe de los cuidadores y/o coordinadores de los centros visitados.

Aspectos éticos

Para el desarrollo de la intervención psicoeducativa con la población de adultos mayores, se consideraron aspectos éticos fundamentales que se enumeran a continuación:

1. Autorización y consentimiento informado por parte de cada uno los adultos mayores, para realizar las entrevistas grabadas, o cuestionarios acerca de las necesidades e inquietudes de los que se podría aprender o hacer en un taller.
2. Confidencialidad respecto al manejo de la información al interior de los talleres, así como de la identidad de los asistentes a los mismos.
3. Cumplimiento del ofrecimiento de llevar a cabo el diseño e implementación de los talleres psicoeducativos. Todos los equipos de trabajo obtuvieron su diagnóstico de

necesidades y a partir de los resultados se diseñó la intervención correspondiente.

Cabe señalar que si se habla de ética, el trabajo con un adulto mayor requiere de respeto hacia las personas en todo momento, destacando que es una población con gran potencial y posibilidades de realizar intervenciones valiosas, ya que se benefician a sí mismos, sus familias y a la propia sociedad.

Resultados

A continuación se presentan los datos obtenidos en cada una de las fases del modelo de Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativo (A.N.I.S.E); posteriormente, un concentrado de los talleres impartidos y su impacto logrado en los entornos no formales ya enunciados anteriormente.

Reconocimiento

De los 12 entornos no formales donde se llevó a cabo el trabajo de intervención psicoeducativo, 8 de ellos los contemplaremos en las Casas de Día, donde los adultos mayores asisten de manera cotidiana, voluntariamente, en un horario determinado y por su propio pie (solos sin acompañante). Los otros 4 son considerados como residencias o casa hogar para adultos mayores, algunos de ellos llegaron por su cuenta, otros por solicitud de algún familiar (generalmente sus hijos).

Los aspectos más sobresalientes de las casas de día son: los adultos mayores en su domicilio viven con sus hijos y su pareja, la mayor parte del día están solos, apoyan en los quehaceres del hogar, su rango de edad oscila entre los 50-90 años, su nivel socioeconómico es medio. Dichas instituciones dependen del Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM) y para poder asistir les solicitan que estén afiliados. En su interior, algunos profesionistas que suelen trabajar son: trabajador social, médico, psicólogo, maestras (dependiendo de la infraestructura es la cantidad personal y de talleres y/o actividades que les ofrecen en su interior).

Con respecto a las residencias se encontró lo siguiente: algunos de ellos decidieron por cuenta propia ingresar a la institución por motivos de salud y encontrarse solos en su domicilio; en otros casos fueron sus familiares quienes los ingresaron aun cuando ellos no lo deseaban (algunos tienen visitas ocasionales de sus familiares y otros no). Dependiendo de su situación

física y cognitiva algunos son totalmente dependientes e incluso pueden entrar y salir durante el día, otros tienen algunos problemas de salud como: diabetes, hipertensión, problemas dentales, artritis o dificultades motoras y requieren de apoyos adicionales como andaderas, muletas, silla de ruedas, terapias; existe un tercer grupo quienes están ubicados en un espacio restringido por la gravedad de su situación y requieren de un doctor y enfermera las 24 horas, por ello, el grupo de profesionistas que trabajan en su interior está conformado por: médicos, enfermeras, fisioterapeutas, psicólogos, trabajadores sociales, cuidadores, nutriólogos, etc.; sus actividades están diseñadas para todo el día y contemplan: alimento, higiene, actividades físicas, recreativas, misa, etc. El rango de edad oscila entre los 60-101 años, su nivel socioeconómico es medio y dichas instituciones pertenecen a las Instituciones de Asistencia Privada (IAP), Asociación Civil (AC) o DIF (Desarrollo Integral de la Familia).

Diagnóstico

En las casas de día, la dinámica de convivencia que generan y tienen los adultos mayores es de cordialidad, respeto y amistad; afirman que es un lugar donde pueden interactuar con otras personas, y expresan frases como “podemos platicar”, “desarrollamos muchas actividades”, “paso el tiempo acompañado”, “nos sentimos activos física y mentalmente”, “aprendemos cosas nuevas”. Sobre éste último aspecto, presentaron mucho énfasis sobre el deseo de aprender a utilizar la computadora. Señalan que, durante su estancia en el entorno, se sienten alegres y activos al poder estar socializando con otros compañeros; las actividades que les gusta realizar son: platicar, bailar, hacer ejercicio y sentirse autosuficientes. Sobre el trato del personal que labora, la mayoría afirma que tienen un buen trato y es otro aspecto que les motiva a seguir asistiendo.

Por su parte, las residencias/casas hogar, existe poca convivencia y se remite en el mejor de los casos a las personas que se encuentran en el mismo dormitorio; sus interacciones son incluso agresivas entre ellas ya sea a través del lenguaje verbal o con el silencio entre ellos, algunas de sus afirmaciones son: “prefiero estar solo, no quiero estar con ellos”. A pesar de contar con un personal capacitado y diversas actividades que se les ofrecen, suelen estar en su dormitorio o solos en ciertos espacios (como jardín o patio), difícilmente asisten o participan por la negación que tienen a la convivencia con los otros. En lo referido a sus sentimientos, estos giran en torno a la tristeza, abandono, desamparo y desesperanza por la situación que presentan: sea su condición

física o la falta de visita por parte de sus familiares. Se identificó una falta de: motivación para el esparcimiento, salud emocional, participación en actividades ocupacionales, educativas y culturales cuando su situación específica no les permite el salir de la institución a comparación de algunos compañeros (éstos tienen una perspectiva diferente a lo ya expresado y concuerdan más con lo señalado en las casas de día).

Toma de decisiones

Una vez recabada la información, se identificó una necesidad que pudiera trabajar cada uno de los equipos, la cual debía ser congruente con el número de sesiones destinadas para la implementación de talleres psicoeducativos (3 a 5 sesiones dependiendo de la disposición y apoyo del entorno no formal).

Para las casas de día, los talleres que se diseñaron e implementaron, giraron en torno a: favorecer el estilo de vida saludable; actividades físicas, manuales e intelectuales, papiroflexia, baile, derechos humanos, gimnasia cerebral, atención y concentración, risoterapia, comunicación, motricidad fina y gruesa, autocuidado y autoconcepto.

Por su parte, en las residencias/casas hogar los talleres giraron en torno a: promoción de la salud, alimentación adecuada, autocuidado, comunicación asertiva, lectura colectiva y expresión creativa, convivencia sana y vejez activa; desarrollo psicológico, motriz, social y afectivo, uso del tiempo libre y creación de una memoria histórica a partir de sus experiencias.

Derivado de lo anterior, se observa que en ambos lugares concuerdan en la necesidad de llevar a cabo talleres para trabajar o reforzar la esfera física, motriz, cognitiva y social (aspectos que sabemos comienzan a tener un declive por la etapa del desarrollo de todos ellos); sin embargo, existe un factor que denota una gran diferencia entre una población y otra y es lo emotivo, es decir, en las casas de día los adultos mayores asisten por su propio pie y están al interior de sus hogares conviviendo con sus familias y su disposición y estado de ánimo es totalmente diferente al de los que están residiendo en las residencias o casas hogar, donde existe un desánimo y tristeza por la mayoría por su situación física, y la falta de interacción con sus familiares. Por ello, se requiere de empezar a llevar a cabo una preparación a nivel psicológico para que modifiquen esa conducta de sedentarismo, aislamiento, silencio y falta de interacción entre ellos mismos ya que conviven todos los días del año. Con respecto a los talleres que se

desarrollaron por parte de nuestros equipos de trabajo de estudiantes de 6o semestre de la licenciatura en psicología lo exponemos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Talleres

Nombre	Objetivo	Actividades realizadas	Impacto (según áreas: cognitiva, afectiva, y social)	Número de asistentes
Casa de día para el adulto mayor “Tlatilco”	Fomentar la socialización y la motricidad fina/gruesa, por medio de actividades manuales y físicas para el fortalecimiento del adulto mayor.	-Baile, -Papiroflexia, -Información sobre las características de la etapa del desarrollo de la senectud.	Estimulación de la motricidad fina/gruesa. Fortalecimiento de la activación física. Conocimiento sobre las características que poseen los adultos mayores.	15
Casa de día “Mitla”	Estimular habilidades cognitivas, de comunicación y de convivencia, para una interacción saludable entre los usuarios, mediante ejercicios lúdicos.	-Imitación de posturas o gestos del otro. -Trabajo en equipo y collage del lugar. -Creación de palabras en cadena grupal. -Identificación de una palabra fruta o verdura y moverse si le corresponde. -Actividades de origami. -Juegos de mesa para favorecer la convivencia.	Incremento en el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y motrices.	15

Casa de Día “Guadalupe Proletaria”	Fortalecerán las competencias de la escucha activa, capacidad motora y cognitiva, para su estimulación, mediante dinámicas lúdicas y grupales.	<ul style="list-style-type: none"> -Contar historias y pedir que respondan a preguntas de la historia. -Poner atención para identificar una palabra dentro de una historia y el número de veces que se repitió. -Elaborar un diario para registrar eventos del día. -Pasar un sombrero y ponerlo a su compañero. -De una imagen recordar objetos y mencionarlos 	Se favoreció el aprendizaje acerca de la atención, la memoria y la escucha activa.	20
“Centro Comunitario Lagunilla”	Concientizar a los usuarios del centro comunitario sobre la importancia del diálogo, favoreciendo el acercamiento y comprensión mutua, por medio de un taller sobre comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexión de la información sobre la asertividad por medio. -Uso de trípticos informativos. -Actividades reflexivas. 	Fortalecimiento de habilidades de comunicación asertiva para la resolución de problemas.	25
“Centro Comunitario de desarrollo Frida Kahlo”	Estimular la memoria, el seguimiento de instrucciones y la creatividad, para la mejora en la calidad de vida, mediante ejercicios lúdicos.	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercicio con fotos, de su familia y comentar sobre la persona. -Actividades de motricidad gruesa. -Ejercicios para el seguimiento de instrucciones. 	Estimulación de la memoria y el seguimiento de instrucciones. Favorecer la creatividad grupal.	15

<p>Casa de Cultura “Estrella José Martí” (funciona como casa de día)</p>	<p>Potencializar las emociones, sentimientos y autoestima, para el fortalecimiento de la convivencia en la población de la tercera edad por medio de ejercicios lúdicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Calentamiento físico. -Expresión de cualidades y defectos. -Revisión de los conceptos de alta y baja autoestima por medio de ejemplos. -Ejercicios de expresión corporal (baile y gestos). -Dramatizaciones pequeñas. -Ejemplos de comunicación asertiva, pasiva y agresiva. 	<p>Estimulación de habilidades y aptitudes en emociones, sentimientos y autoestima, observadas en los avances que se tenían en cada una de las sesiones.</p>	<p>25</p>
<p>“Centro Cultural Alhambra.” (funciona como casa de día)</p>	<p>Estimular las capacidades cognitivas, para la mejora en la calidad de vida del adulto mayor, por medio de actividades de rehabilitación cognitiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Listado de actividades cotidianas que realizan en equipo. -Reflexión sobre el uso del tiempo libre. -Búsqueda y comentar una noticia de interés. -Colorear una palabra. -Sopa de letras. -Realización de operaciones matemáticas. -Evocación de refranes. -Identificación de diferencias en patrones. -Formar palabras con letras sueltas. -Elaboración de una maraca con botella y semillas. 	<p>Aumento en la percepción de bienestar, de competencia, emociones positivas y en el fortalecimiento de procesos cognitivos como atención, percepción y memoria.</p>	<p>20</p>
<p>Casa de Retiro “San José”</p>	<p>Fortalecer la lectura, la expresión de ideas y los procesos cognitivos, para expresión de sus sentimientos, mediante diversos ejercicios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura colectiva y expresión de ideas. -Exposición de su punto de vista. -Trabajo en equipo para la resolución de ejercicios. 	<p>El fortalecimiento de competencias básicas de expresión de ideas y sentimientos.</p>	<p>23</p>

Institución de Asistencia Privada “Casa Betti”	Coadyuvar en el autocuidado y alimentación que se tiene en Casa Betti, para beneficio de los adultos mayores, a través de información sobre: Calidad de Vida y Aspectos Nutricionales.	-Volanteo y difusión de página web -Ejercicios y reflexión acerca del autocuidado. -Utilización de estrategias que favorecen el autocuidado y la alimentación adecuada.	Ingreso de más usuarias a partir de la difusión. Fortalecimiento de sus estrategias para el autocuidado dentro de sus dormitorios, sanitarios e ingesta.	15
Casa Hogar “Vicente García Torres”	Fomentar la autoestima positiva en el adulto mayor, contribuyendo en la mejora de la relación entre los residentes, a través de un taller psicoeducativo.	-Lista de cualidades en tiempo pasado y presente y reflexión. -Ejercicio sobre gustos y coincidencias entre sí. -Ejercicio sobre identificación y recuerdo de un compañero. -Construcción de un documental histórico a partir de entrevistas a los usuarios.	El fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre ellos, al estar interesados en participar y mantener su asistencia. Estimulación de la memoria de trabajo. Participación activa para compartir eventos que vivieron.	10
Residencia “Nuestra Señora de Guadalupe A. C.	Fomentar la integración e interacción de grupo para la sana convivencia a través de dinámicas y actividades.	-Escuchar música al inicio de la sesión. -Reto de palabras (memoria de corto plazo). -Caja de los cinco sentidos. -Dinámica grupal a telaraña. -El juego de las muecas y ejercicios faciales cómicos. -Teatro interactivo. -Cuéntame de ti y risoterapia.	Las participantes incrementaron la convivencia y comunicación entre compañeras. Se fortaleció sus procesos cognitivos de atención y memoria. Platicaban más con sus compañeras y disminuyeron un poco el tiempo de TV.	12

Casa adultos mayores de Bosques del Valle “Siempre agradecidos”	Mejorar la calidad de vida del adulto mayor en áreas como la memoria, expresión verbal y coordinación motriz fina/gruesa para su estimulación, mediante ejercicios lúdicos.	<ul style="list-style-type: none"> -Lectura grupal comentada. -Gimnasia cerebral. -Preguntas dirigidas sobre acciones pasadas. -Ejercicios sencillos de coordinación motriz. -Juegos de coordinación y destreza. -Juegos de mesa. 	El aumento en la interacción entre los adultos mayores. El apoyo mutuo en cada una de las actividades, fortaleció su autoestima.	15
---	---	---	--	----

La tabla anterior muestra que en cuanto a procesos cognitivos como memoria y atención en 7 centros fue positivo ejercitar sus recuerdos. La motricidad gruesa se estimuló en 7 casas encontrando que los movimientos si bien son lentos o torpes los realizaron de acuerdo a sus capacidades. La motricidad fina se estimuló en 7 instituciones. La autoestima y asertividad se ejercitó en 5 entornos, generando en los adultos interés en conocerse más y expresar sus ideas y sentimientos. Las actividades lúdicas incrementaron el estado de ánimo y la socialización en los adultos mayores. Finalmente, los talleres tuvieron como resultado la asistencia del 80% y una participación al interior de los mismos del 85%, con lo que se evaluó su efectividad, así como con el reporte de los cuidadores y/o coordinadores de los centros.

Conclusiones

El posible deterioro cognitivo y afectivo que ocurre en el adulto mayor se ve disminuido con la asistencia a actividades con su grupo de pares, como es el caso de los talleres psicoeducativos lo que permite una mejor convivencia y funcionamiento a nivel personal, familiar y social.

Se observa una diferencia en la disposición de los adultos mayores cuando los talleres psicoeducativos se imparten en las casas de día o en las residencias/asilos de adultos mayores, que radica en que el nivel de participación, y el involucramiento es mayor en las casas de día, debido a la motivación que aún existe en los usuarios, ya que pertenecen todavía a una familia, se perciben activos (útiles para la sociedad y para sí mismos), situación que no ocurre de la misma manera en las residencias.

Por lo anterior es necesario concientizar a la población, desde la etapa del adulto joven, para que se vaya preparando con respecto a los cambios físicos, psicológicos y sociales que se tienen durante la vejez. Ello derivará en una mejor calidad de vida y actitud positiva ante los cambios propios de la etapa; así como la posibilidad de verse beneficiados al estar integrados en un grupo de iguales, que sigue siendo activo y forma parte de su vida cotidiana como es el caso de las casas de día. Sin embargo, el trabajo psicoeducativo en las residencias/asilos es posible de realizarse, únicamente que la disposición y motivación es un factor que muchas veces actúa en contra del buen desarrollo de las actividades de un taller, esto por la falta de asistencia o indisposición de parte de los adultos mayores.

Para finalizar, la intervención a través de los talleres psicoeducativos con los adultos mayores tiene beneficios en las casas de día o residencias/asilos, siendo entornos educativos no formales que tienen un potencial a desarrollarse. Es indispensable para ello de un equipo de trabajo multidisciplinario de los profesionales de la psicología, pedagogía, trabajo social, medicina, enfermería, odontología, nutrición, etc.

Referencias:

- Aguirre, C., y Vázquez, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 1-26.
- Colom, A. J. (1992). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid. Narcea. pp. 66-67.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje una aproximación conceptual. En *Revista Iberoamericana de Educación*. pp 1-18.
- Mendoza, J., Canarios, K., Tovar, N., García, A., & Rivera, B. (2005). *Modelo de operación para los Centros de Desarrollo Comunitario-Hábitat*. México: http://www.inapam.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/1592/1/images/modelo_operacion.pdf.
- Lamata, R., Domínguez, R., Baráibar, M., Bonell, G., Casellas, L., Gamonal G. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea.
- Oliveira, S., & Scortegagna P. (2015). Universidad abierta a las personas adultas mayores: espacio de pedagogía social, educación y empoderamiento. En *Revista Electrónica*

- “*Actualidades Investigativas en Educación*”. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Volumen 15, Número 3. pp.1-18.
- Pérez, C. (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Salvador, C. (2003). *Hacia un concepto integral de calidad de vida*. España: Universidad Jaume.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal. En *Laurus Revista de Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Caracas, Venezuela. 12, nº 22, pp241-256.
- Torres, C. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. Madrid. Siglo XXI editores.
- Trilla, j., , Gros,B., López, f., & Martín, J.. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Vázquez, G. (1998). *La educación no formal y otros conceptos próximos*. En Jaume Sarramona, Gonzalo Vázquez y Antoni Colom (Eds.) *Educación no formal*. Ariel Educación.

COMPONENTES QUE FAVORECEN LA CULTURA DE PAZ EN MATRIMONIOS LONGEVOS

Cecilia Sarahi de la Rosa Vázquez*
Rosa Isabel Garza Sánchez
Blanca Diamantina López Rangel
Rubí Esmeralda Pérez Morales

Resumen

La cultura de paz es un concepto amplio en el que se abordan valores, tradiciones, usos, actitudes, comportamientos y todo aquello que tenga como objetivo fomentar el diálogo pacífico y la convivencia libre de violencia entre las personas. Uno de los objetivos a nivel internacional como nacional es generar propuestas para reducir la violencia que prevalece en la actualidad y mejorar la calidad de vida en sociedades pacíficas e incluyentes. En este sentido, México al ser un país que se encuentra con altos índices de violencia específicamente en las relaciones de pareja, es pertinente estudiar aquellos componentes que favorecen la cultura de paz en matrimonios longevos y proporcionar herramientas que faciliten la convivencia pacífica. Por lo que el estudio tuvo como objetivo comprobar que la tolerancia a la frustración, el lenguaje asertivo y la escucha activa eran componentes que favorecían la cultura de paz dentro de matrimonios longevos saltillenses. Siguiendo un enfoque cuantitativo, se estudió a 75 matrimonios mexicanos de 20 y más años de casados, con un tipo de muestreo no probabilístico de tipo intencional. El método de recolección de datos fue mediante 150 encuestas autoaplicables, en donde se midieron dos indicadores por cada variable. Los datos de nivel estadístico descriptivo fueron procesados por el software SPSS versión 22. Los resultados arrojaron la existencia en un 85% de la variable de lenguaje asertivo, con un 75% de la variable de tolerancia a la frustración, por último con un 57% la variable de escucha activa. Como se observa en los porcentajes de los resultados cuantitativos, las tres variables propuestas superan la mitad de la población encuestada, por lo que la mayoría de los sujetos encuestados cuenta con componentes que favorecen la cultura de paz dentro de los matrimonios longevos.

Palabras clave: cultura de paz, matrimonio, comunicación.

* Universidad Autónoma de Coahuila, saracey@hotmail.com

Introducción

El problema del déficit de componentes de paz en los matrimonios mexicanos, manifestado en las estadísticas de violencia emocional (Encuestas Nacionales sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2011) que se presenta en el contexto actual de la sociedad, asigna como propósito una investigación descriptiva que permita comprobar si el lenguaje asertivo, la tolerancia a la frustración y la escucha activa son componentes que favorecen la cultura de paz en el matrimonio. El fenómeno de estudio se encuentra inmerso dentro del concepto de Cultura de Paz y la unión legal de dos personas heterosexuales denominado matrimonio.

Revisando las definiciones, el concepto de cultura de paz fue dado a conocer por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura —UNESCO— (1989 como se citó en Muñoz & Molina Rueda, 2010), cuando la organización empezó a difundir la idea de la cultura de paz, con la finalidad de empezar a crear conciencia, en un contexto que requería conocer otras formas de solucionar sus conflictos que no fuera a través de la violencia.

Sobre el matrimonio conformado a partir del vínculo legal, también denominado institución familiar célula básica de la sociedad (Araque & Rodríguez, 2008), la falta de componentes que favorezcan una cultura de paz, muestra un panorama negativo que afecta directamente a todos los elementos que conforman la familia, particularmente en la población infantil.

Los datos estadísticos a nivel nacional informan que en el 2011 se registraron 18,136 reportes de maltrato a menores de edad (Sistema Estatal para el Desarrollo de la Familia, 2011). Este tipo de situaciones donde los menores crecen en círculos familiares donde hay situaciones de violencia los convierten en individuos que en edad adulta repetirán el mismo patrón de conducta (Secretaría de Seguridad Pública, 2010). De ahí el círculo vicioso que continua y sigue por generaciones sin detenerse.

Es preciso manifestar la importancia de enfocar una investigación encaminada al matrimonio como célula de la sociedad porque es ahí donde se educan las generaciones futuras, es donde se puede empezar a mostrar nuevas posibilidades de generar componentes que favorezcan una cultura de paz y fomente la reducción de la violencia.

Los componentes de lenguaje asertivo y escucha activa son estilos de comunicación propuestos, al respecto un estudio entre la satisfacción y los patrones de comunicación en matrimonios considera que la comunicación es un factor a considerar en los estudios del

funcionamiento conyugal (Madahi, Samadzadeh, & Javidi, 2013). Se ha medido la efectividad del entrenamiento de habilidades de comunicación en conflictos maritales y sus aspectos en mujeres casadas (Tavakolizadeh, Nejatian, & Soori, 2015), la relación entre la duración del matrimonio, el rasgo de personalidad, el género y las estrategias de resolución de conflictos de los cónyuges, encontrando que la duración del matrimonio no tuvo una relación significativa con las estrategias de resolución de conflictos de los cónyuges (Igbo, Grace, & Christiana, 2015).

Otro estudio sobre parejas reveló que es necesario desarrollar una comunicación clara, basada en diálogo honesto y comprensivo, reflejada en la capacidad empática de ponerse en los zapatos del otro para conservar una relación de pareja feliz (Acevedo Velasco & Restrepo de Giraldo, 2010). Los dos estudios de pareja señalan un similar tipo de lenguaje, mencionando la claridad y sinceridad, como integrantes del estilo asertivo.

La importancia de la comunicación conyugal para la armonía y la estabilidad de la pareja mostró que el nivel educativo de los conyuges es uno de los factores mediadores de la comunicación verbal (Gherghinescu & Glăveanu, 2015). Los efectos protectores del matrimonio en la salud están ampliamente documentados, sin embargo, investigaciones recientes muestran que estas ventajas se limitan a los matrimonios de alta calidad (Carr & Pudrovska, 2015) por lo que se sugiere para futuras investigaciones que se mida el nivel de calidad de la relación, la satisfacción.

Sobre el componente de tolerancia a la frustración, algunos estudios abordan que la violencia puede ser estudiada desde la perspectiva psicológica, los cuales señalan que los padres que más maltratan son aquellos que poseen baja autoestima, los que tienen antecedentes de maltrato, los que están deprimidos, los que tienen baja tolerancia a la frustración y los dependientes al alcohol (Díaz-Martínez, 2003). Los estudios realizados a matrimonios con grados de felicidad, consideraron que el secreto de una vida de pareja feliz está en desarrollar una tolerancia a la diferencia y aceptación de diversos puntos de vista (Acevedo Velasco & Restrepo de Giraldo, 2010). La tolerancia es un valor considerados como ethos democráticos en las relaciones humanas, ya que posibilita a las partes una concepción justa, equitativa y equilibrada de las divergencias existentes (Chica Jiménez, 2007).

La presente investigación tiene como fundamento teórico el pensamiento estructuralista y la teoría del déficit la cual indica que si las personas no pueden tener convivencias saludables, es porque no saben cómo hacerlo, no es porque no desean tenerlas (D. Burns, 2009). Por lo que no

se considera que la violencia sea parte de la naturaleza humana, sino que son patrones aprendidos. En ese sentido, si el ser humano aprende de violencia, también puede ser educado en herramientas que le permitan comunicarse y controlar su frustración para reducir la violencia emocional y lograr una convivencia pacífica dentro del matrimonio.

Objetivo

Comprobar que la tolerancia a la frustración, el lenguaje asertivo y la escucha activa son los componentes que favorecen a un matrimonio con cultura de paz.

Método

Se realizó un estudio de corte cuantitativo transversal a 75 matrimonios, 150 personas en total residentes de la ciudad de Saltillo Coahuila. Partiendo de la hipótesis que propone al lenguaje asertivo, tolerancia a la frustración y escucha activa como componentes que favorecen la cultura de paz en matrimonios longevos. El tipo de diseño del estudio fue descriptivo.

Participantes

Las características de la muestra fue no probabilístico de tipo intencional. El universo del estudio se ubicó en los matrimonios que residen en la ciudad de Saltillo Coahuila, capital del estado y posicionada al norte de la república mexicana. La selección de la ciudad fue realizada por cuestiones de viabilidad de la investigación y el conocimiento que se tiene sobre la sociedad y la localidad. Se describen los criterios de selección de la muestra que se utilizaron:

1. Matrimonios heterosexuales legalmente casados.
2. Con una duración mínima de 20 años de casados.
3. Haber nacido en territorio mexicano.
4. Con residencia actual en la ciudad de Saltillo, Coahuila.

La muestra se realizó mediante la técnica de bola de nieve. Grande & Abascal (2011 como se citó en Cruz Hernández, 2014) señalan que es el procedimiento de selección que conduce a participantes y estos a otros y así hasta conseguir una muestra suficiente. Por lo cual un matrimonio identificado con las características mencionadas lleva a otros similares para completar así la muestra.

La técnica para la obtención de datos en la investigación de tipo cuantitativa es la encuesta por medio del cuestionario como instrumento con un total de 22 ítems, preguntas de tipo cerrado y opción de cinco respuestas tipo Likert. Se seleccionaron dos indicadores por cada variable, las razones fueron que al momento de realizar los ítems de cada indicador el instrumento se salía de control con demasiadas preguntas y se ponía en riesgo la accesibilidad de los participantes a contestar.

En la variable de tolerancia a la frustración se seleccionaron los indicadores de: manejo del estrés y disposición optimista al cambio (Oliva Delgado, Antolín Suárez, Pertegal Vega, Ríos Bermúdez, Parra Jiménez, & Hernándo Gómez, 2011). En la variable de lenguaje asertivo se seleccionaron los indicadores de: expresar realmente lo que se piensa y no gritos, ni malas palabras, en donde autores como Ramírez (2006 como se citó en Cruz Zuluaga, 2013) señalan esos indicadores como características esenciales de la variable. Otro motivo de selección es que se consideran los puntos más cercanos al ideal de la cultura de paz, que es el diálogo libre de violencia. La tercera variable fue la escucha activa como parte fundamental del proceso de diálogo, en la cual se establecieron los indicadores de: silencio, atención y comprensión (Gómez, Aguaded Gómez, & Pérez Rodríguez, 2011).

Instrumento

Para la construcción del instrumento en la variable de tolerancia a la frustración se utilizó en el indicador de manejo del estrés la escala de Stress Managment Subscale en su adaptación española del Stress Management del Emotional Quotient Inventory —EQ-i,YV— de Bar.On, R. Y Parker, J.D.A, (2000 como se citó en Oliva Delgado, Antolín Suárez, Pertegal Vega, Ríos Bermúdez, Parra Jiménez, & Hernándo Gómez, 2011); en indicador de disposición optimista al cambio se utilizó el test que se emplea en la valoración del optimismo disposicional, llamado Test de Orientación Vital Revisado LOT-R en la versión española de Otero, Romero, Gómez y Castro, (1998). El renovado Test realizado por Chico, (2002 como se citó en Vera Villaroel, Córdova Rubio, & Celim Atenas, 2009) el cual consta de 6 ítems con una escala tipo Likert de cinco puntos. De los cuales se seleccionaron 4 para adaptarlos y así conformar el primer constructo de tolerancia a la frustración.

En el segundo constructo de lenguaje asertivo sobre el indicador de expresar realmente lo que se piensa, se tomó como referencia la escala de evaluación de la expresión, manejo y

reconocimiento de emociones Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 en la adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004 como se citó en Oliva Delgado, Antolín Suárez, Pertegal Vega, Ríos Bermúdez, Parra Jiménez, & Hernándo Gómez, 2011) que cuenta con veinticuatro ítems, de las que se adaptaron dos; sobre el indicador de no gritos, ni malas palabras se tomó como referencia los tres tipos de respuesta para enfrentar las relaciones interpersonales, en las cuales aparece la categoría de sumisión, asertividad y agresividad (Aguilar Morales & Vargas Mendoza, 2010). A partir de ahí se formaron los siguientes 4 ítems que conforman el constructo de lenguaje asertivo.

Para la medición de la variable de escucha activa se tomó como referencia el test para una autoevaluación del saber escuchar (Codina Jiménez, 2004). La última pregunta de la encuesta está basada en el Índice de Satisfacción Matrimonial —ISM— de Booth y Edwards, (1983 como se citó en Iraurgi , Sanz, & Martínez Pampliega, 2009). El cual señala un ítem enfocado a conocer si existe una resolución de conflictos de forma no violenta dentro del matrimonio, esta pregunta mide la variable de lenguaje asertivo.

El instrumento después de haber sido modificado por las sugerencias de un experto y aplicado a pruebas piloto, fue sometido a evaluación en el programa Statistical Package for the Social Sciences —SPSS—. Los resultados del constructo tolerancia a la frustración en la cual se elaboraron ocho ítems se obtuvo una puntuación de .74 de alfa de cronbach. Respecto al constructo de lenguaje asertivo el cual se encuentra conformado por un total de 7 ítems, dio como resultado .86 y sobre el constructo de escucha el análisis arrojó una puntuación de .80 de alfa de cronbach.

La muestra final estuvo compuesta por 75 matrimonios de la población en general. El instrumento fue autoaplicado, se realizó en dos periodos por el tiempo que implicaba el proceso. El primer periodo empezó en agosto de 2015 y el segundo periodo de aplicación en enero de 2016 y finalizó a inicios del mes de abril con un total de 150 encuestas.

Para la fase de aplicación de la encuesta se contó con el apoyo de una persona. El proceso consistió en la elaboración de una lista de posibles candidatos, que proporcionó el matrimonio que inició con el semillero. Las parejas fueron contactadas vía telefónica, redes sociales y personalmente para preguntarles sobre su participación. Después de conseguir la aceptación de los matrimonios, se realizó el traslado a su domicilio particular para proporcionar dos encuestas,

se indicaron las instrucciones generales para contestar y la privacidad de la información. Con un mínimo de dos semanas se regresó al domicilio para recolectar el instrumento ya contestado.

Algunas de las dificultades que se presentaron en la aplicación del instrumento fue el factor tiempo. En ocasiones las parejas demoraban alrededor de tres semanas en contestar las encuestas o más. Después de la aplicación del instrumento cuantitativo se capturaron los datos obtenidos dentro del *software* SPSS, para efectuar los primeros análisis de tipo descriptivo y aproximarse al análisis de los resultados, así como determinar si las variables propuestas en la hipótesis estaban presentes en las respuestas que los matrimonios contestaron.

Aspectos éticos

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes en apego estricto a las consideraciones éticas para la investigación de seres humanos.

Resultados

Los datos sociodemográficos de los sujetos encuestados arrojaron una media en mujeres y hombres de 58 años de edad, con una escolaridad muy diversa, en donde las frecuencias más agrupadas se encuentran en el nivel de licenciatura para ambos, siendo más los hombres con estudios universitarios. El matrimonio promedio tiene 32 años de casados, 2.96 hijos por pareja y se encuentran dentro de un estatus socioeconómico medio.

Tolerancia a la frustración

Se realizó un análisis por sexo de las frecuencias dadas al apartado de tolerancia a la frustración, la cual está integrada por dos indicadores; el primero de ellos llamado manejo del estrés, formado por cuatro ítems; y el segundo indicador llamado disposición optimista al cambio integrado de igual forma por cuatro ítems. Se encontró que dentro del indicador llamado manejo del estrés, al preguntarles a los matrimonios sobre la dificultad de esperar turno en algún lugar, estuvo presente en mayor medida la opción de pocas veces. Además, al analizarlo por sexo, se encontró que son las mujeres (20.6%) quienes representan el mayor porcentaje a diferencia de los hombres (14.6%). En relación al ítem, algunas cosas me enfadan mucho, a veces es la respuesta más frecuente (41.3%), y al explorar las respuestas por sexo, las mujeres obtuvieron un

22% en la opción pocas veces a diferencias de los hombres, quienes tuvieron un 20.6% en la opción de a veces.

Continuado con mismo indicador de manejo del estrés, se encontró que pocas veces los matrimonios mencionaron tener mal genio, y en relación al sexo fueron las mujeres (26%) quienes obtuvieron porcentajes mayores en la opción de pocas veces a diferencia de los hombres (14.6%). Y en relación al ítem me enfado con facilidad, se encontró que está presente en la opción de pocas veces (46.7%).

En el segundo indicador llamado disposición optimista al cambio, se encontró que siempre con un 31.3% los matrimonios encuestados suelen esperar lo mejor cuando algo difícil les sucede, en relación al sexo tanto hombres (18%) como mujeres (13.3%) indicaron lo mismo. Sobre el ítem me siento bien, aun si las cosas no salen como yo quisiera, el 33.3% de los encuestados señalaron la opción de a veces, los resultados por sexo indicaron lo mismo.

Siguiendo con el mismo indicador de disposición optimista al cambio, en el ítem 7 referente a si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro que me pasará, me pongo negativo, la opción con mayor frecuencia fue nunca (38%). Con respecto al sexo tanto mujeres (20%) como hombres (18%) indicaron lo mismo. Respecto al último ítem donde se les pregunto a los matrimonios si de forma general esperaban que les ocurrieran más cosas buenas que malas el 60% de los encuestados señalo la opción de siempre, respecto a la diferencia de sexos, ambos indicaron la misma respuesta.

Tabla 1. Porcentaje por sexo del indicador disposición optimista al cambio

	Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro que me pasará, me pongo negativo			En general espero que me ocurran más cosas buenas, que malas.		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
Nunca	20	18	38	0.6	0.6	1.3
Pocas veces	16	17.3	33.3	-	3.3	3.3
A veces	10.6	9.3	20	5.3	4.6	10
Muchas veces	1.3	-	1.3	12.6	10.6	23.3
Siempre	0.6	3.3	4	30	30	60

Lenguaje asertivo

Se realizó un análisis por sexo de las frecuencias dadas al apartado de lenguaje asertivo, el cual está integrado por dos indicadores, el primero de ellos nombrado expresar realmente lo que se piensa, formado por tres ítems, y el segundo indicador denominado no gritos, ni malas palabras conformado por cuatro ítems. Se encontró que dentro del indicador expresar realmente lo que se piensa, al cuestionar a los encuestados el 31.3% señaló la opción de a veces, en relación con el sexo, las mujeres indicaron con el 18% la opción de siempre en su mayoría, en comparación con los hombres quienes señalaron con un 18% la respuesta de a veces. Respecto a segundo ítem el 47.3% de los matrimonios encuestados indicaron que pocas veces cuando hay cosas que no pueden decir mienten, en relación a las respuestas por sexo no hubo diferencias.

Tabla 2. Porcentaje por sexo del indicador expresar lo que se piensa

	Puedo hablar de mis emociones, si me siento triste o feliz			Cuando hay cosas que no puedo decir, miento		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Siempre	18	7.3	25.3	0.7	0.7	1.4
Muchas veces	10.7	10	20.7	1.3	1.3	2.6
A veces	13.3	18	31.3	6	10	16
Pocas veces	6.7	8	14.7	22	25.3	47.3
Nunca	1.3	6	7.3	19.3	12	31.3

Continuando con el mismo indicador, al preguntar a los matrimonios sobre si solucionaban sus problemas de pareja con conversaciones respetuosas, el 46.7% señaló la opción de siempre, en relación al sexo, los hombres señalaron con un 23.3% y las mujeres con un 23.4% indicaron la respuesta de siempre como la opción más mencionada de las opciones que se les cuestionaron.

Tabla 3. Porcentaje por sexo del indicador expresar lo que se piensa

	Solucionamos mi pareja y yo nuestros problemas con		
	Conversaciones respetuosas		
	Mujeres	Hombres	Total
Nunca	0.7	-	0.7

Pocas veces	4	4.6	8.6
A veces	7.4	8.6	16
Muchas veces	14.7	12.6	27.3
Siempre	23.4	23.3	46.7

En el segundo indicador denominado no gritos, ni malas palabras, se les pregunto a los matrimonios si insultaban cuando alguien se lo merecía, indicando la opción de nunca con un 40% la respuesta más mencionada, respecto al sexo, no hubo diferencias, ya que ambos señalaron lo mismo. En otro de los ítems relacionado con su vida diaria se cuestionó a los encuestados si hablaban con maldiciones o malas palabras, a lo cual el 42.7% señaló la opción de nunca, no existiendo diferencias por sexo entre hombres (20.7%) ni mujeres (22%), ya que ambos seleccionaron la misma respuesta.

Tabla 4. Porcentaje por sexo del indicador no gritos ni malas palabras

	Cuando alguien se lo merece, insulto			En mi diario vivir hablo con maldiciones o malas palabras		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Siempre	0.6	0.6	1.2	2.7	3.4	6.1
Muchas veces	2.6	4.6	7.2	0.7	4.7	5.4
A veces	7.3	13.3	20.6	10.7	8	18.7
Pocas veces	16.6	12.6	29.2	14	12.7	26.7
Nunca	22	18	40	22	20.7	42.7

En el mismo indicador se preguntó a las parejas encuestadas si alguna vez les habían dicho que alzaban mucho la voz, que le bajarán a su tono, a lo cual se respondió que pocas veces (32.8%), respecto a las diferencias por sexo, los hombres indicaron (14.7%) la opción de nunca, mientras las mujeres señalaron como respuesta más mencionada pocas veces (19.4%). Sobre el último ítem del mismo indicador de no gritos ni malas palabras, se les pregunto a los sujetos si usaban un tono de voz dulce y amable para obtener cosas, a lo que respondió la mayoría con un 32.7% la opción de muchas veces, referente al sexo, tanto hombres como mujeres seleccionaron la misma respuesta.

Tabla 5. Porcentaje por sexo del indicador no gritos ni malas palabras

	Me han dicho que alzo mucho la voz, que le baje a mi tono			El tono que uso para obtener cosas es dulce y amable		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Nunca	14.7	14.7	29.4	2.7	4.7	7.4
Pocas veces	19.4	13.4	32.8	8	10	18
A veces	7.4	12.7	20.1	10.7	11.4	22.1
Muchas veces	4.7	6	10.7	18.7	14	32.7
Siempre	4	2.7	6.7	8.7	9.4	18.1

Escucha activa

Se realizó el mismo análisis de frecuencias por sexo y totales, representado en porcentajes del aparatado de escucha activa, el cual se encuentra formado de dos indicadores, el primero denominado silencio que consta de tres ítems, el segundo indicador llamado atención y comprensión compuesto por cuatro ítems. Sobre el primer indicador se preguntó referente al tema de disfrutar realizar actividades que impliquen estar solo y en silencio, a lo que la mayoría respondió con un 32.7% a veces como opción más frecuente, referente al sexo, las mujeres indicaron la respuesta de muchas veces (18.7%) a diferencia de los hombres que seleccionaron la respuesta de a veces (19.4%). Continuando con el siguiente ítem los encuestados indicaron que siempre (46.7%) cuando alguien habla guardan silencio hasta que termina, sobre el sexo, no hubo diferencias, ya que ambos seleccionaron la misma opción.

Continuando con el mismo indicador, se preguntó sobre el tema de interrumpir a alguien cuando está hablando, ya que si no se hace, la otra persona terminaría hablando durante horas, a lo que la mayoría respondió con un 35.4% la opción de a veces, en relación al sexo las mujeres señalaron la opción de pocas veces (17.4%) a diferencia de los hombres quienes indicaron la opción de a veces (19.4%).

En el segundo indicador, denominado atención y comprensión los sujetos encuestados señalaron con un 46.9% que siempre cuando alguien quiere hablar con ellos, dejan lo que están haciendo, ya sea celular o etc., en relación con el sexo, tanto hombres como mujeres indicaron lo mismo. Sobre el ítem siguiente indicaron que a veces (26.2%) mientras escuchan a alguien dicen cosas como ajam u okey o mueven la cabeza... para que sientan que prestan atención, a diferencia de los hombres (15.4%) quienes indicaron la opción de a veces, las mujeres señalaron

la opción de siempre con un 14.8%; Siguiendo con el mismo indicador, se les pregunto a los sujetos si cuando no comprendían de lo que se les estaba diciendo, hacían preguntas hasta entender, respondiendo con un 33.4% la opción de siempre, en este ítem hombres como mujeres indicaron lo mismo. En la última pregunta el 56.8% de los encuestados señalaron que siempre miran a los ojos cuando alguien está platicándoles algo.

Conclusiones

Sobre los resultados llevados a cabo en el estudio, no se rechaza la hipótesis que señala la presencia de componentes como lenguaje asertivo, tolerancia a la frustración y escucha activa favoreciendo la cultura de paz en el matrimonio. En este sentido se presenta un orden de acuerdo a las frecuencias mayoritarias y se precisa que es en base a los datos obtenidos de la investigación de los casos estudiados, no de forma general. De forma general se encontró la existencia en un 85% de la variable de lenguaje asertivo en las personas encuestadas; la variable de tolerancia a la frustración con un 75% lo cual indica su existencia. Por último la variable de escucha activa con un 57%.

Dentro de los resultados se observa la presencia mayor de algunos indicadores como no gritos ni malas palabras de la variable de lenguaje asertivo, lo cual hace referencia al respeto que se encuentra implícito dentro del matrimonio. Se percibe un tipo de contrato invisible que se establece entre los cónyuges, en donde hay ciertos condicionamientos que no permiten sobrepasar. La relevancia de utilizar un tono de voz adecuado y no utilizar palabras altisonantes en la vida diaria, por lo que se requiere retomar y promover el impacto que tiene la voz y las palabras dentro del proceso de comunicación y el favorecimiento de la cultura de paz en la convivencia diaria.

En relación al estudio en donde se señala que la duración del matrimonio no tuvo una relación significativa con las estrategias de resolución de conflictos de los cónyuges (Igbo, Grace, & Christiana, 2015), a partir de los resultados de esta investigación se pudiera considerar la posibilidad de una relación entre las estrategias de resolución y el tiempo de duración de un matrimonio.

Referencias

- Acevedo Velasco, V., & Restrepo de Giraldo, L. (2010). Experiencias de parejas sobrevivir feliz en pareja. Obtenido de Pensamiento Psicológico: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648006>
- Aguilar Morales, J., & Vargas Mendoza, J. (2010). Comunicación Asertiva. Recuperado el 12 de febrero de 2015, de Network de Psicología Organizacional : www.conductitlan.net/psicologia.../comunicacion_asertiva.pdf
- Araque, F., & Rodríguez, X. (mayo-agosto de 2008). Familias y discurso escolar. Obtenido de Omnia: <http://www.redalyc.org/pdf/737/73714203.pdf>
- Carr, D., & Pudrovska, T. (2015). Marital Quality and Health A2 - Wright, James D. In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition) (pp. 512-517). Oxford: Elsevier.
- Chica Jiménez, M. (noviembre de 2007). Del conflicto a la cultura de paz: Implicaciones. En Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1940Chica.pdf>
- Codina Jiménez, A. (octubre de 2004). Saber Escuchar, un intangible valioso. Recuperado de Intangible Capital: intangiblecapital.org/index.php/ic/article/download/23/29
- Cruz Hernández, P. (2014). Muestreo No Probabilístico. Obtenido de Universidad Autónoma Chapingo: <http://chapingo-uruza.info/archivos/49-P.pdf>
- Cruz Zuluaga, M. (20 de abril de 2013). La programación neurolingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Obtenido de Escenarios: Empresa y Territorio: <http://investigaciones.esumer.edu.co/revista/index.php/revista/article/view/47/37>
- D. Burns, D. (2009). Sentirse Bien en pareja. El secreto para hacer que las relaciones funcionen. Barcelona: Paidós Iberica.
- Díaz-Martínez, A. (2003). Violencia intrafamiliar. Obtenido de Gaceta Médica de México: <http://www.medigraphic.com/pdfs/gaceta/gm-2003/gm034gI.pdf>
- Encuestas Nacionales sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. (2011). Violencia de Género. Violencia contra mujeres. Obtenido de Sistema de Indicadores de Género: http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Violencia_2011.pdf

- Gherghinescu, R., & Glăveanu, S. M. (2015). The educational Level and the Style of in-couple Communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 67-71. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.013>
- Gómez, Á., Aguaded Gómez, I., & Pérez Rodríguez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula:escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. Recuperado de Educación y Futuro: http://www.uhu.es/angel.hernando/documentos/2011_Educacion_y_Futuro.pdf
- Igbo, H. I., Grace, A. R., & Christiana, E. O. (2015). Relationship between Duration of Marriage, Personality Trait, Gender and Conflict Resolution Strategies of Spouses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 490-496. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.032>
- Iraurgi , I., Sanz, M., & Martínez Pampliega, A. (20 de diciembre de 2009). Adaptación y Estudio Psicométrico de dos Instrumentos de pareja: Índice de satisfacción matrimonial y escala de inestabilidad matrimonial. En *Revista IIPSI* Recuperado de: 2015.: sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion.../v12.../a12v12n2.pdf
- Madahi, M. E., Samadzadeh, M., & Javidi, N. (2013). The Communication Patterns & Satisfaction in Married Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1190-1193. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.725>
- Muñoz, F., & Molina Rueda, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. En *Revista de Paz y Conflictos*. Recuperado de: http://www.dh.iteso.mx/textos1/PAZ_Compleja_y_Conflictiva_Mu%C3%B1oz_Molina.pdf
- Oliva Delgado, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. Á., Ríos Bermúdez, M., Parra Jiménez, Á., & Hernando Gómez, Á. (2011). Instrumentos para evaluar el desarrollo positivo adolescente y los activos familiares, escolares y comunitarios que lo promueven. Andalucía Consejería de Salud. Recuperado de: http://personal.us.es/oliva/INSTRUMENTOS_DESARROLLO%20POSITIVO.pdf
- Tavakolizadeh, J., Nejatian, M., & Soori, A. (2015). The Effectiveness of Communication Skills Training on Marital Conflicts and its Different Aspects in Women. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 214-221. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.112>

- Secretaría de Seguridad Pública. (Mayo de 2010). Maltrato y Abuso Infantil en México: Factor de Riesgo en la comisión de Delitos. Obtenido de Secretaria de Seguridad Pública: <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214170//archivo>
- Sistema Estatal para el Desarrollo de la Familia . (2011). Estadísticas de Menores Maltratados del 2009 al 2011 DIF. Obtenido de Fundación en Pantalla contra la violencia Infantil : http://www.fundacionenpantalla.org/estadisticas/pdf/DIF_%20ESTADISTICAS_MENORES_MALTRATADOS_DEL_2009_AL_2011.pdf
- Vera Villaroel, P., Córdova Rubio , N., & Celim Atenas, K. (enero-abril de 2009). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del Life Orientation Test versiónrevisada (lot-r) en población chilena. En Revistas Científicas PUJ. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UPKkkfyeUtAJ:revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/402/292+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=mx>.

ALGUNAS SIGNIFICACIONES ESPERANZADORAS SOBRE LA VEJEZ Y EL CUERPO EN ANCIANOS ASILADOS

Ma. de Lourdes Jacobo Albarrán*.

Resumen

El interés central de nuestra investigación fue conocer cómo significan y enfrentan los adultos mayores la vejez como designación externa devaluatoria, en condiciones de encierro asilar. Consideramos que abordar esta problemática –significación del cuerpo envejecido– resulta relevante porque representa un aspecto de la subjetividad poco atendida pero también, importante ya que cada día aumenta la población de ancianos en el país y una proporción importante de ellos padece discapacidad y pobreza. Se observa a escala mundial un incremento de la población mayor de 60 años y la prevalencia de la discapacidad en un contexto de pobreza conducirá a muchos de ellos a terminar sus días en asilos financiados parcialmente por el Estado. La sociedad instituida imprime sobre los cuerpos singulares significaciones institucionalizadas, atributos normativos que clasifican y otorgan lugares visibles a los miembros de una sociedad determinada, El cuerpo biológico es vaciado de sus goces naturales para ser construido por la naturaleza simbólica y cultural, de este modo se hacen carne los significantes de valor en función de la clase social, etnia, sexo y/o edad; con base en estos atributos se crean asimetrías que condicionan las oportunidades en la sociedad y posibilitan lugares de poder y constituyen inequidad. Sin embargo, para nosotros los sujetos son creadores de las instituciones y aunque estas tienden a la clausura, también son interpeladas por las fuerzas instituyentes. En ese sentido los ancianos con los que trabajamos mostraron su condición creadora desde donde resisten al avasallamiento institucional. Mediante una aproximación cualitativa entrevistamos a ocho personas de la tercera edad, ancianos de bajos recursos que viven en una institución asilar ubicada en la ciudad de México encontramos tres figuras a través de las cuales exponemos nuestros resultados: la negación de la vejez, los encierros del cuerpo y el deseo como resistencia a la institucionalización.

Palabras Clave: Vejez, significado y cuerpo

* Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, socialteorica@gmail.com.

Introducción

Espacio de pasiones, figuraciones eróticas, goces y sufrimientos, el cuerpo siempre se nos aparece como enigma. ¿Qué es el cuerpo? ¿Qué puede decir la psicología de él? En esta breve reflexión nos proponemos conceptualizarlo como espacio de significaciones.

¿De qué está hecho el cuerpo? Antes que otra cosa es soma, biología, pero también es algo más, es imagen de lo que deseamos, de lo que amamos, territorio de escrituras, es *poiesis*, pero también asiento del dolor, del sufrimiento, de la vejez. Ese “algo más” alude precisamente al campo de la subjetividad. Desde el psicoanálisis el cuerpo entonces también está hecho de símbolos, imágenes, sentidos, lenguajes que son expresiones “visibles” de la acción de lo imaginario y lo simbólico. Por eso, en nuestro acercamiento al cuerpo envejecido lo concebimos como un *locus* construido intersubjetivamente.

Pensar el cuerpo de los viejos es intentar comprender algo acerca del modo en que lo representan, dicen e imaginan. Bajo esta perspectiva, el interés central de nuestra investigación fue conocer cómo se significa el cuerpo en la vejez. Para ello, entrevistamos a ocho personas de la tercera edad, ancianos de bajos recursos que viven en una institución asilar ubicada en la ciudad de México a los cuales se les pidió su consentimiento para hacer este trabajo. En ese sentido aceptaron siempre y cuando se guardara el anonimato, por lo cual se cambiaron los nombres y lugares de residencia.

Asistimos una vez, por semana durante 5 meses, organizamos trabajos manuales y a través de la realización de estos, buscamos el relato de su vida: Roberto, de 60 años, separado, trabajó como policía hasta que quedo invalido a consecuencia de un enfrentamiento y fue cesado por incapacidad, una de sus hijas lo ingreso al asilo; María, de 90 años, ama de casa y esposa de un zapatero, ayudó a su esposo a vender zapatos; Josefina, viuda de 76 años, ama de casa, sus hijos la ingresaron y la visitan con frecuencia; Max, de 76 años, fue curtidor y trabajador migrante en Estados Unidos se lesionó por alcoholismo y el gobierno norteamericano lo indemnizo; Cony, de 75 años, fue comerciante, soltera, sin hijos, una sobrina la ingresó y paga su estancia; José, 80 años, fue radiotécnico, lo ingresaron sus hijos. Guadalupe, probablemente viuda, 72 años, de extracción campesina, la ingresaron sus sobrinos, su hijo se perdió en Estados Unidos; y Concepción, 76 años, fue ama de casa y vendía productos de belleza, fue ingresada por una hija, quien paga su estancia. La convivencia con los ancianos nos permitió establecer algunas ideas preliminares acerca del cuerpo visto desde la vejez.

Una Mirada a la Condición Social y Económica de la Vejez

Las significaciones instituidas sobre la vejez tienen que ver con conceptos como dependencia, enfermedad, fealdad, incapacidad, torpeza y circunscritas, la mayoría de la veces a un solo rol, el de abuelos, no se significa a los adultos mayores como personas autónomas y dueñas de su propio destino, se institucionaliza una sola forma de ser viejo y se excluyen las múltiples formas de asumir la vejez, tampoco se muestran las diferencias al interior, todos los adultos mayores son agrupados en la misma categoría social, sin distinguir que las necesidades y potencialidades que se tienen a los 65 años son diferentes de las que se presentan a los 90 años. (Jorquera, 2010).

Quizá por lo mencionado anteriormente nadie quiere ser viejo, basta con revisar las condiciones materiales de existencia de gran parte de nuestra población y palpar el poco aprecio que se tiene a este segmento de la población, las políticas públicas y económicas son aún más severas que con el resto de las personas, lo que los coloca en alto grado de vulnerabilidad. Este hecho de la vida será en breve un problema social de graves consecuencias y no hay una respuesta satisfactoria por parte de las instituciones sociales y de salud en el contexto de la globalización. En los años cincuenta del siglo pasado y bajo la égida del Estado benefactor se redujo la mortalidad de niños e inversamente la fecundidad se mantuvo alta y estable hasta su descenso en la década de los sesenta, esto se reflejó en la demografía de finales del siglo XX que se caracterizó por su juventud. Adicionalmente, el aumento de la esperanza de vida permitió a gran parte de esta generación llegar a la vejez (Ham, 2003).

¿Cómo se llega a la vejez? Depende en gran medida de la historia de vida articulada al momento histórico, social y económico del país. La vejez debe entenderse como un proceso que involucra a la subjetividad, la edad biológica, la acumulación de prácticas de riesgo, el nivel escolar, ocupación, ingresos, sexo y pertenencia geográfica urbana o rural, son aspectos que marcan la calidad de vida y por tanto el grado de deterioro del cuerpo al llegar la vejez. En ese contexto las mujeres constituyen la mayoría de los adultos de la tercera edad en casi todo el mundo, a este fenómeno se le conoce como feminización del envejecimiento (Ham, 2003).

Sin embargo, las mujeres no sólo porque viven más años viven mejor, los dos grupos de personas en la ancianidad se enfrentan a grandes desafíos. Los hombres y las mujeres estadísticamente se encuentran en diferentes condiciones de vulnerabilidad. Las diferentes prácticas sociales entre géneros podrían explicar este fenómeno. Las féminas de la tercera edad a diferencia de los hombres suelen vivir sin pareja o tienden a formar pareja con hombres mayores

que ellas y en caso de viudez, divorcio o separación se adaptan a la nueva circunstancia, las mujeres solas en muchas ocasiones, viven sin protección económica y social, estamos hablando de la generación de mujeres tradicionales que tuvo como proyecto de vida, el hogar. Su rol reproductivo, las labores domésticas y las exigencias derivadas de su vocación de cuidadora de la familia, les dota de cierta experiencia, saben a dónde acudir a recibir atención médica diagnóstica y de intervención y con frecuencia solicitan estos servicios mayormente que los hombres. Este saber las coloca en mejor condición, ya que en edades avanzadas es cuando la salud requiere mayor atención, las mujeres pueden estar más familiarizadas con el manejo de su propia enfermedad. (Salgado y Wong, 2007)

Las personas de 60 años o más de edad, aproximadamente, 10% de los hombres y 13% de las mujeres viven solas, mientras que 35% de los hombres y 45% de las mujeres viven en hogares extensos (familiares, hijos y/o padres). Las mujeres durante su juventud son para otros, primero cuidan a los hijos, después a los padres y finalmente al cónyuge enfermo durante la vejez. Sin embargo, también llegan a vivir con algún hijo o hija, la elección puede favorecer a la mujer en la vejez, al establecer su residencia con el vástago económicamente más solvente, lo cual puede representar una mejor calidad de vivienda que no podría solventar con su cónyuge o sola. Los hombres, por su parte, en su calidad de proveedores se limitaron en muchas ocasiones a las actividades laborales que proporcionaron el sustento económico a la familia, y frecuentemente dieron menor importancia al fortalecimiento de los vínculos familiares y sociales. Debido a su rol, enfrentaron durante la vida mayores presiones físicas, emocionales y sociales que eventualmente afectaron su integridad. Por ejemplo, los jóvenes de los años sesenta y actuales adultos mayores participaban más activamente que las mujeres en prácticas sexuales de riesgo, la ingesta de alcohol, experimentación con drogas, trabajo de horas extras, conducción a gran velocidad u omitían las visitas al médico y cuidado de la dieta. Estas situaciones generaron en los varones condiciones cardiovasculares, accidentes laborales, de tránsito, cáncer, enfisema pulmonar, problemas del hígado, enfermedades sexuales, depresión, ansiedad y angustia. Así la vulnerabilidad social y de salud, refleja la acumulación de prácticas de riesgo asociadas a los lugares asumidos y asignados socialmente. (Salgado y Wong, 2007)

Los ancianos presentan diversas discapacidades motoras, cognoscitivas, sensoriales etc. Estos fenómenos (discapacidad, vejez y pobreza) son una tendencia que se observa a escala mundial, el incremento de la población mayor de 60 años y la prevalencia de la discapacidad.

Como vemos la pobreza ahonda aún más la vulnerabilidad en la vejez. (Velásquez, López, y Cataño, 2011)

Ham (2003) halló que la generación que nació entre 1936 y 1938, a los 62 años de edad, entrando ya a la vejez, se encontraba empobrecida y sólo una minoría tenía buenas condiciones de vida a pesar de que ellos contribuyeron a la industrialización y crecimiento de México, en el llamado “milagro mexicano”, muchos incluso, seguían trabajando en ocupaciones de naturaleza informal y de baja remuneración, escasamente cubiertos por la seguridad social. Por otro lado, la ocupación más declarada por parte de las mujeres en edades avanzadas era la relacionada a las tareas del hogar, los porcentajes que aparecen en esta actividad son muy parecidos en el campo y la ciudad, En la parte rural, la participación en el trabajo es de 33 por ciento y la parte urbana tiene cifras de 25.7 por ciento Las diferencias en cuanto a salarios y seguridad social entre el medio urbano y rural, el campo es el que se encuentra más castigado En la parte masculina, 38.6 por ciento tiene un ingreso monetario total de menos de un SM (salario mínimo), los que sobrepasan el SM pero no llegan a duplicarlo son 27.4 por ciento, de tal manera que los ingresos de dos tercios de los hombres están en menos de dos SM. En la porción femenina, 81.3 por ciento recibe menos de un SM y son más de 90 por ciento las que tienen ingresos de menos de dos SM. Hay que considerar un cierto sesgo en estas cifras, ya que los conceptos que se tienen en el campo, donde las actividades laborales realizadas por mujeres no se perciben como trabajo, no se pagan y dificultan su medición. Siguiendo el esquema de menores oportunidades sociales y económicas, en las áreas rurales, las cifras muestran un porcentaje mayor de personas del medio rural, que tiene ingresos menores a un SM, mientras que en la parte urbana hay ingresos significativos de tres, cinco y más SM (Ham, 2003, p. 189).

El Papel de la Subjetividad en la Vejez

Hasta aquí hemos revisado las condiciones, a grandes rasgos, materiales de existencia en las que viven muchos de los mexicanos que han llegado a la tercera edad como lo pudimos ver con nuestros entrevistados, solo dos tenía pensión, y los demás no tenían ingresos propios, pero ¿qué sucede a nivel de la significación? ¿Qué significaciones se construyen alrededor del cuerpo envejecido? ¿Cuáles son las coordenadas del hacer, decir y sentir del sujeto que sabe que el tiempo se agota? La sociedad instituida imprime sobre los cuerpos singulares significaciones institucionalizadas, atributos normativos que clasifican y otorgan lugares visibles a los miembros

de una sociedad determinada, El cuerpo biológico es vaciado de sus goces naturales para ser construido por la naturaleza simbólica y cultural, de este modo se hacen carne los significantes de valor en función de la clase social, etnia, sexo y/o edad, con base en estos atributos se crean asimetrías que condicionan las oportunidades en la sociedad, asimetrías que posibilitan lugares de poder y constituyen inequidad. En el caso de la vejez se crean estereotipos o se muestran imágenes ilusorias de bienestar y salud o que tratan de negar el paso del tiempo a partir de soluciones cosméticas, así que los ancianos habrán cuestionar estos discursos para enfrentar la vejez con dignidad o de otro modo solo se dará lugar al malestar y al sufrimiento consecuencia de la desaparición de su subjetividad singular. (Urbano y Yuni, 2011)

Para nosotros, los sujetos son creadores de las instituciones y aunque estas tienden a la clausura también son interpeladas por las fuerzas instituyentes. En ese sentido los ancianos con los que trabajamos mostraron su condición creadora desde donde resisten al avasallamiento institucional. Las significaciones sobre el cuerpo, la vejez y la muerte orientan ciertas prácticas sociales en detrimento de otras. Por ejemplo, en occidente tradicionalmente se consideraba a la vejez la antesala de la muerte y el viejo esperaba el final con rituales religiosos y la esperanza de otra vida. Como sabemos, en todas las culturas la muerte se concibe como una amenaza más o menos temida. La antropología ha dado cuenta de los rituales funerarios que responden al miedo e incertidumbre que despierta el fin de la vida. Las voces de la imaginación colectiva sobre la muerte han variado según el momento histórico en el que nos posicionamos y diversos factores edulcoran la repulsión a la muerte, la hambruna, conflictos bélicos, desastres naturales, hacen pensar que hay cosas peores que morir, también la subjetivación del individuo y cómo ha vivido la muerte de seres queridos, se juega a la hora de posicionarse ante lo inevitable

Según Rodríguez (1998), las significaciones y las prácticas sociales en torno a la muerte han cambiado, no hay *preparatio mortis* para el viejo, cruzar hacia la muerte ya no tiene el valor de antaño. Hoy ya no se pide al viejo que participe desde su subjetividad en la construcción de su propia vejez, apelar de algún modo a la creatividad imaginaria de sentido, teniendo a la muerte como referente básico, por el contrario lo que socialmente se fomenta es su negación, rechazada así en lo simbólico, retorna en lo real, como lo sospecha nuestro autor.

La idea de juventud impregna todas las edades, todos quieren tener un cuerpo, un rostro joven, por lo menos aparentarlo. La muerte negada por los hombres de occidente llena de fantasmas sus conciencias, si no se habla de ella, si no se elabora queda como un enigma aún

más aterrador. La muerte hospitalaria que tantas veces llena de miedos y de horror es cada vez más frecuente; las largas enfermedades que preceden a la muerte, la pobreza de tantos viejos, todo ello hace que la muerte de la que no se quiere hablar, en nuestra modernidad se torne más sombría y quizás esta se viva más angustiante porque les toma por sorpresa (Rodríguez, 1998).

Registros del Cuerpo

El cuerpo somático se encuentra investido de sentidos que transitan de lo físico a lo psíquico y cuyas fronteras son siempre flotantes y fantasmales. Hablamos de un espacio caleidoscópico de imágenes cuya significación sigue una trama de orden imaginario y simbólico. Así, el cuerpo es memoria de los goces y sufrimientos, espacio de realización de deseos y goces. Concebimos al cuerpo como espacio donde también viven los otros, donde las instituciones dejan huellas. Todo esto convierte al cuerpo en pentagrama cuya musicalidad trasciende sus fronteras, el sujeto no es dueño por completo de su cuerpo, algo de él pertenece a los demás. Esto nos permite comprender por qué el reconocimiento del cuerpo no nace de sus condiciones físicas sino de su territorialidad significativa, la que, por otro lado, se construye siempre a partir del vínculo del sujeto con los otros. El espejo en el que vemos nuestro cuerpo es la mirada, la historia de esta mirada.

Luego las imágenes del cuerpo, sus lecturas, no son sino la expresión tangible de su constitución en y por los otros. Algo de nuestro cuerpo siempre se nos escapa, nunca nos pertenece por completo. Por ello, las estéticas del cuerpo no derivan de sus condiciones físicas reales sino del modo en que es mirado. El cuerpo es el lienzo sobre el que dispone una escena simbólica que demanda interpretación, el otro siempre nos interpreta. Su deseo y mi deseo de su deseo revelan el juego de interpretaciones en que se encuentra atrapado el cuerpo. En el mismo sentido, sus goces y pasiones comportan un registro imaginario sobreimpuesto a sus apoyaturas somáticas. Este reconocimiento del carácter simbólico e imaginario del cuerpo, ha sido señalado desde el psicoanálisis como uno de los pasajes esenciales en la constitución del sujeto, solo desde esta apuesta teórica podemos comprender el devenir del niño nacido al sujeto psíquico. El cuerpo, no sólo es de naturaleza biológica sino también simbólica, es decir, significativa.

La Problemática

Al amparo de las anteriores consideraciones nos aproximamos al cuerpo envejecido con la intención de conocer algunas de sus significaciones en el habla de los ancianos asilados, el cual conoce un doble atravesamiento: el de la vejez y el del encierro.

Vivir en un asilo es colocar al sujeto en un espacio institucional que en mucho le confisca la soberanía sobre su cuerpo. En el asilo se dilatan los márgenes de la pérdida y se instituye una nostalgia de largos alcances, el malestar se amplía. Como en otras instituciones totales en el asilo las disciplinas del cuerpo son correlativas al deseo de la institución y el sujeto encuentra en la reconstrucción imaginaria de sus memorias un refugio para su nostalgia, para la realización onírica de sus deseos.

En este primer acercamiento al cuerpo en la vejez entrevistamos ancianos que por diversa circunstancias sus familiares decidieron que era el mejor lugar para ellos, nuestra intención inicial fue comprender cómo estas personas enfrentan a la vejez de sus cuerpos. Consideramos que abordar esta problemática -el cuerpo envejecido- resulta relevante porque representa un aspecto de la subjetividad poco atendida, socialmente también es importante porque cada día aumenta la población de ancianos en el país y una proporción importante de ellos pronto estarán viviendo asilados.

Si, como hemos dicho, los ancianos asilados conocen un doble encierro (el de la vejez y el de la institución) y considerando que nuestro propósito ha sido el de comprender algunas de las lecturas que los ancianos en esta condición hacen de su cuerpo, adoptamos algunas líneas iniciales de trabajo que a manera de hipótesis fueron guiando nuestra investigación, éstas aluden a al encierro y la memoria.

- Primera. Al ser colocados en la institución asilar se tiende sobre los ancianos un encierro que antes no conocían. El confinamiento los coloca -simbólicamente- en una condición liminar entre la vida y la muerte, la memoria se torna entonces un espacio - acaso el único -para mantener el sentido de la vida.
- Segunda. El registro que hacen de su cuerpo lo desligan de su condición de ancianos, con ello conjuran imaginariamente la proximidad de la muerte. Se trata de una operación de negación de la vejez del cuerpo, encuentran en las fracturas del cuerpo, no en la vejez, la explicación de su condición.

- Tercera. Para hablar de la vejez y del encierro, la evocación al pasado es un recurso que los ancianos encuentran para aludir al cuerpo, para organizar una interpretación, de ese modo la memoria de su vida soporta la memoria de sus cuerpos, para ellos éste está hecho de memoria.

Metodología. Aproximación Interpretativa

Cuando nos aproximamos a la subjetividad nos colocamos en un campo cuyos bordes son siempre porosos, resbaladizos, no hay datos, hechos ni vestigios, sólo rastros que tímidamente se muestran aquí y allá. La subjetividad se gesta en esa paradoja donde la función de sujeción, contención y sostén que provee el tejido social son condición fundante de la subjetivación, proceso de diferenciación sin el cual no existiría la creación de cultura y de instituciones. El sujeto, al constituirse como actor social (y aquí "sujeto" puede referir a una persona o a una colectividad), está revelando un excedente de sentido, un más allá de las vicisitudes particulares que le dan forma a su experiencia, y que remite, a la dimensión colectiva que porta como miembro de la sociedad humana. (Baz, 1999, p. 79)

Cuando hablamos de subjetividad estamos hablando de significaciones y éstas solamente se hacen “visibles” a través de ciertos símbolos, portadores del sentido y uno de los instrumentos privilegiados para simbolizar es el lenguaje. Pero el lenguaje, como todo sistema simbólico, no comporta una significación única, por el contrario, el lenguaje es terreno de múltiples interpretaciones, el intérprete mismo está atrapado en el lenguaje, la interpretación es entonces una suerte de ejercicio recursivo, un juego de espejos donde sólo existen momentos interpretativos. Con todo, el recurso a la interpretación es el único modo de aproximarnos a la significación. Por eso, en este acercamiento a los modos en que los ancianos asilados significan el cuerpo en la vejez, adoptamos una estrategia metodológica de tipo interpretativa, no buscábamos la “verdad” sino ganar comprensión de dichas significaciones.

El instrumento de este procedimiento fue principalmente la entrevista a profundidad donde a partir de unas pocas preguntas dejamos hablar a los ancianos. Así, establecimos a lo largo de varias semanas un diálogo con ellos, nos hablaron de su pasado, la familia, la vida en el asilo y de temas que ellos querían tratar. Acostumbrados al silencio las primeras entrevistas no resultaron fáciles, hablaban poco, tal parecía que no querían recordar. En estas condiciones les

pedimos que realizaran algunas actividades manuales, por ejemplo, dibujaban su casa, su familia, el árbol genealógico y hablaban de ello, es decir mediante una entrevista abierta.

La condición "abierta" de la entrevista significa que se pretende que sea el entrevistado el que estructure el campo, es decir que, a partir de una consigna establecida por el entrevistador el o ella busque y desarrolle la forma de participar de abordar la tarea de la entrevista con todos los ingredientes que su subjetividad evoque: desconcierto, contradicciones, emociones, resistencias, etcétera, y que evidentemente están ligados no solo al tema de la entrevista sino a la situación de la entrevista es decir su carácter de intervención (Baz, 1999, p. 77)-

Resultados

Hemos podido hacer algunos recortes iniciales acerca de cómo los ancianos asilados significan el cuerpo y la vejez. La negación de la vejez, los encierros del cuerpo y el deseo como resistencia a la institucionalización son tres figuras a través de las cuales exponemos estos resultados.

Negación de la Vejez

—¿Se siente usted viejita?

—No, porque tengo voluntad, memoria y entendimiento.

—¿Alguno de sus compañeros que están aquí lo ve usted viejo?

—No yo los veo muy bien, los que no están enfermos, se valen por sí mismos (Cony)

Uno de los primeros aspectos que encontramos en nuestras conversaciones con los ancianos asilados es la negación de la vejez, en su discurso ésta se mimetiza enfatizando la conservación de las funciones cognitivas o culpando a la enfermedad de su condición. Al respecto el caso de la señora María resulta ilustrativo, ella reconoce que su cuerpo está enfermo, que pende de un hilo, pero no se ve en un cuerpo envejecido, en cambio una de sus compañeras sí lo está (aunque no lo dice textualmente) porque ha perdido la memoria y confunde a las personas:

—¿Y su salud cómo está?

—Mi corazón está trabajando con ayuda traigo un marcapasos es como una campana cuando se cae el badajo se para. Así mi corazón que ha querido a muchas almas. Esa señora no tiene su memoria (señala a una mujer del asilo) abraza a cualquiera y dice que es su papá, va buscando amor. Dios nos dio ese don. (María)

Decir que están enfermos permite a nuestros entrevistados negar la vejez y al mismo tiempo actualizar las potencias del cuerpo. De este modo se tiende un manto de opacidad sobre las condiciones de su cuerpo. Mirarse como enfermo es otra forma de evitar el reconocimiento de la

vejez, de mitigar las penas del cuerpo y, paradójicamente, de construir la esperanza, se desea no la juventud, esa está definitivamente pérdida, se quiere que el cuerpo se recupere:

—Yo medía dos metros y pesaba doscientos kilos era un oso, ahorita ya baje peso ciento ochenta, todavía tengo fracturada la cadera y esta rodilla que, mira puedo mover, no me duele, pero salió en la radiografía que esta fracturada, pero si me curo me voy a poder parar.

—¿O sea hay posibilidades de que vuelva a caminar?

—Si sólo que estoy muy débil, no me aguantan las piernas, mira cómo se me adelgazaron igual que los brazos. (Roberto)

En el discurso de los ancianos de este asilo la enfermedad aparece como una contingencia ajena al envejecimiento del cuerpo es desgracia, es azar.

—¿Qué fue lo que le pasó?

—Perdí la mano con una máquina que me la corto, el seguro me pensiono y eso fue por el setenta y cinco, después me fui a los Estados Unidos y allá me hice manager, tenía a mi cargo gente, pero me pego el delirio tremes y me quise matar por eso el hospital me dio 250, 000 mil dólares

—¿Cómo, no le entiendo?

—Si me pego el delirio tremes y de ahí del trabajo me llevaron al hospital como tenía mi seguridad me internaron pero me les escape, me quería matar y me avente por una ventana, namas que caí en una cosa que me detuvo, pero el accidente que tuve fue de muerte, porque me quebré el cuello y ya no pude caminar bien. (Max)

En la memoria de los ancianos la enfermedad aparece como algo fortuitito, una mala pasada del destino, por eso dicen “me pego el delirio” o “el accidente que tuve”, una desgracia involuntaria que los tiene en condición de imposibilidad, la enfermedad los toma por sorpresa, es una pena, nunca una consecuencia de decisiones y elecciones, ni de ellos ni de la vejez. Además que muy probablemente contribuyo al deterioro de su salud su condición económica que los excluyo de la medicina preventiva.

—¿Usted sabía que existía lo osteoporosis?

—¿Dónde cree usted que yo iba a saber? Yo siempre me sentí bien.

—¿Sabe lo que es la Osteoporosis?

—Sí, que estoy mala de los huesos

—¿Entonces no se hacía estudios?

—No. Pero ahora salen que estoy enferma.

—¿Lleva un tratamiento para esa enfermedad?

—Pues sí tomo calcio pero me cae muy mal, me duele el estómago y yo mejor quisiera que me dieran inyecciones (Concepción).

Se está enfermo pero no viejo, por eso se anhela la cura. Decir estoy enfermo es diferente a decir estoy viejo, de la enfermedad me puedo curar de la vejez no, en consecuencia ligar la condición del cuerpo a las vicisitudes de la enfermedad conjura los estragos de la vejez, sostiene una esperanza -tal vez me cure- y con ello se abre la posibilidad de alejar la proximidad de la muerte.

—¿Sus hijos no lo vienen a ver?

—Sí vienen, ellos me trajeron aquí y aquí estoy bien, aquí me cuidan, me bañan, me dan de comer y me cambian porque todavía traigo pañal. Ahora ellas [las asistentes] y los viejitos son mi familia, yo a ellas les ayudo como soy el único cuerdo puedo ayudarles con los papeles, bueno la verdad es que ellas me ayudan más a mí. (Roberto)

La negación del cuerpo envejecido se articula en dos elementos: en la asunción de la enfermedad como contingencia temporal del estado del cuerpo y en la conciencia de que aún se está “cuerdo”. La “locura” se revela entonces como otro de los fantasmas en los que cobra terrenalidad el envejecimiento del cuerpo, esta es testimonio de que el cuerpo vencido es colocado en una temporalidad donde ha perdido toda significación.

—Cony, le quedó muy bonito su trabajo.

—Sí, es que a mí me gusta participar y siempre he sido muy alegre así que salía, me divertía y todo.

—¿Alguna vez pensó en cómo sería su vida cuando fuera mayor?

—No nunca pensé en eso.

—¿Qué le preocupaba a usted en su juventud?

—Mmm... tener trabajo, salir con las amigas y así así. (Cony)

La condición del cuerpo es reflejo de la enfermedad no de la vejez, los ancianos no tienen cuerpo envejecidos tienen cuerpos enfermos Pero la institución niega su negación los trata como viejos agudiza la incapacidad del cuerpo y por tanto su deterioro, acentúa la vejez.

Los Encierros del Cuerpo

Otro de los modos en que se vive el cuerpo en la vejez está en las figuras de su encierro. Cuando se es viejo el cuerpo ya no es el mismo, está deteriorado, enfermo, se encuentra en incapacitado para hacer lo que antes -en la juventud- se podía, trabajar, caminar, visitar amigos, hacer el amor, es decir, la vejez encierra al cuerpo en una suerte de inmovilidad para la vida anteriormente conocida:

Yo fui policía judicial y por el mismo trabajo tenía que ser fuerte, asesinados acuchillados muertos, así requería mi trabajo, Yo era un hombre que tenía dinero, poder, mujeres y lo perdí todo. En este lugar se acabaron las mujeres, los amigos, los compadres nadie viene a

verme, ahora ellas y los viejitos son mi familia, lo que pasa es que nadie está preparado para una enfermedad o la vejez, a mí me balacearon y me dieron por muerto hasta salí en el periódico, pero mi Dios no quiso que me lleve [la muerte] cuando Salí mi esposa ya se había llevado todo, vendió, la casa, muebles, joyas, y se llevó todo mi dinero. A ella yo le daba quinientos pesos diarios de gasto y diez mil pesos a la semana y se llevó todo, me enamoré como un tonto porque, la verdad si estaba enamorado, ella era menor que yo quince años, se fue, no se a lo mejor tuvo miedo y dijo me voy, a veces la comprendo. (Roberto)

Para los ancianos que entrevistamos, la vejez representa una suerte de encierro del cuerpo, lo arrincona en el territorio de la inmovilidad, de la imposibilidad. Y en esa inmovilidad se articula una pérdida más, la soberanía sobre su cuerpo, éste les deja de pertenecer por completo. Ahora, en la vejez, otros se hacen cargo de él:

—¿Y cómo se siente aquí?

—Me siento tranquilo, no tengo necesidad de alimento o de baño, aquí hay personal al pendiente de mis necesidades. Me dan de comer, me cambian el pañal, además yo les digo que lo hagan con amor. (Max)

En la vejez, el encierro del cuerpo -imposibilidad de hacer lo que antes- abona el terreno para la nostalgia, ejercicio doliente de la memoria. Con toda claridad los ancianos recuerdan lo que era su existencia antes de ser viejos, unos recuerdan su vida de trabajo

Mi esposo después se salió y puso una piquita hacia zapatos finos zapatos de hombre, a veces no se vendían y me daba un parcito me iba por la Guatemala a venderlos y ya regresaba con dinero para la comida y así siempre así. (María)

A mí me gustaba andar bien arreglada porque vendía productos de belleza y ni modo que yo no estuviera presentable [Nuestra entrevistada conservaba la ceja y los ojos tatuados como testimonio de su cuidado personal](Concepción)

Otros rememoran su vida de placeres:

Cuando estaba afuera, a las mujeres siempre las pude comprar ahí en la zona roja, para no comprometerme, tuve mis aventuras, así si se le puede perdonar a uno, pero si tiene una amante la iglesia no lo perdona. (José)

Para los que recuerdan, la remembranza lleva al presente lo que fueron antes. Tal pareciera que en ellos el cuerpo conoce una doble existencia, una real que se les revela en la cotidianidad de la vejez, otra en el orden de lo imaginario que habita en el recuerdo, para el viejo el cuerpo es memoria. Por eso, cuando los viejos recuerdan vuelven a experimentar los goces del cuerpo, al hablar de su pasado las huellas se tornan figuras vivas, erosionan el encierro.

También hay los que no pueden o no quieren recordar Como el caso de algunos ancianos que no recordaban su vida familiar, no sabía si tenían hijos o esposo o como había sido su vida

antes de llegar al asilo, cuando se tocaba el tema se inquietaban y se sumía en el silencio. Muchos de ellos carecen de atención médica especializada por lo que además de problemas de salud e incapacidad motora padecen problemas relacionados con la memoria de etiología desconocida.

El caso de la señora Guadalupe es muy ilustrativo. Su esposo se fue a los Estados Unidos como trabajador indocumentado y sólo al principio se comunicó con ella, su único hijo, al cumplir 15 años, también viajó como indocumentado con el propósito de buscar a su padre, jamás regresaron. Ella no habla de eso, sus familiares son los que narran la historia. Guadalupe carga una foto de su hijo y después de 40 años sigue llorando frente a ese retrato. Pero si la vejez encierra al cuerpo, la institución le impone uno más, subjetivamente tan efectivo como la imposibilidad física. En la institución el encierro es literal y metafórico. El cuerpo conoce un doble atrapamiento cuyo costo emocional hace tangible el aspecto agónico de la vejez:

Si pero, aquí encerrao, aquí se mueren los pensamientos. Yo cuando llegue aquí todavía tenía ganas de mujer, porque yo soy un hombre transexual, me gustan todas las mujeres, estoy capacitado para tener como Salomón muchas mujeres verdad Max que nos traigan una de quince. (José)

La institución los coloca en una suerte de estado liminal entre la vida y la muerte, en el recuerdo está la vida, en la institución habita la muerte.

—¿Muy difícil su trabajo como policía no cree?

—Si pero yo trate de llevar las cosas bien, porque yo tengo mucha fe platico mucho con mi Dios. Le digo si es posible ya levántame el castigo y si no que me ayude, porque aquí aprende uno a llorar

—¿Cómo es eso de que aprende a llorar?

—Si mire aquí la soledad es grande apenas se puede sobrellevar, yo acostumbrado a estar rodeado de gente, que me hicieran piojito ahora estoy solo, en ese cuarto solito, no me acostumbro, yo al verme así he llorado no sabe cuánto, la soledad es cabrona, lagrimas que traía guardadas desde que era policía porque en ese trabajo no puede uno andar llorando. (Roberto)

Luego, en el encierro institucional, la nostalgia se revela como dolor, es decir como habla de la pérdida de las potencias del cuerpo. En el asilo, además la enfermedad y las mutilaciones, el cuerpo también queda atrapado en la rígida lógica de la institución, la de la sobrevivencia como biología. En la institución el cuerpo envejecido también se introduce en los territorios de la culpa, la soledad institucional se revela como un purgatorio de los pecados, de las faltas:

—¿Usted se siente viejito?

—No, yo me siento invalido, roto, si no estuviera así yo estaría trabajando. No que aquí estoy pagando por todos mis pecados

—¿Qué piensa que va hacer después?

—Nada, seguir aquí, en el purgatorio hasta que Dios quiera

—¿Y cómo se siente aquí?

—Aquí bien es como el arca de Noé están aquí tantito en lo que se van con Dios, aquí vamos a reconocer nuestras faltas, un lugar de descanso mientras esperamos que vengan por nosotros. (Max)

Yo me siento bien porque ya me falta poco para encontrarme con mi familia que ya se me adelanto. (Concepción)

El Deseo como resistencia a la institucionalización

Si en la vejez institucionalizada el cuerpo conoce múltiples encierros que colocan al anciano dentro del territorio de la imposibilidad, la soledad y el desamparo ¿cuáles son sus asideros para seguir viviendo? De las conversaciones con nuestros entrevistados se desprende un discurso cuya sentido va tejiendo las líneas argumentales de la resistencia al encierro. El cuerpo aunque envejecido continúa siendo el soporte de sus pasiones, de sus deseos y aun cuando sólo sea en el orden de lo imaginario, la sexualidad como encuentro erótico de los cuerpos sigue estando presente:

[...] yo me sentaba enfrente me ponía a trabajar y la estaba viendo, entonces las muchachas canijas [las asistentes] empezaron “ustedes se gustan” y así nos decían. Un veintiuno de diciembre le dije quiere ser mi novia y aceptó, nos besamos y le pedimos permiso a la directora para que ella entrara a mi cuarto a ver televisión, yo estoy paralizado de la cintura para abajo no podíamos hacer nada, únicamente nos dábamos unos besotes, nos fajábamos y nada más (Roberto).

Aquí hay muchos hombres solos si usted conoce mujeres solteras invítelas para que nos las presente ¿para qué sirve una pareja sino para darse animo uno al otro? (José)

Sea como pasión sexual o relación afectiva, el vínculo con el otro, como en sus orígenes, sigue siendo la condición del sentido de la vida, de su permanencia como sujeto. Pensar al otro, a través del despliegue de la memoria o del juego de miradas dentro de la institución asilar, para el viejo es un ejercicio de resistencia, se quiere a los compañeros asilados porque en ellos encuentran la cara visible de la esperanza. Renunciar al otro es renunciar a la vida:

Pero un día me avisaron que [ella] ya no se quería levantar y yo le dije: ¡párate, vamos a desayunar! Así empezó, después ya le valió, se hacía pipi y popo en la cama, le llamamos a sus hijos y ellos se hicieron, no les importo. Cuando se agravó llamamos a la cruz, de ahí la pasaron al Seguro, tenía una ulcera gástrica de no comer, fumar y tomar coca, después

le vinieron las flema de la fumada, la entubaron y se acabó, duro un mes y se murió.
(Roberto)

Para nuestros ancianos entrevistados, la muerte de uno de ellos es escena donde la carencia de sentido se revela en estupor, con ellos se va también uno de los apuntalamientos de la esperanza propia, condición que aunque no se dice se sabe:

—¿Y usted como se sintió?

—No te voy a decir que la quería pero me sentí muy raro, porque no supe que hacer. ¿Qué debería de hacer? Creo que ella me acepto porque tenía que agarrarse de algo. No la juzgo pero pienso. Que eso fue. Pero yo sentí muy raro (Roberto).

La muerte, sin importar que sea en la vejez, es siempre perplejidad.

Referencias

- Baz, M. (1999) La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. *Caleidoscopio de subjetividades. Cuadernos del TIPI* (8), 77-96
- Ham, R. (2003) Actividad e ingresos en los umbrales de la vejez. *Papeles de Población*, 9(37). Recuperado de; <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v9n37/v9n37a7.pdf>.
- Salgado, V. y Wong, R. (2007) Género y pobreza: determinantes de la salud en la vejez. *Salud pública de México*, 49(4), 515-521
- Jorquera, P. (2010). Vejez y envejecimiento: Imaginarios sociales presentes en los textos escolares oficiales del Ministerio de educación chileno. *Revista Mad* 22. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/266369459_Vejez_y_envejecimiento_Imaginarios_sociales_presentes_en_los_textos_escolares_oficiales_del_Ministerio_de_educacion_chileno.
- Rodríguez, F (1998) La vejez y la muerte. *Anales de psicología*, 14(1),127-135
- Urbano, C., Yuni, J. (2011) *Esos cuerpos que envejecen. Representaciones y discursos culturales sobre la vejez*. Argentina, Ed. Brujas
- Velásquez G. Vilma, F. López, L. López, H. Cataño, N. (2011) Tejido de significados en la adversidad: discapacidad, pobreza y vejez. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 16(2) 121-131.

LA MENOPAUSIA Y EL CLIMATERIO: ÁREAS DE OPORTUNIDAD PARA EL TRABAJO Y ESTUDIO PSICOLÓGICO

Jiménez Quiñones Brenda*
Hernández Montelongo Getsemaní.
Tovar Cortés Isui.
Osorio Guzmán María Iliana.

Resumen

La menopausia y el climaterio son etapas donde se presentan distintos cambios a nivel físico, biológico, psicológico, cognitivo, sexual y conductual, los cuales se ven permeados por aspectos sociales y culturales. Estos fenómenos son eventos multidimensionales que tienen un impacto en lo cognitivo y comportamental de las mujeres que atraviesan por esta etapa. El objetivo de este trabajo fue realizar un análisis comparativo entre estudios, que abordan la menopausia y el climaterio en mujeres latinoamericanas, realizados de 2012 a 2017. La metodología utilizada fue el estudio de casos. Para llevar a cabo este trabajo, se realizó la búsqueda y selección de artículos científicos con fechas del 2012 hasta 2017, relacionados con las percepciones, experiencias, conocimientos, creencias o síntomas que vivían mujeres que transitaban el climaterio, con un énfasis especial en la menopausia. Para la búsqueda de los artículos se utilizaron las palabras clave: menopausia, climaterio, mujer, percepción, edad mediana y psicología, como criterio de inclusión se especificó que fueran investigaciones llevadas a cabo en el contexto latinoamericano. Las bases de datos utilizadas para la búsqueda de los escritos fueron EBSCO, Redalyc y Scielo. Se obtuvieron ocho artículos concernientes a las palabras clave utilizadas, de los cuales fueron descartados cuatro, debido a que el periodo de tiempo era anterior al rango establecido. Los resultados obtenidos muestran que en los años de búsqueda seleccionados (2012-2017) sobre investigaciones relacionadas con la menopausia y el climaterio, no se hallaron artículos que la psicología haya aportado desde su punto de vista, sin embargo, la Enfermería, la Obstetricia y la Medicina General son las áreas de conocimiento con mayor cantidad de estudios al respecto de estas temáticas y el interés de estos profesionales no se centra sólo en abordar estos temas desde la sintomatología o el tratamiento médico, sino además desde una perspectiva de influencia social.

Palabras clave: Psychology of women, menopause

* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, brenjq@hotmail.com

Introducción

Este trabajo tuvo como intención inicial compilar en un estado del arte los estudios sobre la menopausia y el climaterio realizados desde la psicología. Para ello, se realizó una búsqueda de temas relacionados con las percepciones, experiencias, conocimientos, creencias y síntomas de las mujeres de América Latina, que transitan el climaterio o la menopausia.

El trabajo aquí presentado se estructura de la siguiente manera. Se presentan las conceptualizaciones de menopausia y climaterio como preámbulo de los trabajos subsecuentes, de acuerdo con los autores de los mismos. Más adelante se analizan cuatro estudios que abordan la menopausia o el climaterio desde perspectivas diferentes. Así, en primer lugar, tenemos que el estudio hecho por médicos en Cuba está orientado a presentar aspectos sociopsicológicos de la menopausia. En segundo lugar, la investigación hecha por enfermeros en Brasil nos presenta un estudio sobre la perspectiva de mujeres acerca del climaterio. En tercer lugar, en Colombia, ginecólogos y obstetras describen la percepción femenina sobre la menopausia y el ejercicio de la sexualidad en mujeres que transitan este periodo. El cuarto y último estudio realizado en Chile también en el área de enfermería profundiza sobre la relación de la menopausia y el envejecimiento. Por último, se reflexionará sobre los temas de la Menopausia y el Climaterio como un área de oportunidad la psicología, tanto en el estudio de estos como en la práctica diaria.

La menopausia y el climaterio son términos que llegan a ser confundidos y usados como sinónimos en la actualidad, sin embargo son diferentes. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996) señala que la menopausia es el:

[C]ese permanente de la menstruación resultante de la pérdida de actividad folicular de los ovarios. La menopausia natural se reconoce como la producida al cabo de 12 meses consecutivos de amenorrea sin otra causa patente patológica o psicológica. La menopausia llega con el periodo menstrual final (PMF) que solo se reconoce con certeza retrospectivamente al cabo de un año o más (p.15).

Otra definición encontrada en uno de los artículos descritos más adelante, desde la gineco-obstetricia Vargas-Fandiño, Leal-Vargas, Castillo-Zamora, Restrepo Castro, Zambrano Vera y Plazas-Vargas (2016) de Colombia definen a la menopausia como:

[Una] etapa biológica de la vida y no un proceso patológico, implica la transición de la mujer del periodo reproductivo al no reproductivo. Esta transición debe verse como un proceso natural, acompañado de la deprivación hormonal resultado de la disminución en la función endocrinológica de los ovarios. En esta etapa se producen una serie de cambios

físicos, orgánicos, psico-afectivos, cognoscitivos y sexuales que, de acuerdo con la experiencia personal de cada mujer, su entorno sociocultural y su estado individual de salud van a influir sobre la calidad de vida relacionada con su salud (p.198). Cabe mencionar que, pese a estar escritas por especialistas de la medicina y la OMS, estas definiciones no tienen gran diferencia entre sí en cuanto a la forma de conceptualizar la menopausia. De acuerdo con Craig y Baucum (2009) “en promedio, la menopausia comienza entre los 48 y 51 años de edad aunque en algunas mujeres puede ocurrir un poco antes o mucho después”(p.488).

Por último, estos mismos autores definen al climaterio como el “conjunto general de síntomas físicos y psicológicos que se acompañan de cambios reproductivos en la edad madura. Afecta por igual a ambos sexos (p. 487). El climaterio se conoce como el tiempo durante el cual se pasa de la vida reproductiva a la no reproductiva, etapa en la que se ubica la menopausia. Estos acontecimientos marcarán el final de su vida reproductiva.

Actualmente nuestro país se encuentra en una transición demográfica importante, en esta transición la pirámide poblacional se está invirtiendo y cada día existe un mayor número de personas que transitan por la adultez media y la tercera edad.

De acuerdo con la Encuesta Intercensal realizada en 2015 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la población total de mujeres fue de 66 millones 298 mil 299, de las cuales 7 millones 315 mil 442 se encontraban entre los 45 y 50 años de edad, es decir el 11% de la población femenina transitaban el climaterio y vivían la menopausia, lo cual quiere decir que 1 de cada 9 mujeres llega a esta etapa.

Es por esta razón que la Psicología como una ciencia encargada de estudiar el desarrollo humano a lo largo de la vida de los individuos, tiene un papel relevante en el estudio del climaterio y menopausia ya que son eventos que se experimentan de manera significativa en el ciclo vital de las mujeres. Estos acontecimientos según el orden social y cultural donde se susciten, en conjunto con la propia percepción que cada mujer presente, tendrán un impacto distinto en su desarrollo posterior, de ahí su relevancia y significado.

El papel del psicólogo en la intervención de estos eventos resulta imprescindible puesto que sólo mediante la comprensión de todos los elementos que abarcan la complejidad del climaterio y la menopausia se lograrán realizar intervenciones que permitan mejorar la calidad de vida de las mujeres que transiten por estas etapas.

Como ya se mencionó, la menopausia y el climaterio son eventos multidimensionales que tienen un impacto en los aspectos cognitivos y comportamentales de las mujeres que atraviesan por esta etapa.

Estas perspectivas multicausales y multidimensionales pueden explicarse a través del contexto social y cultural en el que se desenvuelve cada mujer, puesto que en el lugar donde cada persona se desarrolle se originará una serie de creencias e ideas de lo que es conocido como climaterio o menopausia, esto a su vez jugará un papel muy importante con las experiencias individuales de cada mujer y las propias pautas conductuales que esta haya manifestado a lo largo de su vida; además de lo que ella misma pueda significar sobre la menopausia y el climaterio a nivel individual. Aunado a lo anterior, también se expresará de una manera distinta la experiencia del climaterio y la menopausia de acuerdo con la red de apoyo con la que cada mujer cuente en el momento de presentarse estos eventos, ya que la manifestación de la comprensión y el apoyo otorgado por personas significativas permitirá el transitar por estas etapas de la vida con una connotación positiva o negativa.

El presente trabajo parte de una revisión teórica de estos temas, en diversas bases de datos en donde todos los estudios encontrados son hechos a partir de áreas de estudio como la medicina general, la enfermería y la ginecoobstetricia. Por lo tanto, lo anterior refiere a que no existen estudios recientes que hayan sido abordados desde una perspectiva psicológica en sus diversas áreas.

Los estudios revisados provenientes de países latinoamericanos como Cuba, Brasil, Colombia y Chile manifiestan una preocupación por la temática con una fuerte influencia de los factores sociales que la rodean, sin embargo, se limitan a estudiarla sin llegar a un análisis de la conducta, actitudes u otros aspectos que bien la psicología desde sus distintas vertientes podría complementar.

Puesto que la psicología se ha encargado del estudio del desarrollo humano, resulta indispensable la inmersión en los temas de la menopausia y el climaterio, debido a que no sólo debe verse desde un ángulo biológico, sino que también corresponde analizarla desde perspectivas multicausales.

La intervención del psicólogo a través de distintas perspectivas permitirá mejorar la atención brindada a todas aquellas mujeres que transiten por esta etapa. Bajo una visión de atención e intervención, se lograrían plantear trabajos en diferentes niveles de complejidad, ya

sea en el trabajo a nivel clínico individual o en un nivel mucho más profundo y difícil como lo es en el marco social. En este nivel de intervención en el que se desenvuelven los individuos, pueden desarrollarse trabajos que permitan una sensibilización que mejore la connotación y percepción poco favorable que permea sobre el climaterio y la menopausia, o bien cubrir las necesidades que pueden surgir en determinados contextos al realizar intervenciones derivadas de investigaciones que permitan conocer con mayor precisión la perspectiva del climaterio y la menopausia. De esta manera se conocería de manera efectiva si es necesario o no la intervención y qué aspectos serían causa de intervención psicológica

Objetivo

Análisis comparativo entre estudios, que abordan la menopausia y el climaterio en mujeres latinoamericanas, realizados de 2012 a 2017.

Método

La metodología utilizada para este trabajo fue bajo un enfoque cualitativo mediante el método de estudio de casos. Este método se "centra en la descripción y el examen o análisis en profundidad de una o varias unidades y su contexto de manera sistémica y holística" (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p.2). Esto es, la unidad de análisis en el presente estudio fue la menopausia, la cual está inmersa en el climaterio. Para lo cual se llevó a cabo una selección de investigaciones hechas en Latinoamérica, específicamente: Cuba, Brasil, Colombia y Chile, entre los años 2012 a 2017. Las categorías de análisis empleadas en este trabajo son: conceptualización de menopausia, factores que influyen en ella y tratamientos de apoyo a los síntomas que se tienen en este periodo. La población estudiada la conforman mujeres que atraviesan el climaterio, o bien están en la etapa de la menopausia.

La muestra para cada estudio analizado la conformaron mujeres entre 35 y 60 años. En cada artículo revisado el instrumento empleado por excelencia fue el cuestionario semiestructurado aplicado bajo la técnica de entrevista en profundidad.

Una vez identificadas las categorías de análisis para la revisión teórica de los estudios elegidos, se llevó a cabo el análisis comparativo de las mismas y la conformación del apartado de la discusión, se realizó una búsqueda de temas relacionados con las percepciones, experiencias, conocimientos, creencias y síntomas de las mujeres de América Latina, que transitaban el

climaterio o la menopausia. La búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos: SciELO, EBSCO y Redalyc; en ella se obtuvieron resultados relacionados con las temáticas de nuestro interés, sin embargo, dichos resultados fueron producto del estudio de disciplinas como enfermería, medicina, ginecología y obstetricia.

A continuación se comenzará con el análisis de cuatro artículos que estudian a la menopausia o el climaterio, dichos trabajos son pertenecientes a disciplinas de estudio originarias de la medicina. En cada trabajo se explica el objetivo de investigación, metodología y conclusiones utilizadas.

Un ensayo realizado en Cuba por los médicos Couto y Nápoles (2014), titulado: *Aspectos sociopsicológicos del climaterio y la menopausia*, tuvo como objetivo definir y analizar los aspectos psicológicos y sociales en los que se encuentran inmersas las mujeres que transitan estos fenómenos. Para lograrlo, realizan una aproximación al concepto de edad mediana, posteriormente discuten las alteraciones psicológicas características de la menopausia y el climaterio como: depresión, insomnio, irritabilidad, autoestima y disfunción sexual. Además, analizan las repercusiones sociales que los fenómenos de menopausia y climaterio tienen en la vida de las mujeres.

Durante la discusión del artículo se menciona que la vida de la mujer estará marcada por “el tránsito de la capacidad reproductiva a la carencia de esta, moldeada por factores personales, ambientales y culturales, y en el que ocurre un evento fundamental: la menopausia” (Couto y Nápoles, 2012, p.1). De esta manera, puede inferirse que la mujer como individuo es un sistema que engloba aspectos psicosexuales y psicosociales, que se ven reflejados en su ciclo vital. De igual forma, como consecuencia de percepciones sociales y culturales, el proceso de la menopausia constituye un hito significativo del desarrollo biológico, debido a que marca el fin de la función reproductiva, llevando consigo la idea implícita de envejecimiento y pérdida de funcionalidad, “el tránsito por esta etapa dependerá, en parte, del valor que la cultura o el medio asigne a la fertilidad y la maternidad, así como a la belleza y juventud de la mujer” (p. 1390).

Como conclusión, los autores remarcan que la menopausia no es una enfermedad, sino que simplemente es un evento significativo que enmarca la vida de la mujer, y que, como resultado de la influencia del contexto social y cultural, la representación y valoración que se tendrá de este fenómeno, será diferente.

Por otra parte, Bisognin, Whilhelm, Prates, Scarton y Resse (2015), estudiantes de enfermería, realizaron en Brasil un estudio llamado: *El climaterio en la perspectiva de las mujeres*. Esta investigación tuvo como objetivo conocer cómo se vivía el climaterio a través de la perspectiva de las mismas mujeres que viven esta etapa.

La metodología utilizada fue una investigación de campo descriptiva, con abordaje cualitativo. Donde la recolección de los datos se dio a través del uso de una entrevista semiestructurada, los cuales fueron discutidos posteriormente por medio de un análisis temático. Esta investigación fue dirigida a mujeres que transitaban por la fase del climaterio, atendidas en un hospital ubicado al sur de Brasil. Del análisis temático mencionado se obtuvieron 3 categorías tituladas: *El climaterio: lo que sé y lo que siento; Cuerpo mío, cuerpo tuyo, y Aprender a vivir mejor: prácticas de cuidado en el climaterio*.

Se concluyó que las mujeres tienen pocos conocimientos acerca del climaterio, puesto que lo confunden con la menopausia, esta falta de conocimiento fue debido a que las mujeres participantes del estudio eran de zonas rurales. Se mostró también que todas las participantes habían presentado alguna queja con respecto al climaterio, algunas de ellas por desconocimiento no la atribuían a este y que los conocimientos que poseían en esta etapa de la vida se obtenían por otras mujeres que habían experimentado el climaterio. De igual manera, se reveló que la relación conyugal juega un papel importante en cómo las participantes del estudio experimentan el climaterio. Por otra parte, se detectó la necesidad de crear espacios donde las mujeres que viven el climaterio puedan ser escuchadas por sus familiares, y mediante estos poder hablar de su experiencia para así obtener apoyo y comprensión. Además se destaca la importancia de realizar más estudios con el fin de conocer las terapias alternativas que usan las mujeres para tratar los síntomas del climaterio (utilización de infusiones), y la necesidad de crear tratamientos dirigidos al climaterio, donde los saberes de las personas de quienes lo experimentan sean tomados en cuenta, así como proporcionar una mejor atención y calidad de vida a las mujeres que viven el climaterio.

En Colombia, el estudio titulado: *Percepción de la menopausia y la sexualidad en mujeres adultas mayores en dos hospitales universitarios de Bogotá, Colombia, 2015*. Su realización se llevó a cabo por parte de Vargas-Fandiño, Leal-Vargas, Castillo-Zamora, Restrepo Castro, Zambrano Vera y Plazas-Vargas.

El objetivo principal de esta investigación fue realizar una aproximación a la manera en que las mujeres perciben la menopausia, además de describir las experiencias referentes a la sexualidad de las participantes en esta etapa.

Para la ejecución de este trabajo se realizó un estudio cualitativo descriptivo de tipo fenomenológico. Se realizó el análisis de los datos de las entrevistas a profundidad realizadas a 16 mujeres provenientes de zonas rurales en fase de menopausia. Los datos obtenidos se revisaron mediante un análisis de contenido. Se obtuvieron 5 categorías, las cuales fueron: *Percepción de la menopausia, Los cambios que induce la menopausia y cómo se enfrentan, Cambios en la vida sexual durante la menopausia, La sexualidad durante la menopausia y Apoyo médico para afrontar la menopausia.*

En la explicación de estas categorías se consiguió conocer que la menopausia era percibida como un evento que marcaba el fin de la vida reproductiva en las mujeres. Además, se considera a la menopausia como una nueva etapa de la vida y no como una enfermedad. Cabe resaltar que, para la mayoría de las participantes, la menopausia no representa alguna dificultad, por ello, la mayoría no necesitó de algún medicamento para tratar la menopausia.

Además, se concluyó que las participantes percibían en su cuerpo ciertos cambios que les eran desagradables y que, de presentar alguna sintomatología propia de la menopausia, las participantes preferían modificar sus actividades cotidianas o hacer uso de medicina alternativa (infusiones de hierbas) para lidiar con dichos síntomas. Sin embargo, las mismas participantes declararon que lo más importante para disminuir los síntomas de la menopausia era el mantener una vida activa y tener el apoyo, confianza y ayuda de su pareja, familiares o de personas que transitan al igual que ellas por la menopausia. Por otra parte, se mostró que había transformaciones en la sexualidad de las integrantes de la investigación, estas se manifestaron a través de la reconfiguración de su sexualidad femenina, puesto que las integrantes consideraron que las relaciones sexuales con sus parejas ya no eran algo tan importante, encontraron nuevas formas de interactuar con sus parejas. Por último, los autores manifestaron la necesidad de apoyo médico, de manera particular, para saber afrontar la menopausia de manera más asertiva. Ya que la menopausia “se debe considerar, no sólo como un evento biológico, sino como un evento más complejo que implica e integra aspectos sociales, económicos y culturales” (Vargas-Fandiño, et al: 205).

Finalmente, *Menopause, the beginning of aging for Chilean women: A qualitative study*, fue llevado a cabo en Chile (2017) por parte de las especialistas en enfermería Araya, Urrutia, Dois y Carrasco. Tuvo como objetivo desarrollar cuál era el significado que otorgaban un grupo de mujeres postmenopáusicas a la menopausia, y si esta tenía alguna relación con el envejecimiento y de qué forma. La metodología utilizada fue la realización de entrevistas a profundidad cara a cara con 15 mujeres chilenas asistidas en el hospital de Santiago. Estas mujeres habían vivido la menopausia durante los últimos 24 meses o más. Los datos obtenidos se estudiaron mediante un análisis de contenido de acuerdo con Krippendorff.

De este estudio se pudieron definir dos temas relevantes de acuerdo con la percepción de las participantes sobre la menopausia: la menopausia vista como el cese de la etapa reproductiva de las mujeres, y en segundo lugar como una transición de la vida adulta al envejecimiento. En cuanto a la menopausia como el cese de la etapa reproductiva de las mujeres, el grupo estudiado identificó a la menopausia como el final de la vida reproductiva.

La menopausia es un aspecto de la vida que no sólo demuestra la imposibilidad que tiene una mujer de volver a embarazarse, sino que esta etapa pone fin a muchas otras tareas relacionadas con la maternidad o con actividades que “corresponden” a lo que realiza una mujer joven. El segundo tema resultante del análisis de la información fue la menopausia como una transición de la vida adulta al envejecimiento, donde se encontró que las participantes identificaron a la menopausia como:

Un hito que se coloca y debe ser enfrentado como el estado final de la vida, como el envejecimiento que forma parte de la vida. Reforzando el concepto de envejecimiento, hay entrevistas en el estudio, que enfatizan la percepción de las mujeres, identificando al hito de la menopausia como el comienzo del envejecimiento en la vida de las mujeres (Araya, et al. 2014:97).

En este estudio puede apreciarse el vínculo existente entre la menopausia y el envejecimiento. La menopausia es apreciada por quienes la vivieron como una etapa que es sinónimo del inicio del fin. Con lo expuesto anteriormente sobre algunos estudios llevados a cabo de manera reciente, se pueden observar algunas cuestiones que llaman la atención en la concepción o percepción de la menopausia desde las mujeres quienes la transitan a continuación presentaremos algunas de ellas.

Uno de los primeros aspectos que nos llamaron la atención fue la afirmación de una influencia del contexto social en el que se desarrolle la mujer, si bien esta influencia ha sido

estudiada en diferentes ámbitos, la menopausia es ¿otro evento en el cual existe este tipo de influencia? Y de existir está, ¿cómo es que se establece? ¿En qué medida se vive?

Otra cuestión es la referencia sobre que las mujeres tienen pocos conocimientos del climaterio, ¿a qué se debe esa falta de conocimiento?, ¿por qué las mujeres no conocen esta etapa que es propia de su desarrollo? En el mismo artículo se menciona que las mujeres que participaron en el estudio expresaron la necesidad de crear un espacio en el cual fuesen escuchadas por sus familiares, el aspecto a analizar es ¿por qué se manifestó la necesidad de crear esos espacios? Es esto resultado de ¿una falta de comprensión y hasta de cierta invisibilización de la mujer que vive la menopausia? De ser así, ¿por qué no hay una comprensión adecuada?, ¿por qué se le comienza a invisibilizar? En líneas posteriores se aclara que la menopausia no es vista como una enfermedad por parte de las participantes, lo interesante es la mención de la palabra enfermedad en dos de los estudios aquí mostrados. Incluso en la definiciones recopiladas sobre lo que se dice de la menopausia se especifica que este evento no es patológico, la pregunta que surge aquí es: ¿por qué existe una correlación entre menopausia y enfermedad? Es decir, ¿por qué al hablar de menopausia debe especificarse que esta no forma parte de un proceso patológico? Por último, en dos de los trabajos manejados se recalca la importancia e influencia de las personas que conforman la red de apoyo de mujeres que atraviesan por la menopausia.

Finalmente un aspecto que valdría también la pena revisar es la relación de la menopausia con aspectos negativos ya que hay mujeres que manifiestan este evento como inicio del fin, ¿por qué se centraron estas mujeres en mencionar aspectos negativos de la menopausia?, ¿la menopausia es realmente el inicio del fin?, ¿qué significado tiene para una mujer envejecer?

Consideramos que las cuestiones de estas interrogantes pueden acercar a cualquier investigador interesado en el climaterio o menopausia a conocer de manera más precisa y cercana estos objetos de estudio.

Aspectos éticos

La investigación dentro de cualquier área y marco contextual necesita de una valoración ética, puesto que un trabajo de investigación no sólo produce cierto conocimiento acerca de un determinado objeto de estudio sino también una profunda relación con las prácticas sociales que

construyen al objeto. Como es dictaminado en el Código Ético del Psicólogo, capítulo 2, artículo 48:

El psicólogo diseña y conduce la investigación, e informa sobre de ésta, de acuerdo con las normas reconocidas de competencia científica e investigación ética. El psicólogo planea la investigación de tal forma que minimiza la posibilidad de resultados engañosos. (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007:57-58).

El psicólogo debe ser consciente de que la investigación que realiza no es solamente para satisfacer al gremio científico, sino que el objetivo principal es beneficiar con sus aportes a la población participe de su investigación o trabajo. Esto es mencionado en el artículo 50:

Cuando el psicólogo hace (...) investigación, u otros servicios psicológicos dirigidos a individuos, grupos, comunidades u organizaciones, lo hace, utilizando un lenguaje razonablemente entendible para el receptor de sus servicios o actuación, proporcionando de antemano la naturaleza de tales actividades (58).

Por otra parte, el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) también proporciona algunos estándares éticos y legales en la investigación con el fin de satisfacer tres objetivos primordiales:

Asegurar la precisión del conocimiento científico, Proteger los derechos y las garantías de los participantes en la investigación, y Proteger los derechos de propiedad intelectual” (American Psychological Association, 210:11).

Debido a que esta investigación fue realizada bajo el método de estudio de caso, y las unidades de análisis fueron cuatro artículos de diferentes autores, resulta necesario garantizar el correcto uso de su propiedad intelectual. Para tal motivo el Manual de Publicaciones de la APA en el capítulo 1, subcapítulo titulado “Cómo dar crédito otros y citar trabajos previos” describe algunas principios a seguir para evitar situaciones antiéticas, para los fines de este apartado sólo se mencionara uno:

Plagio. Los investigadores no afirman que las palabras e ideas de otro sean suyas; dan crédito cuando es debido (...) *cada vez* que parafrasee a otro autor (...) necesita darle crédito a la fuente en el texto (...). El elemento clave de este principio es que los autores no presentan el trabajo de otro como si fuera suyo (p. 16).

El último aspecto ético que se tocará en esta sección es lo que menciona la APA como protección de derechos de propiedad intelectual, en este trabajo se dio crédito a las personas que participaron como autores y coautores.

Las personas sólo deben adjudicarse el crédito de la autoría por un trabajo que realmente hayan realizado o con el cual contribuyeron de manera sustancial (...) Por lo tanto, la

autoría incluye no solamente a quienes escriben, sino también a quienes hacen contribuciones científicas sustanciales a un estudio (p. 20).

Resultados

Como pudo observarse en el análisis de los artículos, actualmente la menopausia y el climaterio han sido causa de interés por parte de disciplinas concernientes a la medicina. Sin embargo, un elemento sobresaliente de este análisis, es que pese a que el climaterio y la menopausia se caracterizan por fenómenos estudiados por expertos de la medicina. En sus distintas investigaciones y definiciones han incluido elementos que no sólo corresponden a aspectos biológicos y fisiológicos sino también, factores sociales y culturales que juegan un papel muy importante en la manifestación y el desarrollo del climaterio y la menopausia.

Para remarcar lo nombrado con anterioridad se realizará una comparación de las similitudes encontradas en los resultados de cada estudio. Dentro de este análisis se encontraron cuatro ideas principales compartidas.

En primer lugar, se ve a la menopausia como un evento que marca la vida de las mujeres de manera significativa. Los artículos realizados en Cuba y Chile por los especialistas de la medicina y enfermería respectivamente, la consideran un hito que marca el tránsito de una etapa a otra, el paso de la adultez media a la vejez y que consigo trae implicaciones de disfuncionalidad.

Entre el 50% y el 70% de las mujeres relatan quejas diversas y dificultades emocionales en los años después de la menopausia, destacando los calores en función de sensaciones desagradables para la calidad de vida. Frecuentemente, el proceso de envejecimiento respecto al modo como la mujer se ve y de cómo es su vivencia personal y sus singularidades (Bisognin, et al 2015. p.157).

En segundo lugar, los estudios anteriores en conjunto con el realizado en Colombia por parte de la ginecoobstetricia coinciden en percibir a la menopausia como la etapa que marca el fin de la vida reproductiva en la mujer.

[M]uy afines con los discursos médicos, la menopausia es percibida por las participantes como la terminación de la vida reproductiva de la mujer al cesar la menstruación debido a los cambios hormonales que se inician a partir de los 40 años de edad (Vargas-Fandiño, et al: 200).

En tercer lugar, los artículos de la enfermería en Brasil y la ginecoobstetricia en Colombia concuerdan en dos ideas, la primera encuentra importante la influencia que tienen las personas

cercanas a las mujeres que transitan esta etapa, ya sean familiares y amigos o mujeres en las mismas circunstancias como muestra la siguiente cita:

[C]ontar con el apoyo, el respeto, la confianza y la ayuda de la pareja se convierte en un aspecto fundamental para sobrellevar las dificultades que impone la menopausia. Además de la comprensión de la pareja y el entorno familiar cercano, también fue esencial conversar con otras mujeres en su misma situación (Vargas-Fandiño, et al. :203)

Y la segunda idea que comparten es el uso de tratamientos alternativos para contrarrestar los síntomas de la menopausia y el climaterio.

Como cuarta y última similitud, la ginecoobstetricia resalta el fenómeno de la menopausia como un suceso complejo en el que intervienen elementos sociales, económicos y culturales, los cuales conformarán la manera de vivir este suceso según los especialistas en medicina de Cuba.

Conclusiones y comentarios

La menopausia y el climaterio son hitos que marcan la vida de las mujeres de manera significativa. Puesto que la psicología se ha encargado del estudio del desarrollo humano, resulta indispensable la inmersión en los temas de la menopausia y el climaterio, debido a que no sólo debe verse desde un ángulo biológico, sino que corresponde analizarla desde perspectivas multicausales.

Resulta importante reconocer la falta de investigación psicológica en los años manejados en esta búsqueda en cualquiera de sus áreas como la clínica, la social y educativa, entre otras, que podrían hacer aportes relevantes al respecto.

Nuestra área profesional psicológica tendría que comenzar a mirar y articular estos conocimientos no sólo a un nivel teórico sino también a cuestiones prácticas. Consideramos que una de las áreas a desarrollar en el manejo de la menopausia y el climaterio es empezarlas a incluir dentro de una cultura del envejecimiento exitoso, una cultura que comience a ser difundida no sólo en el estudio de académicos psicólogos, sino también en la experiencia y vida cotidiana de aquellas mujeres que transitan por estos procesos propios del desarrollo biológico.

Otro de los aspectos en los que los psicólogos tendríamos que comenzar a insertarnos es en el área de atención prestada a las personas que transitan por la edad mediana o la madurez. Específicamente y por el objeto de estudio que propone este trabajo, la academia de psicólogos tendría que empezar a investigar ¿cuál es la percepción que las mujeres mexicanas tienen sobre

la menopausia y el climaterio?, ¿cómo y de qué manera transitan por estos procesos?, ¿qué comportamientos tienen las mujeres que viven la menopausia?, ¿qué clase de programas e intervenciones pueden necesitar las mujeres mexicanas?, ¿hay momentos, situaciones o síntomas que afecten la salud integral de la mujer?, ¿de qué manera y en qué medida?, ¿estas situaciones pueden prevenirse? Estos son otros de los ejemplos que podrían originar posibles investigaciones dentro de esta área.

Nos gustaría agregar que este trabajo no sólo tuvo como intención analizar y proponer a la menopausia y al climaterio como objetos de estudio, sino también invitar a la comunidad científica psicológica e inclusive de otras áreas de estudio a hablar sobre los adultos y adultas maduras de nuestro país.

Quisiéramos culminar con las palabras de la escritora Germaine Greer, quien mencionaba en su libro varias reflexiones sobre los cambios de la mujer en esta etapa:

¿Cómo es posible, pensé, se nos rompe el corazón, nuestras vidas se tambalean, los fantasmas del sufrimiento y el miedo nos acechan en cada esquina y “no nos ocurre nada”? Se cree que a las mujeres maduras no les ocurre nada porque ellas no hablan de lo que les pasa (Greer, 1991:34).

Referencias

- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. México: El Manual Moderno
- Araya, A, X., Urrutia, M, T., Dois, A., y Carrasco, P. (2017). Menopause, the beginning of aging for Chilean women: A qualitative study. *Investigación y Educación en Enfermería*, 34(1), 95-99. doi: 10.17533/udea.iee.v35n1a
- Bisognin, P., Alves, C., Whilhelm, L., Prates, L., Scarton, J., y Resse, L. (2015). El climaterio en la perspectiva de las mujeres. *Enfermería Global*, 14(3), 155-167. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=365841436008>
- Couto, D., y Nápoles, D. (2014). Aspectos sociopsicológicos del climaterio y la menopausia. *MEDISAN*, 18(10), 1388-1398. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192014001000011
- Craig, G. J., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson
- Greer, G. (1991). *El cambio, mujeres, vejez y menopausia*. Londres: Anagrama

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Censos y conteos de población y vivienda: Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/estructura/>
- Organización Mundial de la Salud, Grupo Científico de la OMS. (1996). *Investigaciones sobre la menopausia*. Recuperado de: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/41984>
- Palacios, S., Henderson, V. W., Siseles, N., Tan, D., y Villaseca, P. (2010). Age of menopause and impact of climacteric symptoms by geographical region. *Climacteric*, 13, 419-428. doi: 10.3109/13697137.2010.507886
- Papalia, D. E., Wendkos, S., Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas
- Vargas-Fandiño, Á., Leal-Vargas, E., Castillo-Zamora, M., Restrepo-Castro, O., Zambrano-Vera, M., y Plazas-Vargas, M. (2016). Percepción de la menopausia y la sexualidad en mujeres adultas mayores en dos hospitales universitarios de Bogotá, Colombia, 2015. En *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 67(3), 197-206. doi: <http://dx.doi.org/10.18597/rcog.767>.

SALUD MENTAL, DESGASTE PSICOSOCIAL Y CALIDAD DE VIDA EN CUIDADORES PRIMARIOS DE PACIENTES CRÓNICOS

Joel Zapata Salazar *

Mayra Aracely Chávez Martínez

Nestor Rogelio Velázquez Monsiváis

Resumen

El desgaste psicosocial y su vinculación con la salud mental y la calidad de vida, ha despertado la atención desde mucho tiempo atrás. En este sentido, los primeros estudios se enfocaron a los pacientes. El interés en los cuidadores es más bien, reciente; se motiva a partir del desgaste derivado de adquirir el rol de cuidador. Dadas las características que va asumiendo la población actual en México: elevación en la esperanza de vida, el incremento en las prevalencias de enfermedades crónicas y el incremento en las enfermedades agudas, el tema resulta fundamental; sobre todo, si se considera que la cronicidad de la enfermedad afecta no sólo al cuidador, sino a la familia en su conjunto, quienes suelen apoyar a los enfermos en estas condiciones. El objetivo del presente estudio evaluar el impacto a nivel de desgaste psicosocial en la salud mental y en la calidad de vida del rol de cuidador de enfermos crónicos. Para tal efecto, se efectuó un muestreo intencional y selectivo, con 52 participantes. Se utilizó la Escala de Sobrecarga del Cuidador de Zarit. Algunos de los resultados principales se vinculan con el tiempo empleado en el cuidado del familiar, el 54.7% de los participantes permanecieron dando sus cuidados durante 25 meses o más, en contraste el 24.5% dijo mantener sus cuidados en un periodo de 0 a 6 meses y el 13.2% de 7 meses a un año. El 71.7% de los cuidadores dedican los siete días de la semana al cuidado de sus familiares enfermos. Prevalece en los cuidadores primarios la diabetes (43.8%), hipertensión (25%) y artritis (6.3%). En todos los casos sin importar la edad, las personas consideran que su familiar enfermo depende en gran medida de sus cuidados; sin embargo, los cuidadores no percibieron una afectación en su estilo de vida, ya que el enfermo no le exige más tiempo y cuidado de los que éste dedicaba.

Palabras clave: salud mental, desgaste psicosocial, cuidadores primarios

* Universidad Autónoma de Coahuila, joel_zapata@uadec.edu.mx

Introducción

El desgaste psicosocial y su vinculación con la salud mental y la calidad de vida, ha despertado la atención desde tiempo atrás; sin embargo, el concepto apareció como tal en los cincuenta enfocado en otros temas, por ejemplo, al medio ambiente. Es a partir de los sesenta cuando las investigaciones enfocan la relación al al bienestar del ser humano, atrayendo la atención de las ciencias sociales. Dentro del tema de calidad de vida, y los primeros estudios sobre los pacientes y sus cuidadores surge un nuevo interés: el desgaste psicosocial que se presenta a partir de adquirir el rol. Roig, Abengoza y Serra (1998) la definen como el resultado de la combinación de trabajo físico, emocional y restricciones sociales, eso hace referencia a un estado psicológico que surge al cuidar a un enfermo.

En América Latina, las enfermedades crónicas se encuentran en los primeros lugares de morbimortalidad con las enfermedades agudas, y tienden a incrementarse. No en vano se ha documentado un aumento de las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) en los últimos años y algunos avances en el diagnóstico y manejo de las mismas (Organización Panamericana de la Salud, 2012). En nuestro país la esperanza de vida actual según estadísticas obtenidas por el INEGI (2016), es de 76.92 años y con esto durante los últimos años también han incrementado las tasas de enfermedades crónicas. Últimamente se ha solicitado una elevada demanda de personas dedicadas al cuidado de estos pacientes, los cuales generalmente suelen ser familiares en lugar de algún profesional.

Al empezar a hablar de cuidadores de pacientes crónicos, en este caso refiriéndonos a cuidadores primarios, tendríamos que empezar a definir que es la cronicidad. La etimología de la palabra crónico, proviene del latín *chronikus* y este a su vez viene del griego *porucós* que significa tiempo. Este término se emplea en las ciencias de la salud para definir la duración en este caso prolongada de una enfermedad o situación en específico. Al mismo tiempo, cronicidad hace referencia a la cualidad de lo crónico, es usado para nombra condiciones de vida en las personas, o sea que perdurará a través del tiempo y que tendrá una repercusión en su entorno social y familiar (Otero J., 1998). También la cronicidad la podemos relacionar a la indisposición o incapacidad que viene asociada a una patología que es irreversible y prolongada. Podemos verla de igual modo como una crisis que es permanente y afecta la calidad de vida tanto del paciente como de sus cuidadores.

Una de las diferencias más significativas entre las enfermedades crónicas y las otras enfermedades, es que las crónicas afectan también a la familia, quien suele ser la fuente principal de cuidado en estas situaciones; cuando existe una enfermedad no crónica, el cuidado y el desgaste del cuidador es momentáneo, mientras que en la crónica es de largo periodo y suele volverse con el tiempo cada vez más demandante y complejo; el cuidado es por largo tiempo y tiende a ser cada vez más complejo y demandante volviéndose una sobre carga, hasta terminar, en muchos casos, deteriorando, al menos físicamente, a la persona que vive la condición y modificando sus roles. (Barrera L., 2010).

Por sobrecarga se entiende que son un conjunto de problemas tanto físicos, mentales y económicos que una persona puede experimentar, en este caso los cuidadores de enfermos crónicos, estos problemas pueden afectar tanto en su vida personal como en la social. La sobrecarga en cuidadores se califica como una carga objetiva, que es la cantidad de tiempo o dinero invertido en cuidados, problemas conductuales del sujeto, etc; y en carga subjetiva que es la percepción del cuidador de la repercusión emocional de las demandas o de los problemas relacionados con el acto de cuidar (Martínez E., Díaz F., & Gómez E. 2010).

Las funciones del cuidador siempre van a ser diferentes porque van influenciados directamente por la enfermedad que se esté padeciendo. Este es el principal reto del cuidador; el desempeñar de una manera adecuada las nuevas tareas, pero al mismo tiempo puede empezar a presentar conflictos para el mismo porque puede no sentirse con la capacidad para responder ante él. Lo que los convierte en un grupo vulnerable de sufrir los efectos del estrés, ya que además de sus funciones diarias que hacían con normalidad antes del diagnóstico, están las funciones extra que tienen que cumplir con su nueva responsabilidad (Bermejo C., Martínez M. 2005). El cuidador también tiene implícito algunas características socioculturales y biológicas, por ejemplo, el hecho de ser mujer. En México en algunas familias aun “usan” a la hija menor como cuidadora. Históricamente la mujer ha adoptado y se le ha asignado este papel por su “naturaleza” que la prepara para cuidar desde el momento de ser madre (Alfaro O., Morales T., Vázquez F., Sánchez S., Ramos B., Guevara U., 2008).

Al momento de volverse alguien cuidador cambia completamente su manera de vivir, sus hábitos, modifica sus funciones, responsabilidades, la capacidad para la toma de decisiones. Esto suele generar en el cuidador un desgaste psicológico y físico que en ocasiones pueden acercar más a este con su familiar, pero en otras, causa un desgaste y causan diferentes respuestas para

hacerle frente o evadir la situación misma. Algunos “problemas” con los que se puede encontrar el cuidador son por ejemplo que suele abandonar sus actividades cotidianas o sus propias necesidades, lo que induce el cansancio y la tarea se hace más difícil, es común que el cuidador asuma el trabajo para proveer a la familia que solía tener el enfermo, están más arriesgados a sufrir problemas familiares por las decisiones que puede conllevar el cuidado y por el impacto emocional que este tiene en cada miembro (De la Huerta R., Corona J., Méndez J. 2006).

Muchas veces, sin que los cuidadores los noten, se demandan a ellos mismos un esfuerzo extra para cubrir las necesidades y ayudar a su familiar, sin darse cuenta que están descuidándose a sí mismos y sin quererlo a la persona que están cuidando. Los problemas más comunes que suelen presentar son fatiga, falta de sueño, cansancio excesivo, una ingesta en exceso de bebidas que contienen cafeína para poder estar “alertas y despiertos”, pastillas tranquilizantes o alcohol; pueden aparecer dificultades físicas como dolores de cabeza constantes, problemas digestivos, algunos temblores en las manos, se vuelven apáticos con las personas y con las actividades que solían realizar con normalidad, se encuentran más propensos a sufrir accidentes, tienden a enojarse por todo, empiezan a presentar ansiedad generalizada o síntomas de depresión, pero no lo admiten y suelen justificar con otras causas ajenas.

El cuidador se ve expuesto a un estrés constante debido a las limitaciones psicológicas, cognitivas y físicas para realizar su labor, también se expone por los cambios en sus nuevas tareas, en el rol que ejerce ahora, por la falta de respaldo por parte de su entorno social y los cuidados requeridos por el paciente. el vivir la experiencia de ser un cuidador, compromete de una manera enorme la calidad de vida. Las personas que se encargan de estar al pendiente de los enfermos, tienen que responder a tareas en específico, esfuerzos y tensiones que son producto de su nueva tarea y eso afecta directamente en el mismo como el entorno en el que se encuentra, obligando esto a hacer cambios en su vida cotidiana (Barrera L., Galvis C., Moreno M., Pinto N., Pinzón M., Romero E. y Sánchez B. 2006).

Rivera, Dávila y González (2011) en su investigación sobre calidad de vida de los cuidadores primarios de pacientes geriátricos, indicaron que el rápido envejecimiento en la población ha incrementado las tasas de supervivencia a enfermedades crónicas y discapacidades, aumentando así el número de sujetos que necesitan recibir cuidados, además de que estos se acompañan de una mayor complejidad y exigencia. González y Reyes (2012) destacaron que al detectarle una enfermedad crónico degenerativa a un familiar, es común que el cuidador tenga

que reajustar su vida y cada una de las actividades que realiza, ellos emplearon 7 ejes sobre los cuales giran los cambios del cuidador: Factor físico, Factor económico, Factor laboral, Factor religioso, Factor social, Factor personal y emocional, y Factor familiar.

En su investigación “necesidades de los cuidadores del paciente crónico” Astudillo y Mendinueta (2016) comentaron que la labor de proporcionar cuidados constantes al enfermo por un tiempo prolongado, con frecuencia produce cansancio, irritabilidad, pérdida de autoestima, desgaste emocional severo y otros trastornos en el cuidador, a lo que también se le puede llamar burn-out, concluyeron que el cuidador debe de ser atendido y comprendido, al cual no se le debe de dejar solo y se le tiene que ofrecer un apoyo, así ellos podrán seguir con el rol de cuidador sin tener elevadas repercusiones en su vida.

Al momento de dar un diagnóstico médico y en este caso el de una enfermedad crónica, siempre se piensa en el impacto que pueda tener en el enfermo, pero jamás en el impacto que tiene en la familia y quien ahora será el encargado de velar ahora por el bienestar de este. Según Barrera, Chaparro, Mabel y Pinto, en el libro cuidando a los cuidadores (2010), definen a los cuidadores como el miembro de la familia que toma la tarea o el rol de cuidar al familiar enfermo, es quien se encarga de ver por sus necesidades. Esta persona tiene que modificar completamente para asumir esas nuevas tareas productos del cuidado del enfermo, lo que suele repercutir en su vida diaria; es un cambio a su rutina.

El cuidador es ese miembro de la familia en el que recae el compromiso ético de cuidar hasta las últimas instancias a su familiar enfermo. Para él, la calidad de vida puede verse afectada debido a las situaciones que se vuelven problemáticas que se ven reflejadas por trabajos de intensas jornadas. Abordando la calidad de vida como un modelo multidimensional, este número de dimensiones puede ser diverso, pero en la mayoría de los casos van englobados los siguientes: físicas, psicológicas, sociales, y funciones de los componentes de la salud, además de diversas facetas de la vida de una persona, como el conocimiento, las oportunidades de desarrollo y el acceso a la información. Por lo tanto, las excesivas jornadas de trabajo, los altísimos grados de dependencia, el deterioro progresivo de la persona a la que cuida, la falta de apoyo familiar, entre otras situaciones, conducen al cuidador a tener y vivir con una manifestación y una sobrecarga de cansancio que impacta de una manera negativamente en su calidad de vida (Roger-García, J. 2010).

Estudios en México como “el estudio de calidad de vida de los cuidadores primarios de pacientes geriátricos en el ISSSTE” arrojan resultados impresionantes de como se ve afectada el área psicológica de un cuidador; 25% de la muestra (100 cuidadores) tenía sobrecarga y eran consciente de ello, 14% se identificaban con una sobrecarga leve y 11% reconocían tener una sobrecarga intensa. A partir de estos resultados, es importante recalcar la importancia de un acompañamiento psicológico tanto del paciente, como del cuidador. Estos estudios recomiendan tomar algún taller de manejo del estrés en situaciones difíciles, cuyo objetivo es determinar las situaciones de estrés y establecer estrategias para afrontarlas.

El libro “Cuidando a los cuidadores” (2010) establece lo importante y casi vital de los soportes sociales para los cuidadores. La práctica del soporte social en cuidadores ha permitido reconocer la importancia de esta red como un recurso esencial para fortalecer la habilidad del cuidador. Ha demostrado tener de igual modo, un efecto mediador dentro de las experiencias esencialmente estresantes reduciéndolo, lo que podemos definir como un aumento significativo en la calidad de vida (Barrera Ortiz L., Pinto Afanador N., Sánchez Herrera G., Carrillo G., Chaparro Díaz L. 2010).

La psicología debe de estar interesada en este grupo, por el famoso “síndrome del cuidador”. Este padecimiento se presenta en cuidadores. Las principales características de este son el cansancio físico y psíquico. El cuidador tiene que afrontarse a una situación con la que jamás antes había lidiado y que puede llegar a consumir todo su tiempo. El estrés está siempre presente y es un factor que agota las “reservas” físicas y mentales del cuidador. Los cambios que se producen en el cuidador son a corto y largo plazo, en sus relaciones familiares, en su trabajo y situación económica, en los hobbies que antes tenía, su estado de ánimo y salud (Domínguez G, Zavala M, Cruz D, Ramírez M. 2010).

Los cuidadores requieren planificar su asistencia y cuidados al enfermo dejando un tiempo para sí mismo, estableciendo límites en el desempeño de su tarea, delegando funciones en otros miembros de la familia o amigos, ya que los cuidadores principales suelen tener peor salud que los familiares no cuidadores y corren riesgo de sufrir mayor incidencia de problemas orgánicos y fisiológicos como: trastornos osteomusculares, cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorios e inmunológicos. No obstante, no suelen acudir a consultas médicas.

Así mismo realizan menos “conductas de cuidado de la propia salud”, como no dormir lo suficiente, alimentarse de forma inadecuada, no vacunarse, no realizar ejercicio físico, abusar del

tabaco o alcohol, consumir en exceso ansiolíticos e hipnóticos, incumplir los tratamientos médicos. Pero lo que nos compete aquí no es la salud física si no la mental de los cuidadores principales suele verse más afectada que la salud física: problemas clínicos (depresión, ansiedad, estrés, hipocondría, etc.); problemas psicosomáticos (dolor de cabeza, pérdida de apetito, temblor, problemas gástricos, palpitaciones, vértigo, alergia inmotivada, insomnio, problemas de memoria y concentración, etc.); problemas emocionales: tristeza, preocupación, soledad, irritabilidad, culpabilidad (Barrón y Alvarado, 2009).

Cuando se evidencian de manera negativa los efectos de ser un cuidador, este tiene que buscar redes de apoyo, reconocer que esa situación o esos sentimientos no son un signo de debilidad. La tarea del cuidador es sumamente demandante, exige demasiado dedicación, paciencia y sacrificio. Del manejo que le demos a estos aspectos depende el equilibrio o el bienestar de la persona y esto va de la mano con su calidad de vida (Roger-García, J. 2010). Debemos reconocer que la calidad de vida se ve sumamente afectada al asumir el papel de cuidador en la familia, ya que se encuentra con un excedente de situaciones que le generan privaciones, sobrecarga de tareas, etcétera.

El bienestar psicológico (que es en el que estamos interesados) se ve alterado, ya que se está en una búsqueda constante de control para poder enfrentar con las herramientas adecuadas una enfermedad que atenta contra la vida de su familiar y saber eso en si produce un malestar psicológico, aunado a las tareas que tiene que tomar se incrementa esta molestia. Presenta también alteraciones en su vida diaria, en su forma de priorizar actividades, un miedo a los cambios y al no saber que vendrá, y todo esto puede desembocar en padecimientos con una índole psicológica (Cuéllar I., & Sánchez M. 2012).

El soporte social se define en los términos de recursos que aporta el individuo a otras personas. Este apoyo se percibe como una ayuda para que el cuidador resista de una manera más adecuada su experiencia y pueda compartir con otras personas en su misma situación esas vivencias y los aprendizajes que obtiene de estas. Las redes sociales son una técnica no tan usada, pero realmente necesaria para que el cuidador pueda manejar con toda la situación nueva a la que está expuesto.

En esta situación de enfermedad crónica, suele ser un grupo de personas que están viviendo sus mismas experiencias, en el que cuentan las vivencias, las dificultades que presentan y como las han sido superando; como existen grupos para los enfermos, existen para cuidadores

y los dos son igualmente importantes. Algunos autores han establecido lo importante que son estas redes, y cuanto favorecen a la salud mental y la reducción de la aparición de episodios de angustia y ansiedad. Se ha demostrado que estos soportes sociales es una de las variables indispensables en el bienestar, salud y calidad de vida de los cuidadores. Diversas investigaciones afirman que entre mayor sea este apoyo, guarda una relación positiva en relación a la salud, especialmente la mental. La familia es la red social más importante que se supone que responde inmediatamente las necesidades del cuidador (Molina, J. Iáñez, M. y Iáñez B. 2005).

La población de familiares con padecimientos crónicos está conformada en gran parte por adultos mayores, esto debido a los avances en la medicina y ciencia en general, así como, la higiene y nutrición de las personas, por esto mismo las condiciones para tener un estilo de vida favorable son altas. Sin embargo, la creciente longevidad de los adultos trae consigo exigencias de salud distintas a las que se les debe poner atención, ya que, debido a las enfermedades y padecimientos crónicos, representa un alto costo el llegar a la vejez si se quiere mantener una buena calidad de vida, costo que también llevan los cuidadores de los familiares enfermos (Vera, M. 2007).

Además de los cuidados es de gran importancia mantener una convivencia entre los miembros de la familia y los adultos mayores con padecimientos crónicos, no solo por la necesidad de cuidados si no por placer, esto para mantener un estado de salud positivo durante la vejez, evitar el deterioro y disminuir la carga de trabajo que exigen los cuidados. En la población latina las redes sociales entre familiares son en su mayoría fuertes, pero esto no siempre representa un efecto positivo en la salud de los familiares enfermos (Puga, D., & Rosero-Bixby, L., & Glaser, K., & Castro, T., 2007).

Durante el proceso de envejecimiento las funciones de una persona se deterioran a nivel físico, cognitivo y sensorial, lo cual disminuye la capacidad de funcionamiento e independencia de la gente mayor. Existe una relación importante entre los factores sociodemográficos con el estado de funcionamiento de las personas mayores (Dorantes-Mendoza G, Ávila-Funes JA, Mejía-Arango S, Gutiérrez-Robledo LM. 2007). Al entrar en la vejez, las personas comienzan a presentar un deterioro físico y mental, comienzan a sentir las consecuencias de su estilo de vida en el pasado trayendo consigo enfermedades crónicas. Es necesario para un adulto mayor que sus cuidados se lleven a cabo con dignidad y con el apoyo de su familia, esto con el fin de que se

siente una persona valorada y con importancia teniendo el afecto de sus seres queridos, y sin quitarle libertad y autonomía (Vera, M. 2007).

Objetivo

Evaluar el impacto a nivel de desgaste psicosocial en la salud mental y en la calidad de vida del rol de cuidador de enfermos crónicos.

Método

Diseño de investigación

Se realizó una investigación de corte cuantitativo, transversal, exploratoria, de alcance descriptivo.

Participantes

Se trabajó con 52 participantes, voluntarios a través de un muestreo intencional, por invitación.

Muestreo

Dentro de los criterios de inclusión, se encontraba ser cuidador primario de un paciente con enfermedad crónica en el último año. Se les solicitó a los participantes que firmaran una carta de consentimiento informado como condición para participar en el estudio.

Procedimiento

Se utilizó la Escala de Sobrecarga del Cuidador de Zarit, cuyo objetivo es medir que tanta carga siente el cuidador evaluando diferentes áreas como la calidad de vida, la capacidad de autocuidado, sus redes de apoyo social y capacidades para afrontar problemas conductuales y clínicos del paciente. Se distribuye en tres factores: impacto del cuidado, relación interpersonal y expectativas de autoeficacia.

Análisis de datos

La consistencia interna de la escala es de 0.91 y la fiabilidad test-retest es de 0.86. En este reporte se realizó un análisis de X^2 .

Resultados

De los participantes el 61.5% son casados y solo el 24.5% son hombres. La escolaridad está distribuida entre haber terminado la primaria (17%), secundaria (15.1%), preparatoria (11.3%), técnica (22.6%), licenciatura (28.3%) y posgrado (5.7%). La enfermedad crónica que más prevalece en los cuidadores primarios son diabetes (43.8%), hipertensión (25%) y artritis (6.3%). Por otro lado las enfermedades que predominan en los familiares son el cáncer y enfermedades renales (20%), diabetes (18%), enfermedades neurológicas (16%) y demencia (10%).

Los resultados obtenidos nos dicen que el principal enfermo que aparece en la familia es el hijo con una prevalencia de 44.2%. Los participantes que no cuidan a sus familiares directos manifiestan cuidar a sus abuelos en un 2% suegro en un 4% sobrino, nuero, yernos o nietos cada uno en un 2% y a pacientes o conocidos en un 8%. Respecto al tiempo empleado en el cuidado del familiar, el 54.7% de los participantes permanecieron dando sus cuidados durante 25 meses o más, en contraste el 24.5% dijo mantener sus cuidados en un periodo de 0 a 6 meses y el 13.2% de 7 meses a un año. El 71.7% de los cuidadores dedican los siete días de la semana al cuidado de sus familiares enfermos.

Tabla 1. X² Cuidado de la salud. Pienso que cuidar a mi familiar afecta negativamente la relación que tengo con otros miembros de mi familia.

Edad	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	P
19-33 años	66.7%	0.0%	16.7%	0.0%	16.7%	
34-48 años	75.0%	16.7%	8.3%	0.0%	0.0%	
49-63 años	42.9%	35.7%	17.9%	3.6%	0.0%	
64-78 años	42.9%	0.0%	14.3%	14.3%	28.6%	.058

Fuente: elaboración propia.

La tabla nos muestra un P=.058, dentro de todos los rangos de edad los participantes jamás han pensado que el cuidado que brindan a su familiar enfermo afecta la relación con otros miembros de su familia siendo el rango de 34 a 48 años el más alto con 75%, y siendo los rangos de 49 a 63 y 64 a 78 años los más bajos con 42.9% en ambos rangos.

Tabla 2. X² Cuidado de la salud. Pienso que mi familiar depende de mí

Edad	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	P
19-33 años	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%	0.0%	
34-48 años	25.0%	8.3%	25.0%	8.3%	33.3%	
49-63 años	32.1%	7.1%	21.4%	17.9%	21.4%	
64-78 años	0.0%	0.0%	0.0%	42.9%	57.1%	.077

Fuente: elaboración propia.

La tabla nos muestra un $P=.077$, a la cuestión “pienso que mi familiar depende de mí” el 57.1% de los encuestados ubicados en el rango de 64 a 78 años y el 33.3% en el rango de 34 a 48 años contestó “casi siempre”, mientras que el 50% dentro del rango 19 a 33 años contestó “algunas veces” al igual que el 21.4% dentro del rango de 49 a 63 años.

Tabla 3. X² Cuidado de la salud. Pienso que mi familiar me pide más ayuda de la que realmente necesita

Grupos de edad	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre	P
19-33 años	33.3%	33.3%	0.0%	16.7%	16.7%	
34-48 años	63.6%	9.1%	9.1%	9.1%	9.1%	
49-63 años	40.7%	18.5%	22.2%	7.4%	11.1%	
64-78 años	57.1%	14.3%	14.3%	0.0%	14.3%	.915

Fuente: elaboración propia

La tabla muestra un $P=.915$, en la cuestión “pienso que mi familia me pide más ayuda de la que realmente necesita” dentro de todos los rangos de edad predomina la respuesta “nunca”, el rango de edad de 34 a 48 años presenta la cifra más alta con 63.6%, seguida por el rango de 64 a 78 años con un 57.1%, el 40.7% de los encuestados ubicados en el rango de 49 a 63 años contestó de igual forma y 33.3% en el rango de 19 a 33 años.

Tabla 4. X² Cuidado de la salud. En promedio, cuánto gasta mensualmente en medicamentos

Grupos de edad	No gasta	100-999	1,000-5,999
19-33	50.0%	.0%	50.0%
34-48	83.3%	16.7%	.0%
49-63	75.0%	.0%	25.0%
64-78	71.4%	.0%	28.6%

Fuente: elaboración propia

La tabla muestra un $P=.055$, en la cuestión, “En promedio, cuánto gasta mensualmente en medicamento”, en el rango de edad de 19 a 33 años la mitad de la muestra (50%) dijo no gastar dinero en medicamentos, sin embargo, el 50% restante contestó gastar mensualmente de 1,000 a 6,000 pesos, el 83.3% de las personas ubicadas en el rango de edad de 34 a 48 años no tienen gastos en medicamentos y en el rango de edad de 49 a 63 años el 75% también afirma no tenerlos.

Conclusiones

La prevalencia de mujeres con el rol de cuidador es mayor que el de los hombres, sin importar el estado civil siendo en su mayoría casados, y la escolaridad donde prevalece el nivel licenciatura. Dejando en evidencia que el rol de cuidador se atribuye cultural y socialmente a la mujer. Históricamente se usa a las hijas para desempeñar este papel debido a su naturaleza que las prepara para ser cuidadoras desde el momento de ser madre (Alfaro O., Morales T., Vázquez F., Sánchez S., Ramos B., Guevara U., 2008).

Las enfermedades más comunes entre los familiares de los cuidadores son el cáncer y enfermedades renales, diabetes, enfermedades neurológicas, y demencia, esta última afectando principalmente a los adultos mayores quienes son propensos a padecer enfermedades crónicas permanentes que deterioran las capacidades de los adultos disminuyendo su autonomía por lo cual demandan mayores cuidados conforme avanza su enfermedad (Vera, M. 2007). En todos los casos registrados sin importar el rango de edad, las personas consideran que su familiar enfermo depende mayormente de cuidados ya que no se puede valer por sí mismo.

Gran parte de la muestra declaró que los hijos son los familiares enfermos que aparecen en la familia, pudiendo ser un motivo por el cual el paciente depende totalmente del cuidador.

Los cuidados requeridos por los familiares enfermos van desde los 6 meses hasta los dos años o más, esto es un largo periodo de tiempo lo cual llega a ser desgastante para ambos, aunado a esto los familiares cuidadores dedican los siete días de la semana al mantenimiento y cuidado de sus familiares sin tener posibilidad de descanso, esto aunado a la falta de apoyo por parte de sus demás familiares resulta un importante desgaste para el cuidador (Puga, D., & Rosero-Bixby, L., & Glaser, K., & Castro, T., 2007).

Las repercusiones económicas hacia los cuidadores son significativas, principalmente en los cuidadores entre los 30 a 40 años que por lo general son los que desempeñan este rol mayormente, los gastos ascienden a las de 5,000 pesos por mes, una suma importante que deja en claro que las repercusiones que sufre el cuidador primario no solo son de carácter físico y mental, sino también, económicos ya que parte de los cuidados son la compra de medicamentos y la paga de chequeos médicos (Martínez E., Díaz F., & Gómez E. 2010).

El tiempo dedicado a estos cuidados no afecta en el estilo de vida de los cuidadores ya que el enfermo no le exige más cuidados de los que necesita. Contrastando con lo dicho por De la Huerta, Corona y Méndez, (2006) que menciona que los cuidadores cambian completamente su estilo de vida, hábitos y costumbres, que llega a generar un desgaste tanto físico como psicológico en el cuidador lo cual los acerca más a su familia en algunos casos y en otros las relaciones familiares se deterioran, provocando un deterioro de la salud del cuidador y por consiguiente del paciente (De la Huerta R., Corona J., Méndez J. 2006).

Con respecto a lo anterior, la mayoría de las personas encuestadas ubicadas en todos los rangos de edad no considera que sus relaciones familiares se deterioren a causa de los cuidados exigidos por el familiar enfermo. Se puede concluir que la familia representa la red social más importante para el apoyo del cuidador primario, lo cual favorece su estado de salud tanto mental como física, además de disminuir la aparición de angustia y ansiedad. Esto puede dar respuesta al poco tiempo dedicado por los familiares a los cuidados del paciente ya que gracias al apoyo por parte de sus demás familiares no se vuelven una tarea excesiva y demandante al grado de afectar su salud (Molina, J. Iáñez, M. y Iáñez B. 2005).

Referencias

- Achury M., Riaño Castaño M., Rodríguez Guevara N., Rubiano Gómez L., (2011). Calidad de vida de los cuidadores de pacientes con enfermedades crónicas con parcial dependencia. *Investigación en enfermería: Imagen y Desarrollo*. Vol. 13 (1), 27-46.
- Alfaro-Ramírez O., Morales-Vigil T., Vázquez-Pineda F., Sánchez-Román S., Ramos-del Río B., Guevara-López U. (2008). Sobrecarga, ansiedad y depresión en cuidadores primarios de pacientes con dolor crónico y terminales. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 46(5), 485- 494.
- Alonso Moreno J., Carmona de la Morena J., Gómez-Caro J., López Gil M., Orueta Sánchez R., Sánchez Oropesa A. (2012). El rol del cuidador de personas dependientes y sus repercusiones sobre su calidad de vida y su salud. *Revista clínica de medicina de familia*. Vol. 2 (1), 53-67.
- Astudillo, W., & Mendinueta, C. (5 de junio de 2016). Paliativos sin Fronteras. Obtenido de Necesidades de los cuidadores del paciente crónico: <http://paliativossinfronteras.org/necesidades-de-los-cuidadores-del-paciente-cronico-2/>
- Barrera Ortiz L., Chaparro Díaz L., Mabel Carrillo G., Pinto Afanador N. (2010) Cuidando a los cuidadores, familiares de personas con enfermedad crónica. (1ª ed.) Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Enfermería.
- Barrera L., Galvis C., Moreno M., Pinto N., Pinzón M., Romero E. y Sánchez B. (2006). La habilidad de cuidado de los cuidadores familiares de personas con enfermedad crónica. *Investigación y educación en enfermería*, 24(1), 36-46.
- Barrón B. y Alvarado S. (2009). Desgaste Físico y Emocional del Cuidador Primario en Cáncer. *Cancerología*, 4(1,) 39-46.
- Bermejo C., Martínez M. (2005). Factores, necesidades y motivaciones de los cuidadores principales que influyen en el mantenimiento del cuidado de las personas dependientes en el núcleo familiar. *Nure investigación*, 1(11), 1-7.
- Caparrós N., De Serio Ayesa M., Navarta-Sanchez M., Portillo M., Ursua Sesma M. (2016). Estrategias psicosociales para fortalecer el afrontamiento de la enfermedad de Parkinson: perspectiva de los familiares y profesionales sociosanitarios. *Atención primaria*. 49 (4), 1-10.

- Cuéllar Flores, I., & Sánchez López, M. (2012). Adaptación Psicológica en Personas Cuidadoras de Familiares Dependientes. *Clínica y Salud*, 23(2), 141-152.
- Dávila Mendoza R., González Pedraza Avilés A., Rivera Mora H. (2011). Calidad de vida de los cuidadores primarios en pacientes geriátricos de la clínica de medicina familiar Dr. Ignacio Chávez ISSSTE. *Revista de especialidades médico-quirúrgicas*. Vol. 16 (1), 27-32.
- De la Huerta R., Corona J., Méndez J. (2006). Evaluación de los estilos de afrontamiento en cuidadores primarios de niños con cáncer. *Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 39(1), 46-51.
- Del Pino Casado R., Muñoz Martínez M., Parra Anguita L., Pérez Cruz M. (2016). Afrontamiento y carga subjetiva en cuidadores primarios de adultos mayores dependientes de Andalucía, España. *Atención primaria*. Vol. 49 (1), 25-33.
- Del Valle Alonso M., Hernández López I., Martínez Aguilera P., Zúñiga Vargas L. (2014). *Enfermería Universitaria*, 14 (1), 19-27.
- Domínguez-sosa G, Zavala-González M, Cruz-Méndez D, Ramírez-Ramírez M. (2010). Síndrome de sobrecarga en cuidadores primarios de adultos mayores de Cárdenas, Tabasco, México. Enero a mayo de 2008. *Revista de los estudiantes de medicina de la universidad industrial de Santander*, 23(1), 27-34.
- Dorantes-Mendoza G, Ávila-Funes JA, Mejía-Arango S, Gutiérrez-Robledo LM. (2007). Factores asociados con la dependencia funcional en los adultos mayores: un análisis secundario del Estudio Nacional sobre Salud y Envejecimiento en México, 2001. *Revista Panamericana Salud Publica*. 22(1), 1–11.
- Expósito Concepción Y. (2008). La calidad de vida en los cuidadores primarios de pacientes con cáncer. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 7(3) Recuperado en 16 de abril de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2008000300004&lng=es&tlng=pt.
- González Castro, U., & Reyes Luna, A. G. (2012). Algunos aspectos del proceso que viven los cuidadores primarios de un enfermo crónico-degenerativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 15(2), 636-661.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (1 de septiembre de 2016). Cuéntame... Población. Obtenido de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/esperanza.aspx?tema=P>

- Martínez E., Díaz F., & Gómez E. (2010). Sobrecarga del cuidador primario que asiste a un familiar con cáncer. *Altepepaktli*, 6(11), 32-41.
- Molina, J. Iáñez, M. y Iáñez B. (2005). El apoyo social como modulador de la carga del cuidador de enfermos de Alzheimer. *Psicología y Salud*, 15(1) 33-43.
- Organización Panamericana de la Salud. (2012). *Enseñanza de la enfermería en salud del adulto mayor*. Washington, DC.: OPS. 59.
- Otero J. (1998). La cronicidad como concepto contratransferencial. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 18(66), 253-268.
- Puga, D., & Rosero-Bixby, L., & Glaser, K., & Castro, T. (2007). Red social y salud del adulto mayor en perspectiva comparada: Costa Rica, España e Inglaterra. *Población y Salud en Mesoamérica*, 5(1), 1-22.
- Roig, M. V., Abengózar, M. C., & Serra, E. (1998). La sobrecarga en los cuidadores principales de enfermos de Alzheimer. *Anales de psicología*, 14(2), 215-227.
- Rivera Mora, H., Dávila Mendoza, R., & González Pedraza Avilés, A. (2011). Calidad de vida de los cuidadores primarios de pacientes geriátricos de la Clínica de Medicina Familiar Dr. Ignacio Chávez, ISSSTE. *Revista | Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 16(1), 27-32.
- Rogero-García, J. (2010). Consequences of family care over caregiver: A complex and necessary assessment. *Index de Enfermería*, 19(1), 47-50.
- Vera, M. (2007). Significado de la calidad de vida del adulto mayor para sí mismo y para su familia. *Anales de la Facultad de Medicina*, 68(3), 284-290. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832007000300012&lng=es&tlng=es.
- Zarit, S.H., Reever, K.E. y Bach-Peterson, J. (1980). Relatives of the Impaired Elderly: Correlates of feelings and Burden. *Gerontologist*, 20 (6), 649-655.

REPERCUSIONES DE LA MINUSVALÍA FÍSICA EN LAS EMOCIONES DE PERSONAS ADULTAS CON UNA DISCAPACIDAD

Leyva Aguirre Paola Geraldine*

Saquelares Armenta Dania Aurora

Félix Ortiz Georgina

Resumen

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. La presente investigación tiene como propósito conocer las repercusiones en las emociones de las personas adultas con minusvalía que no la hayan adquirido por algún mal congénito; sino por algún accidente o como efecto secundario de alguna enfermedad y así mismo como ha influido en el desarrollo normal de la vida cotidiana en estas personas. Esta investigación se realizó a través de la metodología cualitativa con el fin de estudiar y describir la realidad del problema en su contexto natural, tal como sucede y llegar a conclusiones significativas. Se entrevistaron a 20 personas adultas entre un rango de edad de 20 a 45 años de edad, utilizando la técnica de la entrevista para la recolección de información. A partir de los resultados obtenidos de la escala de Rosenberg y de Beck donde se midió autoestima y depresión un centro de rehabilitación regional de Sinaloa, los resultados mostraron que cuando un individuo adquiere una discapacidad física cuando no se ha nacido con ella, existen tendencias a que dichas personas puedan sufrir algún nivel de depresión en sus vidas, más aun si se trata de las mujeres, pues los diversos factores que lo determinan hace la más vulnerable a que una persona adulta hombre pueda tener depresión y baja.

Palabras clave: Emoción, Depresión, Autoestima

* Universidad Autónoma de Occidente, Unidad los Mochis, Estado de Sinaloa, paolaedyta@hotmail.com.

Introducción

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. “OMS”

La organización mundial de la salud OMS, define minusvalía como: Minusvalía es “la situación desventajosa en que se encuentra una persona determinada, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita, o impide, el cumplimiento de una función que es normal para esa persona, según la edad, sexo y los factores sociales y culturales”.

Nuestra investigación va dirigida a las repercusiones de la minusvalía física en las emociones de las personas adultas. Enfocada en las minusvalías motoras y como este repercute en las emociones.

La adaptación a la discapacidad ha sido descrita como una serie de etapas o tareas importantes. Estas etapas son normales y esperables, sin embargo, no se presentan nítidas, ni en un orden específico. Las personas difieren en cómo avanzan a través de estas etapas. Algunos avanzan más rápido que otros, algunos pueden saltar una etapa o recorrerlas en un orden diferente.

Las dificultades en la adaptación existen cuando el individuo tiene problemas para resolver una de estas etapas o se queda estancado en una de ellas, deteniendo así el avance hacia la fase final de la aceptación. La adaptación es un proceso a lo largo de la vida.

Los aspectos emocionales de la discapacidad pueden ser un factor importante en la determinación de los resultados y beneficios de todos los esfuerzos de rehabilitación. Debido a todos estos cambios y fases de las etapas que las personas pasan, los individuos se ven afectados emocionalmente y esto también repercute en el tiempo y forma que las personas aceptan la discapacidad.

A partir de estos antecedentes y de cómo la sociedad tiene una percepción de lo que es la discapacidad surge el interés en de conocer más a fondo cuáles son esas emociones que vivencia la persona después de adquirir una discapacidad sin haber nacido con ella puesto que es un

fenómeno muy común de observar y que siempre ha existido en nuestra sociedad, el fenómeno de la discapacidad abarca muchos aspectos que debieran ser importante para todos, tanto en oportunidades, leyes y derechos y que desafortunadamente no se aplican en la mayoría de los casos, pero al mismo tiempo esta investigación también busca conocer los cambios que sufren emocionalmente los familiares o las personas que están a cargo de dicho discapacitado

En términos generales, la preocupación de la ciudadanía por las personas con una discapacidad física ha ido progresivamente en aumento en el último tiempo. Aunque desde años anteriores ha existido, la sociedad antiguamente no le daba la debida atención, sin embargo, en nuestros tiempos ha despertado gran interés y/o preocupación en la sociedad ayudar a las personas con alguna discapacidad física y el conocer acerca de su estado emocional.

Hay instituciones que se encargan de dar terapias físicas a personas en esta situación, dejando de lado las emociones de estas personas, por ello la importancia de esta investigación, para conocer las repercusiones de la minusvalía física en las emociones de personas que no nacieron con una discapacidad y buscar las formas de cómo ayudar a estas personas a tener un poco más de inteligencia emocional.

Esta investigación nos permitirá conocer principalmente las emociones que se originaron en las personas con la entrada de la discapacidad. Por tanto podremos identificar cuales emociones son las predominantes y como han transformado su estilo de vida ya sea en un ambiente positivo o negativo debido a la adaptación a la convivencia con la discapacidad.

En cuanto a los motivos que nos han llevado a la realización de este proyecto de investigación, en primer lugar, es porque se observó la falta de información sobre el tema y además de esto haber tenido la oportunidad de convivir con personas con una minusvalía física y donde se logró conocer un poco sobre este colectivo de forma directa.

Concretando en el tema, se realizó un marco teórico en el que se abordaron diversos aspectos relacionado con la discapacidad, las emociones y el impacto que produce en ellas. Se han indicado los objetivos de investigación, los cuales y con ayuda del marco teórico, han guiado la realización de las encuestas para adultos que presentan una discapacidad.

Una vez recopilados todos los cuestionarios, se procedió a analizarlos para dar respuesta a los objetivos planteados anteriormente. Por último, se presenta la discusión de los resultados, cerrando el trabajo con las conclusiones.

Para finalizar, los resultados obtenidos en esta investigación, serán de utilidad para futuras familias en las que se encuentre un miembro con una discapacidad, las cuales, les permitirán conocer que existe un proceso de adaptación que se puede conseguir con tiempo y esfuerzo, todo ello, podrá servir para que dichas familias conozcan la importancia de su papel fundamental para esta situación y así, poder llegar a adquirir con el paso del tiempo esa adaptación positiva. También para las personas que al igual que a nosotros les interese conocer cómo repercute la minusvalía física en las emociones de una persona adulta que no nació con una discapacidad.

Objetivo

- Objetivo general: Determinar los cambios que presenta las personas en estado de minusvalía
- Objetivo específico: Analizar la dinámica familiar después de que una persona presenta minusvalía.

Método

Diseño de la investigación

Esta investigación es cualitativa, donde se utilizó el método fenomenológico que implica la utilización y recopilación de una gran variedad de materiales que describen la vida cotidiana y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas minusválidas, en la cual participaron 20 personas discapacitadas en un rango de edad de entre 20 y 45 años de edad, 16 mujeres y 4 hombres que cumplieran con la condiciones de estudio.

La técnica utilizada para la recolección de información es la entrevista con los sujetos, ya que por medio de este método se pueden estudiar además de las respuestas de cada uno de los ítems la expresión no verbal, y conocer más a fondo las historias y vivencias donde se describe de manera detallada la vida del sujeto a evaluar, se busca un acercamiento más personalizado y sensibilizado hacia la persona con este tipo de técnica.

La investigación es de estilo de enfoque descriptivo y fenomenológico, de tipo no experimental ya que no se busca un resultado basado en números, sino en descripción. Con esto se busca realizar un análisis más exhaustivo de las emociones que vive la persona con

discapacidad adquirida, manejo de las mismas y como la familia cambia o no a partir de dicha discapacidad.

Participantes

Se eligieron para la investigación a adultos entre un rango de edad de 20 a 45 años de edad, para ello se entrevistaron a 20 adultos en su mayoría mujeres que se eligieron de acuerdo a las características que poseían y la disponibilidad

Instrumentos

Inventario de Depresión de Beck-II (BDI-II)

Esta escala de Aaron T. Beck, Robert A. Steer y Gregory K. Brown es un autoinforme que proporciona una medida de la presencia y de la gravedad de la depresión en adultos y adolescentes de 13 años o más. Se compone de 21 ítems indicativos de síntomas tales como: tristeza, llanto, pérdida de placer, sentimientos de fracaso y de culpa, pensamientos o deseos de suicidio, pesimismo, etc.

Se incluyen todos los criterios propuestos en las dos referencias citadas para el diagnóstico de un episodio depresivo mayor y casi todos los propuestos para el diagnóstico de distimia (en concreto, todos los del DSM-IV y el 75% del CIE-10) en el caso de las personas con una discapacidad adquirida. Las instrucciones para el BDI-II solicitan a las personas evaluadas que elijan las afirmaciones más características que cubren el marco temporal de las últimas dos semanas, incluido el día de hoy, para ser consistente con los criterios del DSM-IV para la depresión mayor. Cada ítem se responde en una escala de 4 puntos, de 0 a 3, excepto los ítems 16 (cambios en el patrón de sueño) y 18 (cambios en el apetito) que contienen 7 categorías. Si una persona ha elegido varias categorías de respuesta en un ítem, se toma la categoría a la que corresponde la puntuación más alta. Las puntuaciones mínima y máxima en el test son 0 y 63. Se han establecido puntos de corte que permiten clasificar a los evaluados en uno de los siguientes cuatro grupos: 0-13, mínima depresión; 14-19, depresión leve; 20-28, depresión moderada; y 29-63, depresión grave.

Escala de Autoestima de Rosenberg (EA-Rosenberg)

La escala de autoestima de Rosenberg consta de diez ítems; cada uno de ellos es una afirmación sobre la valía personal y la satisfacción con uno mismo. La mitad de las frases están

formuladas de forma positiva, mientras que las otras cinco hacen referencia a opiniones negativas.

Cada ítem se puntúa del 0 al 3 en función del grado en que la persona que contesta se identifica con la afirmación que lo constituye. Así, el 0 se corresponde con estar muy en desacuerdo y el 3 con estar totalmente de acuerdo.

Los ítems positivos (1, 2, 4, 6 y 7) se puntúan de 0 a 3, mientras que los ítems 3, 5, 8, 9 y 10 se valoran en sentido inverso. Una puntuación inferior a 15 indica una autoestima baja, situándose la autoestima normal entre los 15 y los 25 puntos. 30 es la mayor puntuación posible.

La fiabilidad test-retest es de entre 0,82 y 0,88, y el coeficiente alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna, se sitúa entre 0,76 y 0,88. La validez de criterio es de 0,55. Además la escala correlaciona de forma inversa con la ansiedad y depresión (-0,64 y -0,54, respectivamente). Estos valores confirman las buenas propiedades psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg.

Procedimiento

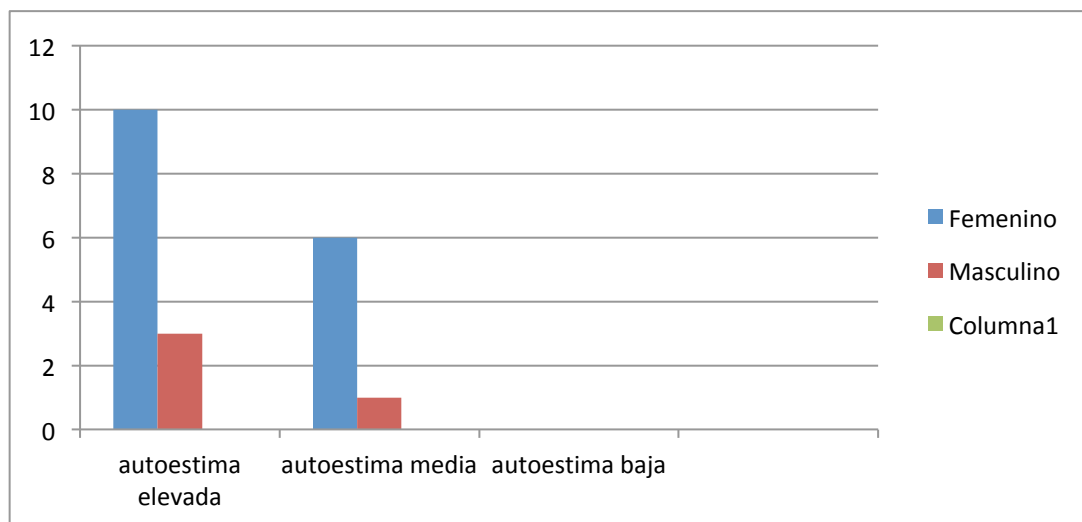
Se aplicaron los instrumentos de manera individual a los sujetos en el centro de rehabilitación integral de los Mochis. Se pidió la participación de las personas que cumplieran con los criterios de inclusión, que eran de ser adulto mayor 20 años con la adquisición de una discapacidad sin haber nacido con ella, se explicó el propósito de dichos cuestionamientos y la investigación y se les aseguró ser de forma anónima y confidencialidad de los datos, en la mayoría de los casos por dificultades físicas de la persona el aplicador respondía los ítems que el sujeto evaluado iba diciendo. El tiempo aproximado de respuesta fue de 30 minutos en promedio.

Análisis descriptivo y resultados

Después de realizar un análisis de los estudios implementados a personas adultas con alguna minusvalía física entre un rango de edad de 20 a 45 años se encontraron primeramente por medio de la escala de Rosenberg, una prueba aplicada en un centro de rehabilitación regional donde los resultados arrojados de dicha escala demuestra los siguientes niveles de autoestima de los evaluados.

Como se muestra en la gráfica 1, las personas evaluadas que fueron en su mayoría del sexo femenino demostró tener un nivel de autoestima media o elevado de la media, en el caso del

sexo masculino que fue de menor cantidad de evaluados también se observa un buen nivel de autoestima. De un total de 20 adultos, 10 mujeres demostraron tener una autoestima elevada y 6 con autoestima media, en cuanto a los hombres 3 muestran autoestima elevada y solo 1 autoestima media dando como resultado los 20 adultos.



Grafica 1 Porcentaje de nivel de autoestima en hombres y mujeres (comparación)

Los adultos evaluados mostraron tener una autoestima adecuada para enfrentar dicho cambio en su vida y aún más en el caso de las mujeres se observó que su nivel de autoestima es mayor que el de los hombres.

Una explicación desde el punto de vista sociológico es que las mujeres aceptan y son más positivas si llegan a tener una minusvalía, que un hombre, ya que la sociedad se ha encargado de demostrar la imagen del varón como alguien fuerte y protector, entonces cuando un adulto hombre adquiere una discapacidad, esto repercute fuertemente en la imagen de sí mismo, su valor como cuidador y sostén del hogar y se siente más vulnerable por lo que afecta directamente a su autoestima.

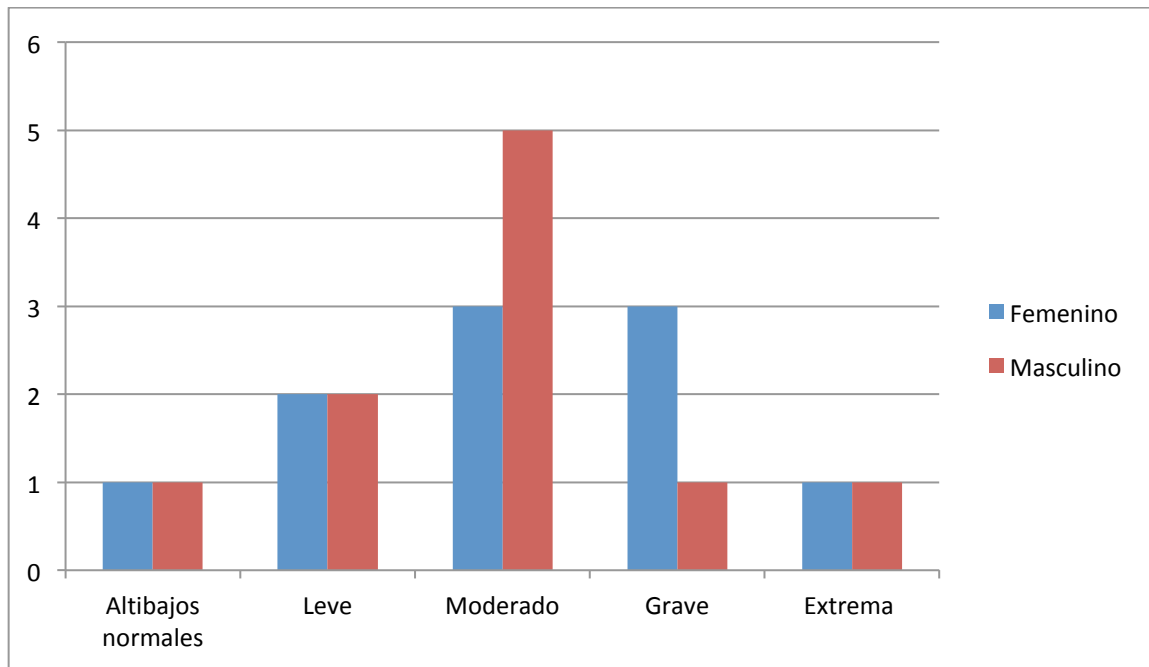
Asimismo, se aplicó también al mismo número de evaluados una escala para medir el grado de depresión de dichos adultos. De acuerdo al inventario de depresión de Beck se arrojaron los siguientes resultados donde se describe de manera detallada en la siguiente tabla el número de personas, género, edad, el puntaje obtenido y el nivel de depresión que fueron encontrados.

Tabla 1 Grado de depresión en adultos

N persona	Genero	Edad	Puntaje obtenido	Nivel de depresión
1	Femenino	45	24	Moderada
2	Femenino	43	10	Altibajos normales
3	Femenino	24	48	Extrema
4	Masculino	39	7	Altibajos normales
5	Masculino	44	41	Depresión grave
6	Femenino	45	37	Depresión grave
7	Masculino	37	70	Depresión extrema
8	Masculino	45	26	Depresión moderada
9	Femenino	45	14	Leve perturbación
10	Femenino	44	44	Depresión grave
11	Masculino	27	21	Depresión moderada
12	Femenino	43	21	Depresión moderada
13	Masculino	36	13	Leve perturbación
14	Femenino	39	15	Leve perturbación
15	Masculino	46	27	Depresión moderada
16	Masculino	38	22	Depresión moderada
17	Femenino	39	23	Depresión moderada
18	Masculino	29	22	Depresión moderada
19	Masculino	37	15	Leve perturbación
20	Femenino	50	44	Depresión grave

Respecto a los resultados obtenidos mediante la escala de Beck como se muestra en la gráfica dos se observa que la mayoría de los evaluados arroja un nivel moderado de depresión, con cinco

mujeres y tres hombres de un total de veinte adultos, en los casos de “altibajos normales” se obtuvo un mismo número entre hombres y mujeres al igual que en los niveles “leve” y “extrema”, pero en los niveles “moderado” se obtuvo un puntaje mayor en hombres y en el nivel “grave” hubo mayoría en mujeres. Esto indica que existe más probabilidad de que una mujer llegue a tener depresión de moderada a grave después de adquirir una minusvalía física que un hombre.



Grafica 2. Porcentaje de nivel de depresión en hombres y mujeres (comparación)

Algunos autores afirman, que las mujeres padecen más frecuentemente depresión que los hombres, esto debido a factores como: el posparto, alteraciones físicas (minusvalías), el papel que juega en la sociedad, la violencia y la pobreza. (Winokur y Cols, 1969).

También, Freud decía que las personas que son más dependientes eran propensas a la depresión. Ya que cuando se experimenta una pérdida ya sea de algún familiar, un divorcio o pérdida del empleo o algún rechazo, estas se deprimen. Y aún más Freud considera que las mujeres son más dependientes por naturaleza, que los hombres, por tanto, su teoría explicaría la mayor incidencia de depresiones en las mujeres, basándose en un alto grado de dependencia.

Por otro lado, los teóricos del aprendizaje creen que la depresión se produce cuando la persona está acostumbrada a recibir ciertos reforzadores (el trabajo, el conyugue) que desaparecen de repente, en este caso responde reduciendo sus actividades y se hunde aún más en la depresión.

A partir de estas explicaciones teóricas podemos decir que cuando un individuo adquiere una discapacidad física cuando no se ha nacido con ella, existen tendencias a que dichas personas puedan sufrir algún nivel de depresión en sus vidas, más aún si se trata de las mujeres, pues los diversos factores que lo determinan hace la más vulnerable a que una persona adulta mujer pueda tener depresión y baja autoestima.

De la segunda pregunta de investigación: ¿Qué impacto presenta la familia después de que uno de sus integrantes se encuentra en estado de minusvalía? A través de la observación y la entrevista libre con los familiares de los adultos con minusvalía se percató de que existe un nivel de compromiso y apoyo por el familiar, las personas se unen más ante dicho problema y así mismo también se observó que para cada tipo de discapacidad es muy diferente la forma en la que repercute para cada familia, no es la misma una persona con discapacidad que solo no le permita caminar, que una que no pueda ni mover su cuerpo, es por eso que para cada uno de los casos hay singularidad en cada una de las familias.

Como señala Saleebey (1996 citado en Villalba, 2006, p.3) “ha llamado una práctica basada en las ideas de resiliencia, de recuperación, de posibilidades y de transformación” por tanto, se podría encaminar la intervención con esa perspectiva para aquellas familias con personas con discapacidad, orientadas a resaltar la energía, la motivación o aquellas capacidades que las inclinen a avanzar hacia un desarrollo vital más satisfactorio.

Por último se analizó también la reacción de cada uno de los adultos evaluados, en el caso de una persona que tiene discapacidad motriz en la mayoría de su cuerpo, con solo 25 años de edad, al realizarle la serie de cuestionamientos y saber sobre cómo fue que adquirió la discapacidad se le pudo identificar una actitud positiva en varios de los aspectos analizados como, las consecuencias en su vida familiar, y social, pero al tocar el área de autoestima y aceptación de él mismo, aunque haya respondido que se sentía satisfecho y aún atractivo para el sexo opuesto en su condición, se le pudo notar cierta ambivalencia de emociones, “sí” con un grado de aceptación a su discapacidad, pero “no” como para tener seguridad de sí mismo e iniciar una vida amorosa.

También es el caso de una chica de 27 años el cual se siente rechazada por ciertas personas en su vida familiar y que por consiguiente su actitud se mostró de enojo y desesperación por su situación, con baja autoestima y poca aspiración de salir de la discapacidad

pues por un accidente dejo de caminar, pero su situación es de favorable mejoría, pero el sujeto no lo mira con entusiasmo de salir adelante, sino que cayó en depresión tras la discapacidad.

Otros de los casos también que enfocó la atención es un adulto varón de 45 años el cual deja de caminar por enfermedad en los huesos y en donde la depresión que tiene por su situación ya se encuentra en nivel moderado, ya que uno de los aspectos que más trastoca su enfermedad es en el ámbito sexual con su pareja, el adulto mostró cierto desdén al responder cada uno de los cuestionamientos, su rehabilitación es lenta y quiere ver resultados a corto tiempo, se muestra un sentido de vida muy bajo y con baja autoestima para salir de la enfermedad.

Pero, así como se identificaron situaciones extremas de depresión en cada uno de los evaluados también se pudo analizar situaciones en donde la enfermedad o la discapacidad no es un impedimento para tener una vida digna y plena. Tal es el caso de un adulto de 30 años el cual adquirió una discapacidad en las piernas de no poder caminar después de haber tenido un accidente, la persona cuenta con una autoestima alta y un buen sentido de sí mismo como persona funcional ante la sociedad aun con su discapacidad, con buen sentido del humor, se siente satisfecho como persona sexual y cuenta con un ímpetu de vivir su vida de la mejor manera como le sea posible decía.

Así, con lo anterior expuesto podemos percatar que la minusvalía física puede presentar distintos tipos de reacciones en las personas que lo adquirieron y que la forma en la que la persona lo percibe es uno de los factores importantes para sobre llevar la situación y ser competentes en cada una de las áreas que desempeña.

Discusión

En términos generales, una vez analizados los resultados con los adultos del género masculino y femenino podemos describir lo siguiente:

1. Si existe una relación entre el tipo de discapacidad adquirida con el grado de depresión y el nivel de autoestima en las personas adultas que no nacieron con una discapacidad.
2. Existe una diferencia entre el género femenino y masculino en cuanto a la percepción que se tiene de la discapacidad, y como afrontarla.
3. Al realizar el análisis de la escala de Beck se puede identificar que las mujeres tienen a tener mejor autoestima que los hombres, debido también al aprendizaje social y los valores de la comunidad.

4. Si existe una diferencia en cuanto a la depresión en las mujeres adultas y los hombres adultos, presentando mayor nivel de depresión el género masculino por el mismo aprendizaje de la imagen de fortaleza que el hombre debe presentar.
5. Las personas adultas que no nacieron con una discapacidad se le dificulta tener una mayor aceptación de sí mismos ante un nuevo rol y nueva imagen que representan que los que ya nacen con una.
6. Las familias que tienen un integrante con discapacidad ya sea por enfermedad o accidente muestran una visión de cambio en el papel que funge cada integrante para apoyar a la persona discapacitada.
7. El impacto que se muestra en las familias con algún integrante con discapacidad en positiva, se unen más y muestran mayor empatía, así como también le dan un nuevo valor a sus vidas teniendo todas sus capacidades en buen estado.
8. Se acepta la hipótesis en la cual las personas adultas que no nacieron con una discapacidad desencadena una serie de emociones tanto positivas como negativas en su vida que afecta cada una de las áreas en las que se desempeña.
9. Se acepta la hipótesis en la cual las familias que tiene un integrante de este tipo tiene repercusiones en cuanto a los roles y la perspectiva de vida que después de tiene.

Referencias

- Arroyo, G. (2014). *COCEMFECYL*. Palencia.
- Arroyo, G. (2014). *Discapacidad Física y Orgánica*. Obtenido de COCEMFE CASTILLA Y LEÓN.
- Beccaria, C. (1764).
- Bisquerra, R. (2017). *Educación Emocional*. Obtenido de Los Contenidos de la Educación Emocional.
- Cid-Ruzafa, J. (Marzo de 1997). VALORACIÓN DE LA DISCAPACIDAD FÍSICA: EL INDICE DE BARTHEL. *Colaboracion Especial*.
- CIF. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaria General de Asuntos Sociales (IMERSO).
- Cruzado, G. M. (2007). *Las diferentes minusvalías y sus características*. Buenos Aires.

- Dossier. (2009). *PENA DE MUERTE ARGUMENTOS EN CONTRA*.
- Franco, Z. (2008).
- Fundacion Internacional Caminos De Esperanza* . (28 de Septiembre de 2016). Obtenido de EL IMPACTO DE LA DISCAPACIDAD EN LA FAMILIA.
- García, J. H. (30 de Mayo de 2007). LA DISCAPACIDAD, UNA MIRADA DESDE.
- Gi, J. L. (Junio de 2009). El rol de Cuidador de personas dependientes y sus repercusiones sobre su Calidad de Vida y su Salud. *Revista Clínica de Medicina de Familia*.
- Goleman. (1996).
- GUADIANA, C. G. (Noviembre de 2011). EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE. *Boletín*, pág. 5.
- Hernández, L. C. (2003). *Técnicas actuales de Investigación documental*. Mexico D.F: Trillas.
- Inteligencia emocional*. (5 de Agosto de 2008). Obtenido de Funcionamiento del cerebro emocional.
- Mateo. (El Impacto de la Discapacidad en la Familia.).
- Moreno, J. D. (Marzo de 1997). *Mi SciELO*. Obtenido de Revista Española de Salud Pública.
- Nieri, L. (2012). *BIOLOGIA Y SALUD MENTAL*. Obtenido de Teorías de la emoción.
- Olguin, J. R. (11 de Noviembre de 2017). *COMPETENCIAS EMOCIONALES*.
- OMS. (2015). *ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD*.
- Sabat, E. V. (2011). *Las personas con discapacidad...* Barcelona.
- Sabeh, E. N. (2017). *CALIDAD DE VIDA*. Obtenido de Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Sampieri, R. H. (2003). *Metodología de la Investigación*. De la Mora.
- Sánchez-Vallejo, P. G. (Abril de 2015). Costo económico de la discapacidad causada por. pág. 756.
- Sterrett, E. A. (2002). *De la gestión al Liderazgo*. Editorial Universitaria Ramón Areces 1ª.

LOS ESTEREOTIPOS Y SU ASOCIACIÓN CON LOS AUTOESTEREOTIPOS DE PERSONAS MAYORES DE 60 AÑOS

Edgar Pérez Ortega*.

Jorge Arturo Manrique Urrutia.

José Alberto Monroy Romero

Resumen

Existe la probabilidad de que el adulto mayor presente una desvalorización hacia sí mismo, dado que los estereotipos sobre la vejez la conciben como el final de la vida. Se realiza un estudio transversal de una muestra con un muestreo intencionado de cuota no probabilístico, donde se establece un número de 201 participantes del Municipio de Chimalhuacán, para obtener la muestra se realiza un mapeo de la zona sobre los grupos de la tercera edad cercanos al DIF Municipal, se contacta a los representantes de los grupos informándoles el objetivo de la investigación y solicitándoles que notifiquen a su grupo, se les reitera que la información será confidencial, se les solicita su consentimiento por escrito, estando de acuerdo, se programa la cita para aplicar en grupo el Cuestionario sobre Estereotipos y Autoestereotipos en Personas Mayores de Gómez, 2003, el cual presenta un Alpha de Cronbach de .764. Se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Existirá asociación entre los estereotipos sociales y los autoestereotipos de las personas mayores de 60? Es necesario que los participantes sepan leer y escribir para que puedan resolver sin problemas el cuestionario, las características de los participantes son varones y mujeres, mayores a 60, no importando su estado civil. Para responder a la pregunta de investigación se realiza un Análisis de Correlación Producto-Momento de Pearson, que se ejecuta en el Paquete Estadístico SPSS versión 20. Los resultados indican una correlación positiva entre los estereotipos y los autoestereotipos al presentarse un índice de .652 con un nivel de significancia de .000, en los 200 participantes. Concluyendo que la autopercepción negativa de los adultos mayores de 60 años hacia sí mismos está asociada con la concepción construida socialmente sobre la senectud, concibiéndola como el final de la vida productiva e independiente.

Palabras clave: Estereotipos; Autoestereotipos; Adultos Mayores

* FES Zaragoza UNAM, edgarpomx@yahoo.com.mx

Introducción

En la psicología, específicamente en el área del desarrollo, existe un gran interés sobre el estudio de la visión del envejecimiento, la vejez y el ser viejo, conceptos que, a lo largo de la historia, se han ido modificando en función de factores demográficos, sociales, económicos, políticos, de salud, ambientales, etc., y es por ello que estos no son universales, puesto que se trata de concepciones culturales que se adaptan a las distintas sociedades. Sin embargo, hoy en día prevalece una visión negativa particularmente de vejez, que se relaciona con enfermedad y deterioro.

En un breve recorrido en la historia de la humanidad se pueden identificar diferentes concepciones de vejez; así pues, en la actualidad no hay una definición consensada o única, posiblemente porque el término vejez se concibe en una amalgama sin fin de culturas, subculturas y perspectivas teóricas que diversifican la forma en cómo se percibe y entiende, sin embargo, en un breve análisis se pueden distinguir tres posibles definiciones que son comúnmente usadas.

Una de ellas es la *perspectiva cronológica*, la cual señala y ubica a la vejez, dentro de un rango estadístico de edad, siendo esta tal vez la definición más usada y la más atacada por reducida, al ser un constructo demográfico más que funcional y cultural (Neugarten, 1998, citado en Montes De Oca-Zavala, 2010). En muchos países en desarrollo se analiza la vejez desde esta aproximación, ubicada en función al rango de edad de 60 años en adelante, esta tiene limitaciones que se relacionan a la omisión de detalles descriptivos, es decir, esta aproximación reduce a la vejez a un rango de edad, haciendo a un lado características físicas, biológicas y sociales (Carretero, 1998).

Por otra parte, también está la *vejez funcional*, que se define a partir de la aparición de limitaciones físicas, discapacidades y enfermedades, así como la declinación de la autonomía vital. Esta ha sido muy criticada porque de manera implícita sostiene un modelo deficitario de la vida que la reduce a componentes negativos del desarrollo, cuando se sabe que en la vejez no solo hay pérdidas sino también ganancias, y, a diferencia de la primera aproximación, brinda detalles vinculados a cuestiones físicas, psicológicas y de salud Rodríguez-Ávila, 2006, (citado en Montes De Oca-Zabala, 2010).

Por último, existe una definición más neutral que define a la vejez simplemente como una etapa de la vida que antecede a la muerte, evitando adjetivos y reduccionismos porque entiende

que la vejez es una construcción social que cambia con base a la historia y a las circunstancias de las sociedades, sus valores y aspiraciones como colectivo. Con esto, la vejez es entendida como una etapa de la vida, posterior a la adolescencia y adultez y previa al fallecer, es importante mencionar que esta definición es más incluyente al abarcar detalles como el rango de edad y características físicas, psicológicas, sociales y de salud, haciendo a un lado cualquier tipo de juicio (Montes De Oca-Zabala, 2010), así pues, la vejez debe ser entendida como una etapa más en el desarrollo humano con determinadas características y en función del contexto o la cultura. Papalia, Olds y Fealdman (2005), de forma concreta plantean que existe en la vejez dos procesos con ciertas características, los cuales son el envejecimiento primario y el secundario que consisten en lo siguiente:

1. Envejecimiento primario: Proceso gradual e inevitable de deterioro corporal y que a menudo es notorio.
2. Envejecimiento secundario: Proceso de envejecimiento que resulta de la enfermedad, el abuso o desuso corporal y que a menudo puede prevenirse en ciertos grados.

Sin embargo, considerar la edad funcional puede ser más significativo, ya que se basa en qué tan bien se encuentra la persona en un ambiente físico y social en comparación con otras personas de la misma edad cronológica. Por ejemplo, una persona de 90 años que tiene buena salud, puede ser funcionalmente más joven que una persona de 65 que no está sana. Por ende, el término viejo joven se usa para la mayoría saludable y activa de adultos y viejo viejo, para la minoría frágil y enfermiza, independientemente de la edad cronológica. El uso de este rasgo permite usar categorías que facilitan la inclusión de personas al grupo de adultos mayores con base a sus características más que a su edad, entendiendo que en algunas ocasiones la edad puede determinar la categoría y en otras no (Papalia, 2005).

De acuerdo a Montes De Oca-Zabala (2010), no se puede entender a la vejez sin comprender que el envejecimiento es un proceso en el tiempo que inicia desde el nacimiento y termina hasta la muerte, facilitando con esto la comprensión de la vejez como un estado que se vive en un momento determinado. Incluso hay posturas científicas como la psicología evolutiva y la psicología del desarrollo que indican que este proceso comienza desde la gestación en el vientre materno. Por eso, se debe tratar de analizar el envejecimiento como un concepto más abarcativo, que debe comenzar, desde las etapas previas al nacimiento, y desde los grupos más jóvenes hasta los grupos en edades avanzadas.

Berryman en 1994, menciona que es un estereotipo común el que se asocie la edad avanzada con un descenso de la capacidad intelectual, de aprendizaje y desempeño de la memoria. Trayendo como consecuencia la búsqueda de información sobre las características tanto objetivas como subjetivas que se presentan durante la vejez.

Con el tiempo se fueron realizando diversos estudios, destacando como primeros los de pruebas de inteligencia, donde, por ejemplo, examinaron las puntuaciones de prueba de personas cuyas edades fluctuaban entre la niñez temprana o media y los 60 años o más, y comúnmente se presentaba un descenso en el desempeño en adultos viejos. Así pues, precisa que, sí existe descenso en la capacidad cognoscitiva de los adultos viejos, pero ésta es posterior o menor de lo que el estereotipo sugiere (Berryman, 1994, pp.220-221).

La vejez tiene ciertos problemas en distintos ámbitos de la vida cotidiana, partiendo desde el trabajo, el matrimonio, la atención, el aprendizaje y la memoria, cambios de actitud, personalidad y actividad, pero éstos no limitan realmente a alguien a ejercer una vejez plena y feliz (Berryman, 1994). Los cambios que se producen en las tareas de actividad cognitiva en personas con sesenta años o más, se pueden dar en consecuencia a una falta de uso, y como resultado, generar atrofia en algunas capacidades cognitivas. Este concepto puede resumirse en la expresión “o se usa, o se pierde “. Algunas de las actividades mentales que, con probabilidad, contribuyen al mantenimiento de las capacidades cognitivas en adultos de edad avanzada son la lectura de libros, la solución de crucigramas o la asistencia a conferencias y conciertos. Los siguientes estudios apoyan esta idea (Santrock, 2006):

En un análisis de los participantes en el estudio longitudinal victoria, se detectó que los adultos maduros y ancianos que participaban en actividades que suponían un reto intelectual estaban más protegidos frente al deterioro cognitivo, Hultsh y otros, 1999. Este hecho también se demostró en otro estudio longitudinal realizado a lo largo de un periodo de cuarenta y cinco años Arbuckle y otros, 1998. En un estudio longitudinal realizado durante cuatro años y medio con 810 sacerdotes católicos con 65 años o más, se detectó que aquellos que leían libros, realizaban crucigramas o ejercitaban sus mentes de otras maneras presentaba un 47 por 100 menos de probabilidades de desarrollar la enfermedad de Alzheimer que los sacerdotes que no solían realizar ninguna de dichas actividades Wilson, y otros, 2002. En un estudio realizado con jugadores de ajedrez con edades comprendidas entre los 20 y los 80 años, se determinó que su éxito en los campeonatos de ajedrez estaba más estrechamente relacionado con la cantidad de tiempo que dedicaban a la práctica de este deporte que con su edad” Charness, Kranmpe y Mayr, 1996 (citado en Santrock, 2006, pp.655-657).

Con el paso de los años y el avance de las disciplinas científicas, aquellas temáticas vinculadas al desarrollo humano han venido afinando detalles, y en lo que refiere a la etapa de vejez, se rompe con distintos estereotipos y mitos de la misma, haciendo a un lado lo que parecía ser lo más cuestionado o lo más controversial ¿existe una decadencia total del ser humano al entrar en la categoría de viejo o persona mayor? Se ha demostrado con distintas fuentes y medios que no siempre es así, ya que, la vejez presenta grados de deterioro y nunca un mismo patrón. Habrá que entenderla como un estadio en la vida, y al envejecimiento como un proceso que sucede a lo largo del ciclo vital.

Tanto la vejez como el envejecimiento humano son objetos de conocimiento multidisciplinarios en el sentido de que el individuo humano es un ente bio-psico-social. Por esta razón, el individuo inmerso en la categoría de viejo, es un sujeto de conocimiento variado, todo esto respondiendo a la demanda del concepto en distintas disciplinas y posturas científicas encargadas de entender el fenómeno de “vejez y envejecimiento” (Fernández-Ballesteros, 1997).

Es lamentable que aun teniendo una gran cantidad de información en el mundo, en el contexto mexicano, la vejez y el envejecimiento suelen ser conceptos que se confunden o, en algunos casos, se reducen en importancia y en sentido, esto debido a que la vejez se adjudica a personas con una edad mayor a los sesenta años, y a ellas, se les señala un gran número de aspectos negativos que van desde disfuncionalidad hasta incapacidad, y el envejecimiento, como un proceso que se da cuando se entra a la categoría de viejo, anciano, persona mayor, etc., haciendo a un lado la explicación de que el envejecimiento forma parte de un proceso que se da a lo largo de la vida. Es importante intervenir en esta problemática de desinformación ya que, en un futuro, la vejez predominará en México en casi el 50 % de los habitantes, esto como consecuencia de una serie de fenómenos que se presentaron en la década de los 90's, debido a un gran aumento en la tasa de natalidad (Reséndiz, 2009).

Durante el siglo XX, la población de México experimentó importantes transformaciones sociales, económicas, demográficas, políticas y culturales. Uno de los cambios más importantes ha sido la plena y acelerada transición demográfica por la que atraviesa el país, que dio inicio en la década de los treinta con el descenso paulatino de la mortalidad, y que se acentuó a mediados de los setenta con la declinación también de la fecundidad. Estas variaciones han implicado profundos cambios en la estructura por edad de la población, donde la cantidad relativa de

personas de mayor edad ha aumentado gradualmente, y la de niños tiende a disminuir (INEGI, 2005).

El proceso de envejecimiento de la población en México se hizo evidente a partir de la última década del siglo XX, mostrando una inercia que lo convertirá, durante la primera mitad de del siglo XXI, en el cambio demográfico más notorio. En poco tiempo el número y proporción de población de edades avanzadas aumentará con respecto a los otros grupos de edad, en un proceso ineludible que finalmente supone una perenne estructura envejecida. Una primera consideración al referirse a la población envejecida es definir qué se entiende por esta categoría, distinguiendo de forma particular con tal término a las personas de edades superiores a 60 años de edad.

Se cree que, como primera consecuencia de este envejecimiento poblacional, las personas dentro de la categoría causarán un impacto social y económico tan fuerte que se designará un grado de dependencia al sector de servicios que brinda el estado. Así, aceptando ésta como una de sus primeras consecuencias, se debe dar suma importancia a un estudio o investigación que contemple a detalle a otras, volviendo necesario analizarlas y prevenirlas (CONAPO, 2011).

En México, el envejecimiento se plasma como un concepto de poca importancia debido a que, muchas veces, se desvaloriza su importancia, esto, porque suele ser visto como un proceso a largo plazo, olvidando que se envejece desde que se nace y que el tiempo en este proceso, como en muchos otros, es relativo. Gran parte de las ocasiones, el envejecimiento se acelera según el estilo de vida que cada persona tenga. Tal vez esto lleve a reflexionar a las personas en la importancia de ir tomando medidas preventivas para mantener un adecuado ritmo de vida que reduzca su desgaste físico, psíquico y cognitivo, para poder llegar a la etapa culminante de la vida en forma adecuada. De no poner cartas en el asunto, podría haber consecuencias terribles, como relaciones negativas entre las personas mayores a sesenta años con sus pares y con la sociedad en general. Se deben generar los medios para tener los conocimientos, datos e información adecuados que permitan comprender lo que la población mexicana percibe sobre la vejez y el envejecimiento, desarrollando investigaciones y estudios adecuados al contexto nacional.

Ahora bien, al proceso por el que se llega a una idea, pensamiento, concepto o estructura mental de determinadas situaciones, objetos o personas, tomando en cuenta: sus características, cualidades, estados, forma particular, etc., donde además existe una influencia social directa se le

llama percepción social y de acuerdo a Ovejero, 2007, es un proceso por el que una persona crea un mundo perceptual coherente, a partir de una serie de estímulos. Hay un comportamiento hacia los demás según como sean percibidos. A veces ocurre incluso cuando se hace una primera impresión, positiva o negativa, de alguien a quien ni siquiera se conoce. Pues bien, esto influye fuertemente en cómo se dé un comportamiento con él. De ahí la enorme importancia para la conducta social que se tendrá respecto a la percepción de determinadas personas y la formación de impresiones, por en el primer día de clases cuando un grupo de alumnos tienen sospechas de que su profesor será muy estricto o rígido a causa de su vestimenta formal y oscura.

Las percepciones y actitudes sociales hacia las personas adultas mayores han sido objeto de estudio en múltiples investigaciones desde la psicología, la sociología y la educación, esto debido a que la percepción social que se tiene es negativa, ya que se dejan llevar por impresiones y juicios personales Carbajo Vélez, 2009, (citado en Campos y Salgado, 2013). Una preocupación continua por parte de las distintas disciplinas que estudian el fenómeno de vejez, es la existencia de discriminación por la edad, fenómeno que en inglés se ha denominado “ageism”, la cual crea barreras para que la sociedad acepte, respete y trate dignamente a las personas mayores. La discriminación por la edad ha sido definida como “actitudes o comportamientos negativos hacia un individuo solamente a partir de la edad de esa persona” Greenberg, Schimel y Mertens, 2002, p.27, (citado en Campos y Salgado, 2013).

Diferentes estudios, tanto nacionales como internacionales, que abordan la temática del envejecimiento y la vejez, coinciden en demostrar cual es la manera más habitual para las sociedades de construir estereotipos e imágenes sobre el envejecimiento y la vejez con fuertes cargas negativas y desvalorizantes, alejándose de lo que los adultos mayores piensan o sienten, o dice pensar y sentir sobre su propia etapa. Carbajo (2009), en España, en su trabajo llamado “Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante”, realizó un acopio de información de la transformación que se ha ido generando en estos conceptos, encontrando que tanto en términos positivos como negativos con el paso del tiempo se ha dado una desvalorización considerable a las personas que entran en la categoría de adultos mayores.

Cabe mencionar que las imágenes que normalmente son construidas sobre la vejez están en cierta medida en contradicción con lo que los propios adultos mayores creen y piensan de sí mismo y de su vínculo con la sociedad, favoreciendo así de alguna manera por un lado, procesos de marginación y discriminación hacia el adulto mayor, pero así también lo que frecuentemente

se denomina como “profecía autocumplida”, es decir, terminan siendo los adultos mayores quienes se autodiscriminan (Jensen y Vogel, s.f.).

En una sociedad como la mexicana, llegar a la vejez puede ser algo difícil y heroico, esto es debido a una cultura de lo desechable; en la que lo que no produce, no sirve, se arrincona, se le arroja, duele. De acuerdo a Gutiérrez, 2008 (citado en González de la O y Herrera, 2009), el empleo de la palabra *dolor* no debe hacer creer que necesariamente se trata solo de un síntoma que requiere un tratamiento medicamentoso inmediato. Es importante darse cuenta de que el dolor no entraña únicamente una parte física, sino también elementos mentales, espirituales y sociales que integran un todo, un síndrome de dolor global. Con lo citado probablemente se puede inferir que en términos sociales la vejez es percibida en México como un estado de sufrimiento que se caracteriza por la pasividad y la falta de capacidades, y en su mayoría se les asocia a aspectos negativos.

Ya que culturalmente, "hacerse grande", ha sido casi siempre, a lo largo de la historia, algo deseable, mientras que "hacerse viejo" ha tenido connotaciones negativas, habiéndose utilizado dicho término como sinónimo de enfermedad, incapacidad o dependencia. Como se ha observado con lo escrito, la vejez no es necesariamente incapacidad o limitaciones funcionales, sino que habrá que considerar probablemente la adaptación social en función de la competencia evolutiva que posibilitará un desarrollo en lo psicológico con ciertas características.

La vejez, al igual que cualquier etapa del ciclo vital, tiene rasgos y diferencias; rasgos que la caracterizan como etapa, y diferencias entre el momento que las personas llegan a ella, cómo llegan y cómo la transitan. Sin embargo, y aunque en cualquier edad hay crecimiento, en la vejez se asocia principalmente a aspectos negativos que implican disminución: en lo biológico, en la retirada laboral con las mermas económicas y sociales que conlleva, así como en la participación social, y, como consecuencia, en la vivencia personal. La cultura, pues, junto a los factores que la conforman: los valores, las creencias, los criterios administrativos, políticos y económicos, también determina la edad de la jubilación y el estilo de vida que conlleva (Moñivas, 1998).

Por lo cual las grandes áreas que requieren políticas y programas con respecto a la vejez son: 1) atender la salud, 2) garantizar la seguridad económica, 3) apoyar el ámbito familiar, y 4) establecer nuevas relaciones sociales. Esto debido a las carencias mostradas a lo largo del tiempo, empezando por aquellos servicios de salud que se brindan, partiendo desde las instituciones hasta los miembros del estado (CONAPO, 2011). Una de las áreas que tiende a

causar gran preocupación, es el área económica, cuya característica principal en términos laborales es el acceso que se brinda al mundo laboral a las personas “viejas”. Es importante resaltar que estas áreas son interdependientes.

El paulatino incremento en la esperanza de vida, el aumento relativo de la población considerada anciana, así como el aumento de la pobreza, han suscitado una serie de preocupaciones sobre las formas de vida, sistemas de apoyo, independencia financiera y estado de salud. En las últimas décadas, para conocer el grado de bienestar del anciano o persona mayor, se ha puesto una mayor atención en las formas de apoyo social entre las que destacan los apoyos familiares (CONAPO, 1999).

El énfasis hacia los apoyos familiares se debe a que es común presuponer que envejecer se asocia con un deterioro económico y de la salud (física o mental), que genera una pérdida de autonomía, por lo que los parientes y la descendencia, principalmente, se presentan como las fuentes de apoyo más directas en esta etapa de la vida. Si bien la producción científica ha reforzado el importante papel del apoyo familiar (Kendig, *et al.*, 1992, citado en CONAPO, 1999, p.292), también se han cuestionado los argumentos que idealizan a la familia, así como los supuestos que consideran a la población anciana como dependiente (Martin y Kinsella, 1992; Poo, 1994, citado en CONAPO, 1999, p. 292).

El apoyo social es un rasgo fundamental en la vida de las personas en la vejez. A través de este se conforman posibles redes y alternativas de apoyo ante situaciones difíciles que pueden presentarse en esta edad. Así pues, el apoyo social en la vejez se entiende como la atención y el diálogo necesarios para mantener una vida de continuidad personal a partir de un grado mínimo de inseguridad y desconfianza sobre el medio en el que se vive. Dar apoyo es dar seguridad y confianza al otro (Ramos y Salinas, 2010).

Existen una serie de aspectos a nivel psicosocial que están implicados en la posibilidad de lograr una vejez óptima y satisfactoria y que en muchas ocasiones no dependen de forma directa del sujeto en la vejez. La salud, el trabajo, el ingreso económico, el apoyo familiar, entre otras cosas, están relacionadas con circunstancias propias del ambiente donde se desarrollan las personas y están, en cierto sentido, fuera del control de los sujetos, pues dependen también de las políticas de atención y apoyo que la sociedad establece para proveer de mejores expectativas de vida a diversos grupos sociales (Ramos y Salinas, 2010).

Siendo la familia uno de los recursos más importantes en cualquier etapa de la vida, respecto a la población mayor llega a serlo aún más, ya que esta debe prestar atención y cuidados adecuados a las personas mayores evitando que sufran problemas de salud o un deterioro grave en su autonomía personal. Para las personas mayores parece que lo más importante es el potencial de relación y ayuda, la conciencia de que existe una persona relevante a quien acudir en caso de necesidad. Esto permite concluir que la familia tiene también un papel muy importante, sobre todo en el ámbito de las relaciones socio afectivas ya que es la más idónea para proporcionar sentimientos de arraigo y seguridad, ofrecer sentimientos de capacidad, utilidad, autoestima, confianza y apoyo social (CONAPO, 2011).

Método

Pregunta de investigación: ¿Existirá asociación entre los estereotipos sociales con los autoestereotipos de las personas mayores de 60 años?

1. Objetivo general: Describir la asociación entre los estereotipos y autoestereotipos sobre envejecimiento en adultos mayores de 60 años.
2. Tipo de investigación: Cuasiexperimental
3. Diseño de investigación: Un estudio transversal de una muestra con un muestreo intencionado de cuota no probalístico.
4. Muestra: 200 participantes del Municipio de Chimalhuacán, mayores a 60 años varones y mujeres, no importando su estado civil. Los participantes deberán saber leer y escribir para que puedan resolver sin problemas el cuestionario. Se les entrega una carta de consentimiento informado a cada participante donde se les informa la confidencialidad de los datos.
5. Materiales y/o instrumentos: Cuestionario sobre Heteroestereotipos y Autoestereotipos en Personas Mayores de Gómez, 2003, el cual presenta un Alpha de Cronbach de .764.
6. Tratamiento de datos: Análisis de Correlación Producto-Momento de Pearson, que se ejecuta en el Paquete Estadístico SPSS versión 20.
7. Procedimiento: Para obtener la muestra se realiza un mapeo de la zona sobre los grupos de la tercera edad cercanos al DIF Municipal, se contacta a los representantes de los grupos a los cuales por separado y en el lugar que se reúnen, se les informa el

objetivo de la investigación y se le solicita que notifiquen a su grupo, se les reitera que la información será confidencial por medio de una carta de consentimiento informado, de estar de acuerdo, se programa la cita para aplicar en grupo el Cuestionario sobre Estereotipos y Autoestereotipos en Personas Mayores de Gómez, 2003.

Resultados

Se presentan los datos en dos partes; la primera hará referencia a los datos descriptivos de la muestra y la segunda al procedimiento estadístico paramétrico empleado.

Tabla 1.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	79	39.3
Mujer	122	60.7
Total	201	100

En la tabla 1, se observa que el 60.7% de la muestra corresponde al género femenino.

Tabla 2. Rangos de Edad

Rangos de Edad	Frecuencia	Porcentaje
De 60 a 70 años	115	57.2
De 71 a 80 años	81	40.3
De 81 a 90 años	5	2.5

Respecto a la tabla 2, el rango de edad de la muestra se ubica entre los 60 y 70 años de edad al presentarse el 57.2%, pero habrá que considerar que el rango de 71 a 80 años presenta el 40.3%.

Tabla 3.- Estado Civil

Estado Civil	Frecuencia	Porcentaje
Casado/a	90	44.8
Soltero/a	19	9.5
Viudo/a	72	35.8
Divorciado/a	11	5.5
Viviendo en Pareja	9	4.5
Total	201	100

La tabla 3 muestra que el estado civil con mayor porcentaje ese de casado con un 44.8%, hay otro dato importante a considerar que es la viudez ya que existe el 35.8% lo cual indica o que son casados o viudos.

Tabla 4.- Lugar de Nacimiento

Lugar de Nacimiento	Frecuencia	Porcentaje
Ciudad	29	14.4
Provincia	172	85.6
Total	201	100

Una condición interesante es el lugar de nacimiento y la tabla 4, muestra que la provincia es el lugar que obtiene el 85.6%.

Tabla 5.- Correlaciones obtenidas en los puntajes del Cuestionario sobre Estereotipos y Autoestereotipos

		Heteroes- tereoti- pos	Autoeste- reotipos	Heteroes- tereo tipo pueril	Autestereo- tipo negativo
Heteroestereoti- pos	Correlación	1	.652	.627	.301
	de Pearson		.000	.000	.000
	Sig (Bilateral) N	201	201	201	201
Autoestereotipos	Correlación	.652	1	.452	.605
	de Pearson	.000		.000	.000
	Sig (Bilateral) N	201	201	201	201
Heteroestereo tipo pueril	Correlación	.627	.452	1	.506
	de Pearson	.000	.000		.000
	Sig (Bilateral) N	201	201	201	201
Autestereotipo negativo	Correlación	.301	.605	.506	1
	de Pearson	.000	.000	.000	
	Sig (Bilateral) N	201	201	201	201

La tabla 5, indica una correlación positiva buena entre los estereotipos y los autoestereotipos al presentarse un valor de .652 con un nivel de significancia de .000, es decir a más estereotipos hacia la vejez mayor desvaloración de sí mismo del adulto mayor de 60 años. Así mismo, existe una correlación positiva moderada entre el estereotipo pueril y los autoestereotipos al existir un valor de .452 con una significancia de .000; finalmente se establece una asociación positiva moderada entre el estereotipo pueril y el autoconcepto negativo al presentarse un valor de .506 con significancia de .000. El factor de estereotipo pueril se asocia con el autoestereotipo negativo

con un índice de .560 con un nivel de significancia de .000, a más pérdida de responsabilidad en sus acciones más autopercepción negativa hacia sí mismo física y mental.

Discusión

Un estereotipo es una idea o imagen aceptada por la mayoría como patrón o modelo de cualidades o de conducta, guiado por imágenes o representaciones que se tienen de algo o alguien. Esto aplicado a la forma de ver a la vejez, refiriéndonos a los *estereotipos*, aparecen dos opciones: (a) como creencias y expectativas sobre las características de los miembros del grupo de personas mayores y (b) como creencias y expectativas hacia la vejez y el proceso del envejecimiento. Respecto a la primera, centrando la atención en los miembros del grupo de ancianos, se están proponiendo distintas categorizaciones, positivas y negativas Austin, 1985, (citado en Castellano y De Miguel, 2010).

Por ejemplo, Brewer, Dull y Lui 1981, (citado en Castellano y De Miguel, 2010) establecieron la existencia de tres subtipos de estereotipos de ancianos: tipo '*grandmotherly*' como persona servicial, bondadosa, serena, honrada y de confianza; tipo '*elder statesman*' como persona inteligente, competitiva, agresiva e intolerante; y tipo '*mister citizen*' como persona solitaria, de ideas anticuadas, débil y preocupada. Por su parte, Schmidt y Bolan 1986, (citado en Castellano y De Miguel, 2010) generaron 12 subtipos de ancianos, siendo 8 de ellos replicados por Hummert 1990, (citado en Castellano y De Miguel, 2010), tal vez uno de los autores más productivos en este campo en los últimos años y de cita obligada cuando se trabaja con el proceso de estereotipia del viejismo. En 1994, Hummert y sus colaboradores (citado en Castellano y De Miguel, 2010), establecieron definitivamente 7 estereotipos compartidos por los ancianos agrupados en dos grandes categorías: (a) estereotipos negativos (severamente deteriorado, con mal genio/mezquino, deprimido, y solitario) y (b) estereotipos positivos (conservador a lo *John Wayne*, en la edad dorada, y abuelo/a perfecto).

Como se observa, hay una gran variabilidad, si bien en todos los casos se establecen dos grandes grupos, positivos y negativos, a los que posteriormente, los investigadores han tenido que incorporar el estudio de dos parámetros más, la valencia que se da a cada uno de ellos y el contenido del estereotipo (competencia y calidez). En función de estos dos parámetros, Cuddy y Fiske 2002, (citado en Castellano y De Miguel, 2010) proponen tres subtipos de personas ancianas: *abuelas* (estereotipo de viejo cálido pero ineficaz e inútil, que se refleja en

sentimientos de compasión de las personas que lo rodean), *ciudadano viejo* (persona que carece de competencia y de calidez, es quejosa y vaga, y responsable de su situación) y *anciano consejero* (persona agéntica pero insensible socialmente pues es agresiva e intolerante). La abuela es incompetente-cálida, el ciudadano viejo es incompetente-frío y el anciano consejero es competente-frío. No hay ningún tipo de anciano que sea competente-cálido. En resumen, las tipologías de ancianos no convergen, y cada una de ellas opta por establecer un nombre para cada categoría (Castellano y De Miguel, 2010).

Los estereotipos, al ser categorías de atributos específicos a un grupo, tienen como naturaleza el ser, o positivos o negativos, ya que se caracterizan por su rigidez a la hora de ser conformados, y se hace referencia a esto para dar una explicación a por qué suelen ser tan severas algunas tendencias estereotípicas, que pueden estar conformadas de prejuicio. En México suelen ser objeto de rechazo y discriminación las personas mayores debido a las creencias que se tienen y a que son representados como personas frágiles, inactivas, débiles, etc., tal vez esto se debe en gran parte a la falta de interés por conocer totalmente a este grupo de personas y lo que realmente son y viven.

Conclusiones

Con los datos obtenidos se concluye que la autopercepción negativa de los adultos mayores de 60 años hacia la vejez está asociada con la concepción construida socialmente sobre la senectud, porque se concibe como el final de la vida productiva e independiente, la discriminación hacia la vejez es una construcción social.

Referencias

- Berryman, J. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno. Pp. 211-227.
- Campos, M., Salgado, E. (2013) *Revista Rhombus [ISSN 16591623] ULACIT, San José, Costa Rica. Año 10, No.1*. Pp.1-30.
- Carbajo, M. (2009). Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante. *ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 24*. (Enlace web: - [Consultada el 20 de julio de 2015] Recuperado en <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

- Carretero, M., Palacios, J., Marchesi, A. (1998). *Psicología evolutiva: Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid España: Alianza. Pp.239-258, 259- 264.
- Castellanos, C., De Miguel, A. (2010). Estereotipos viejistas en ancianos: actualización de la estructura factorial y propiedades psicométricas de dos cuestionarios pioneros. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 2, pp. 259-278
- Consejo Nacional de Población. (1999). *El envejecimiento demográfico de México: retos y perspectivas*. CONAPO: México. Pp. 1-409.
- Consejo Nacional de Población. (2011). *Diagnóstico socio-demográfico del envejecimiento en México*. Serie Documentos Técnicos: México. Pp. 1-70.
- Fernández-Ballesteros, R. (1997). Calidad de vida en la vejez: condiciones diferenciales. *Anuario de Psicología y en Intervención psicosocial*. Vol. 1, núm. 2 [Consultado el 1 de junio de 2015] recuperado en <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1997/vol1/arti2.htm>
- Gómez, T. (2003). Heteroestereotipos y Autoestereotipos asociados a la vejez en Extremadura. Cáceres España: Tesis doctoral. Pp. 373-374.
- González de la O, G., Herrera, S. (2009). Vejez, palabra que duele. Punto de vista. Núm. 50. Pp. 1-5
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2005). *Los adultos mayores en México. Perfil sociodemográfico al inicio del siglo XXI*. INEGI: México. Pp. 1-111
- Jensen, F., Vogel, N. (s.f.) Percepciones en torno al envejecimiento en jóvenes universitarios: apuntes en torno a la profecía auto cumplida. *Observatorio Social del Envejecimiento y la Vejez en Chile*, Núm. 16. Pp.3-5. [Consultado el 21 de julio 2015]. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/observa/16.pdf>
- Montes De Oca-Zavala, V. (2010). "Pensar la vejez y el envejecimiento en el México contemporáneo". En Renglones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades, núm.62. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO
- Moñivas, A. (1998). Representaciones de la vejez (modelos de disminución y de crecimiento). *Anales de psicología*, vol. 14, nº 1, 13-25
- Neugarten, Bernice L. 1998. Los significados de la edad. Barcelona: Herder
- Ovejero, A. (2007) *Las Relaciones humanas: la psicología social teórica y aplicada*. Biblioteca Nueva: España. Pp. 19-20.

- Papalia, D., Olds, S., Fealdman, R. (2005). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill/Interamericana. Novena edición. Pp.673-679, 682-683.
- Ramos, J., Salinas, R. (2010). Vejez y apoyo social Aging and Social Support Revista *de Educación y Desarrollo*, Num.15., octubre-diciembre de 2010
- Santrock, J. (2006). *Psicología del Desarrollo. El ciclo vital*. España: McGraw-Hill/Interamericana. Décima edición. Pp.612-623, 646-659.

ANSIEDAD ANTE EL PROCESO DE MUERTE EN ADULTOS MAYORES

Edith Guadalupe Martínez Morales*

Dora María Martínez Albarrán

Karen De Jesús Paredes

Resumen

El envejecimiento es un proceso gradual, progresivo e irreversible que ocurre con el tiempo a las personas. Un aspecto que necesita tratarse en el proceso de envejecimiento es la muerte, en donde el miedo y la ansiedad tienen implicaciones importantes, dado que la muerte genera ansiedad al ser una experiencia que no se conoce; pero hay que enfrentarse a ella cara a cara, comprendiéndola y evitando aquella información que pueda distorsionar su sentido. *Objetivo:* Determinar el índice de ansiedad ante el proceso de muerte que presentan los adultos mayores que acuden a consulta externa en el Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios (ISSEMyM). *Método:* Investigación exploratoria, descriptiva y transversal. Participaron 273 adultos mayores de 60 años. Datos obtenidos con la Escala de ansiedad ante la muerte para ancianos (adaptación de la escala de Templer), validada para población mexicana por el Instituto Mexicano del Seguro Social (2004). *Resultados:* El género femenino predominó (83%), rango de edad principal fue de 60-65 años (44%), estado civil que sobresale es casado (55%), profesan la religión católica (85%) y asisten una vez a la semana a oficios religiosos (44%). Sobre el nivel de ansiedad ante la muerte el 56% de adultos mayores presentan ansiedad moderada, el 27% alta ansiedad y el 17% tienen baja ansiedad ante la muerte. La asociación de la ansiedad con otras variables indica que las mujeres (59%) presentan más ansiedad que los hombres (46%). El 26.7% del grupo de edad de los 60-65 años presentó un nivel de ansiedad moderado. *Conclusiones:* La mayoría de los adultos mayores presentan ansiedad ante el proceso de muerte; algunos manifiestan miedo a la propia muerte y todos presentan mayor miedo a perder un ser querido. La detección oportuna del grado de ansiedad ayudará a prevenir alteraciones emocionales, cognitivas y familiares.

Palabras clave: adultos mayores, ansiedad, muerte.

* Universidad Autónoma del Estado de México, elmm35@hotmail.com.

Introducción

En la actualidad se ha presentado un aumento en la esperanza de vida y una disminución en la tasa de fecundidad. La población de personas mayores ha tenido un incremento mayor, en comparación con los demás grupos de edad. Según la organización mundial de la Salud (OMS, 2014) este envejecimiento de la población se considera un éxito de las políticas de salud pública y del desarrollo económico, también representa un reto para la sociedad, que debe adaptarse para mejorar al máximo la salud y la capacidad funcional de las personas mayores.

El envejecimiento de la población es un fenómeno crucial, producido por diferentes variaciones demográficas, también es un proceso gradual, progresivo e irreversible que con el tiempo ocurre en todo ser vivo a consecuencia de la interacción de la genética del individuo y su medio ambiente. Puede ser que para el adulto mayor el peso más grande de envejecer sea la serie de cambios sociales y prejuicios a los que se expone conforme avanza en edad.

Uno de los ámbitos importantes que se deben tratar en el proceso de envejecimiento es la muerte, ya que aspectos como el miedo y la ansiedad tiene implicación en la construcción de este concepto en los adultos mayores. Este temor carente opera en el sentido de negar y por lo tanto mantener en desconocimiento el proceso evolutivo de la vida del hombre y no sólo el afrontamiento de la propia muerte, sino el de una enfermedad grave (Sábado, 2008:258).

La muerte genera ansiedad ya que es una experiencia que nadie jamás podrá conocer en vida a ciencia cierta, pero hay que enfrentarse a ella cara a cara, comprendiéndola, y evitando toda aquella información que pueda distorsionar su sentido. En el estudio “Percepción del adulto mayor acerca del proceso de muerte” realizado en el año 2008 por Lidia Martínez Gonzales et. al, se menciona la falta de una mayor apertura social ante el tema de la muerte y la necesidad de estar acompañado de alguna persona, con el objetivo de no morir en soledad, el miedo a ser abandonado y no ser atendido a tiempo.

En la actualidad, la tercera edad es una etapa que suele interesar a pocos, es común que se tenga una perspectiva negativa y se defina como una etapa llena de temores puesto que las dificultades que se tienen día con día aumentan. La vejez debe ser considerada como un proceso de diferencias y no como estado, como un proceso gradual y universal en la cual intervienen un sin número de variables como lo son las circunstancias socio-históricas y las variables personales

en las que intervienen las experiencias vividas, la percepción que se tenga acerca de ellas y las relaciones sociales.

La muerte es parte inevitable de la vida del ser humano, hablar de ella causa miedo al pensar, imaginar o ver morir a los seres queridos, pero no hay elección y es un hecho por el que todos vamos a pasar, sin poder hacer nada para evitarlo. Cada persona vive este afrontamiento de manera diferente de acuerdo a su creencia religiosa, la cual es un factor influyente y determinante porque la vida está aproximándose a su fin.

Las personas mayores que se encuentran en este proceso del envejecimiento, ven otra cara de la muerte, ya que no solamente son los otros los que mueren, sino que es la propia muerte la que empieza a preocuparles, dado que la vejez se encuentra asociada a la idea del deterioro y que en general despierta miedo, por lo que se tiende a negar este proceso evolutivo natural, afirmación que implica que la persona mayor se esté preparando para la muerte.

La ansiedad en el adulto mayor, podría no significar para la mayoría de los profesionales un problema, pues se define como una reacción a determinadas situaciones, pero cuando ésta se genera por una causa en específico, o se mantiene durante un largo tiempo, puede llegar a convertirse en un problema serio de salud. Esta reacción de ansiedad y miedo son las respuestas más formalmente asociadas a la muerte en nuestra cultura. Ya que aparecen con mayor o menor peso en virtud de que se trate de la propia muerte o la de otros, pudiendo generar ansiedad tan solo por el hecho de imaginar, pensar o hablar de ella (Gala, 2003:45).

Las actitudes frente a la idea de la muerte han ido variando a través del tiempo y de las distintas sociedades y culturas, esto se viene dando en gran medida por la historia personal en cuanto a las pérdidas vividas y la forma de elaborar los duelos frente a las mismas, así como por el contexto afectivo de las personas mayores.

La muerte sucede por diversas causas, y se presenta de diferentes maneras, desde el inicio hasta la culminación de este proceso de morir, la muerte es al igual que el nacimiento un acontecimiento natural de la condición humana (Iglesias, 2007:9). En la sociedad actual uno de los principales temores al propio proceso de muerte es el hecho de pensar que se sufrirá y el pensar en el dolor que lo acompaña como un notable e importante componente emocional.

La ansiedad en el adulto mayor, podría no significar para la mayoría de los profesionales un problema, pues se define como una reacción a determinadas situaciones, pero cuando ésta se

genera por una causa en específico, o se mantiene durante un largo tiempo, puede llegar a convertirse en un problema serio de salud (Cano, 2011:25).

Así es como se ha llegado a afirmar que la madurez y experiencia que se adquiere con la edad, así como los diferentes cambios que se presentan durante el envejecimiento, ayudan a la preparación para la muerte en un adulto mayor, produciendo con ello una disminución de sentimientos y actitudes negativas ante esta, también la acumulación de experiencias desagradables con el paso de los años puede hacer menos traumático el proceso de morir de las personas que le rodean como de la propia muerte.

Objetivo

La ansiedad es una de las actitudes más frecuentes que presentan las personas ante el proceso de muerte, la intensidad varía dependiendo si se trata de la muerte propia, la muerte de un familiar, amigo o conocido, e inclusive el solo pensar o imaginarla. En estas actitudes influye la personalidad, enfermedad, el entorno familiar, educación, creencia religiosa y la presencia de dolor, se puede decir, que las actitudes aparecen en torno a dos procesos: la agonía y el acto de morir. Gala (2003:45) menciona que ante este tipo de acontecimiento pueden distinguirse diferentes formas de miedo que el adulto mayor experimenta cuando se encuentra ante la presencia de la muerte de una persona cercana, y más si hay un vínculo afectivo significativo: miedo al proceso de agonía, miedo a la pérdida de control de la situación, miedo a lo que acontecerá con sus familiares tras la muerte, miedo al aislamiento y soledad, miedo a lo desconocido, miedo al sin sentido de la vida que se tuvo, o si el proceso de muerte es de el mismo.

La ansiedad ante la muerte puede llegar a considerarse como un rasgo de personalidad permanente, como una reacción emocional negativa, provocada por la anticipación de un estado en el que el yo ya no existe. También es una reacción emocional que se puede desencadenar ante diferentes estímulos ambientales como los cadáveres, cementerios, y las diferentes cosas que se relacionan con la muerte, los cuales desencadenan una respuesta interna de pensamientos o evocación de imágenes que se relacionan con la muerte propia o ajena (Viguera, 2005:32).

Ante este contexto se planteó el siguiente objetivo de investigación: Determinar el índice de ansiedad ante el proceso de muerte que presentan los adultos mayores que acuden a consulta en el Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios.

Metodología

Se hizo una investigación de tipo exploratorio, descriptivo y transversal para determinar el nivel de ansiedad ante la muerte que presentan los adultos mayores, así como las variables que se relación con esta.

La población con la que se trabajó en esta investigación fueron adultos mayores de 60 años, derechohabientes del Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios (ISSEMyM), que acudan a consulta externa del turno matutino en el servicio de Geriátría del Hospital Regional Toluca. La muestra utilizada fue de tipo no probabilística intencionada integrándose por 273 adultos mayores, es decir solo participaron aquellas personas que cumplieron con los criterios de inclusión. La técnica utilizada para realizar esta investigación fue la entrevista estructurada como medio de recolección de datos, debido a que era más conveniente para que el adulto mayor respondiera la escala.

Para la obtención de los datos se utilizó la Escala de ansiedad ante la muerte para ancianos (EAMA), es una adaptación de la escala de ansiedad ante la muerte de Templer, específica para población mexicana, cuenta con una validación realizada por el Instituto Mexicano del Seguro Social en el año 2004 (Elizalde-García y Flores-Grifaldo en González-Celis, 2009). Se compone de 2 apartados: a. Ficha de datos sociodemográficos: Contiene 20 preguntas relacionadas con características físicas, psicológicas, sociales, económicas y religiosas las cuales se encuentran en escala nominal. b. Escala de ansiedad ante la muerte para anciano que retoma los siguientes aspectos: Miedo al proceso de morir, miedo a la propia muerte y miedo a la muerte de otros. La escala consta de 17 reactivos mismos que cuentan con un escalamiento tipo Likert con un valor de 4 a 1.

La primera opción de respuestas es la de mayor valor y la última es la de menos valor. El valor general de la prueba se obtiene sumando el puntaje de cada reactivo. El puntaje obtenido mediante la suma de los reactivos puede interpretarse como baja, moderada o alta ansiedad ante la muerte. Se toma como baja cuando el puntaje es menor o es igual a 40, moderada si se encuentra entre 41 y 53, alta si es igual o mayor a 54 puntos (Estos valores corresponden a los percentiles del instrumento).

Para llevara a cabo la aplicación de esta escala se presentó a los adultos mayores una carta de consentimiento informado en la cual se explicaron los objetivos de la investigación, así como la confidencialidad de la información que se obtendría y sobre su uso. La escala se aplicó a

través de una entrevista estructurada como medio de recolección de datos, debido a que era más conveniente para que el adulto mayor respondiera los ítems debido a las características de los participantes y la naturaleza de la investigación. Las dificultades que se presentaron dentro de la investigación fueron: La complicación del tema a tratar por parte de los adultos mayores, la estructura de algunas preguntas, que se modificaron de forma oral al realizar la entrevista, el tiempo de aplicación de la escala, ya que solo se contaba con el tiempo que asistían a consulta externa, que era de aproximadamente 20 minutos.

Una vez terminada la aplicación del instrumento se procedió a realizar la tabulación de los datos utilizando el programa Microsoft office Excel 2013, posteriormente se realizaron tablas y gráficos de salida donde se mostraban los resultados encontrados y la relación entre variables e indicadores, con los cuales se llevó a cabo la interpretación, el análisis, la discusión, y conclusiones de esta investigación.

Aspectos éticos:

Este proyecto de investigación está sustentado en la Norma Oficial Mexicana Nom-167-Ssa1-1997, para la Prestación de Servicios de Asistencia Social para menores y Adultos Mayores, la Norma Oficial Mexicana Nom-031-Ssa3-2012, de Prestación de Servicios de Asistencia Social a Adultos y Adultos Mayores en Situación de Riesgo y Vulnerabilidad, la Norma Oficial Mexicana Nom-004-Ssa3-2012, del Expediente Clínico.

Resultados

La ansiedad ante la muerte es una reacción que se puede desencadenar ante estímulos internos y externos, entre los que destacan el miedo a la vivencia de rituales funerarios, pérdida de seres queridos, ya sean de familiares o amigos, estos también se pueden presentar a nivel personal, presentándose miedo a morir, y a padecer deterior físico y mental durante este proceso.

1. Nivel de ansiedad: El nivel de ansiedad ante la muerte, que presentan los adultos mayores de esta investigación es que el 56% presenta moderada, el 27% alta y el 17% presentó baja ansiedad ante la muerte.
2. Datos socioeconómicos: Del total de los adultos mayores entrevistados, los porcentajes mayores que sobresalen son los siguientes: el 83% pertenece al género femenino; el 44% se encuentra en el rango de edad de los 60 a 65 años; el 57% es casado; el 55% viven con su pareja; el 97% de ellos cuentan con ingreso económico

propio; el 84% satisfacen por sí mismo sus necesidades básicas; el 53% cuenta con una profesión; el 77% reportó que la casa donde viven era propia; el 54% tiene como actividad principal las labores del hogar; el 85% profesan la religión católica; el 71% asiste a misa; el 44% asiste una vez a la semana a cultos religiosos; y finalmente el 21% mencionaron que en su tiempo libre ven tv y escuchan música.

3. Nivel de ansiedad por género, edad, religión y estado civil: El nivel de ansiedad de las adultas mayores del género femenino fue de 59% moderada y del género masculino, el 46% presentó moderada ansiedad. El 26.73% del grupo de edad de los 60-65 años presentó un nivel de ansiedad moderado. El 20.1% presentó un nivel de ansiedad bajo, al realizar actividades de su religión por lo menos una vez a la semana. El 28.20% de los casados representaron un nivel de ansiedad moderado, el 8.87% presentó un nivel bajo de ansiedad.
4. Las mujeres son las que desarrollan un mayor apego por las personas con las que se desenvuelve, mismas que pueden ocasionar un nivel de ansiedad alto, debido a que surge el temor por la pérdida de las personas que la rodean o soportar que una persona cercana padezca algún tipo de enfermedad que ocasione imposibilidad de realizar sus cosas, mismas que tenga que cubrir la mujer.
5. Se observa en las personas de 75 años un mayor grado de aceptación a la muerte, puesto que refirieron haber vivido el tiempo necesario y estar satisfechos con lo que había logrado, solo les queda esperar la voluntad de Dios y el momento en el que los llame a su presencia. Otra referencia que hacían para aceptar la muerte es que ya no quieren ser una carga para sus hijos y las personas que los rodean, pues ahora necesitan ayuda para realizar sus cosas.
6. La esperanza que tienen las personas acerca de otra vida después de la muerte es lo que hace manejable el miedo que se tiene ante la muerte. La creencia religiosa reduce este miedo en aquellas personas que esperan tener vida eterna. Las personas que asisten de manera regular a las actividades de tipo religioso, presentan un menor grado de ansiedad ante la muerte, en comparación con aquellos que no asisten de manera regular (Pyne. 2010). Así los adultos mayores entrevistados refirieron aceptar la muerte con ayuda de Dios, pues ellos aceptan lo que sea su voluntad. Además de que perteneciendo o asistiendo a la iglesia encuentran apoyo de tipo emocional de las

- personas que le acompañan.
7. Diversos estudios constatan que los adultos mayores casados muestran un nivel de ansiedad mayor en comparación con aquellos que son viudos o solteros. Esta actitud puede deberse a la preocupación existente sobre la situación económica y emocional con la que se deja al conyugue al fallecer (Santamaría, 2008). De acuerdo a lo anterior se puede encontrar similitud con los resultados obtenidos en la presente investigación, en donde se observa que son los adultos mayores casado presentan un mayor nivel de ansiedad ante la muerte, debido a que tiene miedo a perder a su conyugue con el que ha vivido la mayor parte de su vida y por el hecho de tener preocupación acerca del bienestar del conyugue cuando se presentó la partida de uno de los dos, y por el miedo afrontar la pérdida y la forma en la que tendrá que vivir a partir de la partida.
 8. Miedo ante los diferentes procesos: En la dimensión del miedo al proceso de muerte general se pueden apreciar la preferencia de una muerte rápida y a la evitación de una larga y dolorosa agonía, así el 69.23% de las personas entrevistadas están de acuerdo con esta afirmación; para la afirmación de la presencia de inquietud por vivir la pérdida de un ser querido, el 53% de los entrevistados mostró un poco de miedo al estar de acuerdo con la preocupación de perder a un ser querido. En cuanto al miedo ante el proceso de la propia muerte, del total de los adultos mayores entrevistados el 29% está de acuerdo en presentar un miedo ante el proceso de morir. Acerca del miedo a la muerte de otros, el 57.5% está de acuerdo en temer y tener que soportar la muerte de alguna persona cercana.
 9. La muerte de las personas que nos rodean y la propia es un proceso difícil de vivir, diferente en cada persona llevándolo a vivir el duelo propiamente dicho o uno anticipado. El significado del duelo es el dolor, es una respuesta natural que se presenta por la pérdida de una persona. El duelo no se define como un momento, ni situación o estado, es un proceso en el que se tiene que reorganizar todo lo vivido es una “Reacción conductual (pensamiento, emoción y acción) que se produce tras la muerte de un ser querido u otra significativa. Se trata de un proceso que permite al individuo adaptarse a la pérdida” Cavanillas (2007:36).
 10. El miedo a morir se confunde con el propio miedo a vivir. Con el miedo a la muerte

se vinculan los miedos a la enfermedad, al sufrimiento, a la vejez. Pero el miedo a la muerte tiene como punto de referencia el miedo al no ser y a la duda existencial del por qué ser ahora y no ser después: qué sentido tiene ser si algún día se dejará de ser (Cuevas, 2013). Morir supone el temor a la no existencia y al misterio. Este miedo que se presenta ante la muerte se refiere a una respuesta consciente que se relaciona con el temor a la pérdida de sí mismo, a lo desconocido, es decir, a lo que pasa después de la muerte, al sufrimiento y en gran énfasis al dolor que se pueda generar a los miembros supervivientes de la familia.

Conclusiones

El género que predominó entre los participantes de la investigación fue el femenino, el rango de edad que destaca fue de 60-65 años, el estado civil que sobresale es casado, profesan la religión católica y asisten una vez a la semana a los oficios religiosos. El nivel de ansiedad que presentan de acuerdo al proceso de morir, la mayoría presentan miedo ante el proceso de muerte. Algunos de los participantes presentan miedo a la propia muerte, y todos presentan mayor miedo con relación al temor a perder a una persona cercana. Es importante la detección oportuna de algún grado de ansiedad en el adulto mayor, con la finalidad de prevenir enfermedades emocionales, cognitivas y contribuir a mejorar su relación con su familia y sociedad.

Referencias

- Canavillas, S. M. (2007). El duelo. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?isbn=8499313655>
- Cano, V. A. (2011). *Ansiedad y estrés*. Recuperado de: <http://www.ansiedadystres.org/cuales-son-los-sintomas-de-la-ansiedad>
- Elizalde-García y Flores-Grifaldo en González-Celis, A. L. (2009). Evaluación en psicogerontología. México: Manual Moderno.
- Fernández, S, C. (2012). *Afrontar la muerte en ciencias de la salud*. (Tesis Doctoral). Universidad de Almería.

- Gala, L. F., Jiménez, L.P., y Hernández, R. R. (2003). Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo. Revisión conceptual. En *Cuadernos de medicina forense*, 1(30), 39-50. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn30/original4.pdf>
- Martínez, G. L. (2008). Percepción del adulto mayor acerca del proceso de muerte. En *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 16 (1), 31-36. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2008/eim081g.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). Temas de salud y envejecimiento. *Envejecimiento poblacional*. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/ageing/es/>
- Sábado, T. J. (2008). Variables relacionadas con la ansiedad ante la muerte. En *Revista general de Psicología*, 56 (3), 257-279. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/818725.pdf>
- Santamaría, V. L. (2008). La muerte en el anciano. Extraído el 07 de Abril de 2016. Recuperado de: http://www2.uned.es/mastermayores/PROYECTOS%20ALUMNOS/proyectos/santamaria_vallejo.pdf
- Viguera, V. (2005). Los miedos en los adultos mayores. Recuperado de: <http://www.isalud.org/htm/pdf/pdfLazos/212LOS%20MIEDOS%20EN%20S>

BIENESTAR Y APOYO SOCIAL EN LA VEJEZ: PERFIL DIFERENCIADO POR SEXO

Rosa Isabel Garza-Sánchez*

Laura Fabiola Núñez Udave

Cecilia Sarahi de la Rosa Vázquez

Mariela Fernanda Acosta Ramírez,

Resumen

El proceso de envejecimiento se ha convertido en un fenómeno que constituye un reto para las sociedades modernas y el futuro. El objetivo es describir el perfil de los adultos mayores participantes de los programas de la CDHEC y analizar el apoyo social percibido por sexo con relación a la familia, amigos y otros significativos. La investigación es de corte cuantitativo con alcances descriptivos. Se realizó un estudio en 396 adultos mayores ($M = 69.81$, $DE = 6.95$) que acuden al Geriátrico de Saltillo y a los programas dados por la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Coahuila (CDHEC) en Saltillo. Se utilizó la *Escala Multidimensional de Soporte Social Percibido (MSPSS)* de Zimet DG y traducida al español en el 2002 obteniendo un alfa de Cronbach de 0.86 y aplicado a población adulta mayor chilena, es una breve herramienta de investigación diseñada para medir percepciones de apoyo de tres fuentes principales: familia, amigo y otros significativos. El tipo de muestreo utilizado para el levantamiento de la información es no probabilístico-intencional. El método de recolección de datos fue mediante una encuesta auto aplicable y los datos se procesaron mediante el paquete estadístico SPSS versión 24. Resultados: Hay diferencias en ambos sexos en las tres dimensiones, destacan los porcentajes en la dimensión de familia. Las mujeres adultas mayores presentan mejor percepción de apoyo social, lo que contribuye a su bienestar.

Palabras claves: vejez, apoyo social, género

* Universidad Autónoma de Coahuila, isabelgarza@uadec.edu.mx

Introducción

En la tercera edad suceden cambios importantes en la persona, tanto externos como internos que tiene que ir regulando y llevan a los adultos mayores a estar expuestos a diversos estresores (demandas del medio externo o internas) que requiere que la persona realice modificaciones en su comportamiento para poder sobrellevar estos cambios (Arechabala Mantuliz y Miranda Castillo, 2002). El apoyo social es descrito como un complejo concepto que tiene tres dimensiones: estructura, función y percepción de calidad, y a nivel conceptual se ha propuesto que la verdadera naturaleza se encuentra en los procesos cognoscitivos, es decir, en el apoyo social percibido por la persona (Lynch Susan 1995 como se citó en Arechabala Mantuliz y Miranda Castillo, 2002).

Por otro lado, se ha asociado la presencia del apoyo social en la salud o enfermedad que presentan las personas, sin embargo, el concepto aún no está del todo claro y presenta problemas de definición y de operacionalización, y los términos más comúnmente utilizados para referirse a este concepto son relaciones sociales, integración social, vínculos sociales, y anclaje social (Bocchi y Angelo, 2008), y coinciden los autores en que el termino lleva una estructura y una función. En primera instancia la estructura se refiere a la organización del vínculo entre las personas y pueden ser descritas de forma cuantitativa, número de relaciones, frecuencia de visitas, densidad, reciprocidad con otros miembros, etc., y la función refiere el nivel de recursos otorgados por la otra persona, y se pueden nombrar cuatro aspectos:

1. Apoyo emocional: envuelve las expresiones de amor y afecto.
2. Apoyo instrumental: necesidades materiales y económicas.
3. Apoyo de información: consejos, sugerencias que puedan ayudar a resolver un problema.
4. Interacción social positiva: personas con las que se puede divertir y relajar.

Meléndez, Tomas, & Pardo (2009), consideran también que el apoyo social se divide en dos perspectivas teóricas; estructural y funcional, y definen la parte estructural como la parte objetiva del apoyo social, y establece su estudio en las redes sociales que tiene la persona con su entorno, asimismo, definen la parte funcional como la parte subjetiva en relación a la función que ejerce esa relación para la persona, haciendo una subdivisión en instrumentales (acto que la persona realiza para conseguir un fin) y expresivas (acciones que el individuo realiza cuyo fin son ellos mismos). Igualmente los autores señalan que la red social es un proceso evolutivo, de

cambios y adaptativos, mientras que en la infancia es casi inexistente, conforme se avanza en edad, la persona va construyendo nuevas redes de apoyo que son importantes para su desarrollo, hasta llegar a la adultez y jubilación, en donde la red recobra fuerza como influencia normativa y vuelve a ser un determinante importante en el envejecimiento, como lo fue en la infancia, esto por todos los cambios ocurridos, como el síndrome del nido vacío, la jubilación, la muerte de personas cercanas, etc., lo que implica una reorganización en la estructura y función de las redes de apoyo.

Lin y Ensel (1989 como se citó en Domínguez Guedea et al., 2013) definen el apoyo social como el proceso (de percepción o recepción) a través del cual los recursos de la estructura social permiten satisfacer necesidades, sean instrumentales y/o de expresión, en situaciones cotidianas o de crisis, por su parte Lever, García, y Estrada (2013) lo definen como todas las transacciones interpersonales que implican ayuda en la esfera emocional, económica, familiar, implícita y explícita. Guzmán, Huenchuan, y Montes de Oca, 2003 identifica cuatro tipos de apoyo:

- Materiales: Dinero, alojamiento, comida, ropa, etc.
- Instrumentales: Cuidado, transporte, labores del hogar.
- Emocionales: Afecto, compañía, empatía, reconocimiento.
- Cognitivos: Intercambios de experiencias, información, consejos.

Por su parte Barrera (1986 como se citó en Casanova-Rodas, Rascón-Gasca, Alcántara-Chabelas, y Soriano-Rodríguez, 2014) conceptualiza el apoyo social percibido como una evaluación cognitiva al ser conectados con otros y se caracteriza por la percepción de disponibilidad y la adecuación de lazos de apoyo, igualmente Chavarría y Barra (2014) consideran el apoyo social como una valoración subjetiva en cuatro categorías: a) instrumental, b) informativo, c) emocional y d) de confianza, favoreciendo una percepción más positiva del ambiente que tendrá efectos en la salud y en el bienestar, disminuyendo los sentimientos de aislamiento y el aumento de conductas saludables.

Aranda y Pando (2013), realizaron una revisión bibliográfica sobre la conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social, desde la década de los cincuenta hasta la actualidad, mencionando que han pasado muchos años desde que estos conceptos surgieron en la literatura y concluyen que han sido numerosos los conceptos y abordajes sobre el tema, sin embargo, observaron que faltan explicaciones sobre su proceso, además de encontrar muchos estudios

sobre la relación del apoyo social y la salud, tratando de explicar su efecto amortiguador y los efectos directos que el apoyo social gestiona al reducir las consecuencias que tiene para la salud un acontecimiento estresante; por otro lado mencionan la importancia de los intercambios entre las personas, sean de tipo material, instrumental, emocionales, etc., los cuales influyen en el grado de satisfacción que se tiene; reconocen igualmente la importancia de dos tipos de redes, las formales y las informales siendo importantes y necesarias ante cualquier situación y finalmente definen el apoyo social como las interrelaciones que se dan entre las personas, con conductas que también se relacionan entre si como el demostrar cariño e interés, y concluyen que, con la falta de apoyo o con su deficiencia, la mala salud está presente, o al menos es más probable, y que las respuestas negativas generadas, provocaran en el individuo consecuencias en el ámbito familiar, social, y laboral.

El constructo de apoyo social ha sido de los más estudiados desde la psicología comunitaria, y Tardy (1985 citado por García-Martín, Hombrados-Mendieta, y Gómez-Jacinto, 2016), menciona que hay dos elementos más que se deben incluir en las definiciones dadas, y una dimensión relacionada con los contenidos o tipos de apoyo incluyendo una dimensión descriptiva que aborda los aspectos objetivos del apoyo y la satisfacción con el apoyo, y una dimensión de dirección, es decir, si se da o se recibe el apoyo.

Algunos autores han relacionado el nivel de apoyo social percibido, especialmente de la familia, con la adherencia a tratamientos de diversos padecimientos, y señalan que esta variable es un buen predictor para tratar enfermedades (Covarrubias Delgado y Andrade Cepeda, 2012; Fontes, Heredia, Peñaloza, Cedeño, y Rodríguez-Orozco, 2012; Parada y Rivera, 2011) siendo una variable abordada como factor relevante en el impacto con la calidad de vida, la vulnerabilidad, el ajuste y aceptación de la enfermedad y otros aspectos del proceso salud-enfermedad (Vilató Frómata, Martín Alfonso, y Pérez Nariño, 2015).

Cuando los adultos mayores quedan viudos, supone un impacto emocional, económico y relacional muy fuerte, considerando que la pareja fue su apoyo más importante a partir de la adultez por lo que se experimenta un cambio en las relaciones que la persona tiene, en un estudio se analizó las transformaciones que experimentan las redes personales de apoyo a las personas viudas, encontrando que la mayor pérdida de apoyos se produce en la red familiar secundaria (primos, sobrinos, suegros, cuñados) y que, en la ausencia de la pareja, son las hijas las que se convierten en la principal red de apoyo de la persona viuda (Ayuso, 2012), por lo que la familia

constituye la principal fuente de apoyo en la vejez, y actualmente ha sufrido muchos cambios esta institución, tanto en la composición de sus integrantes, como en la dinámica y las relaciones al interior (Romero et al., 2012) y el apoyo familiar incluye la protección y ayuda, especialmente en adultos mayores diagnosticados con alguna enfermedad (Soto, Cortés, Terrazas, y Terrazas, 2012).

Un factor importante relacionado a la satisfacción en la tercera edad, está determinado por las experiencias y recursos que tuvo la persona durante toda su vida, así, cuando llegue a la vejez, se sienta pleno y realizado o por el contrario, desesperanzado y alejado del entorno (Vivaldi y Barra, 2012), las transformaciones en los patrones conyugales que se establecen entre las generaciones podrían afectar el vínculo y la calidad de las relaciones y el apoyo social en las personas mayores (Carrasco, Herrera, Fernández, y Barros, 2013) destacando la importancia de la calidad más que la cantidad de personas cercanas con las que cuente. En América Latina son tres las instancias involucradas en el envejecimiento, la familia, el Estado y el mercado, sin embargo, el Estado y el mercado aún tienen fuertes carencias para hacerle frente a este fenómeno, por lo que la principal responsabilidad recae en la familia (Domínguez Guedea et al., 2013). La percepción que se tiene sobre el apoyo familiar es una manera de conocer el funcionamiento de la familia a través de la satisfacción de uno de sus miembros con su ambiente familiar y la percepción del propio funcionamiento de la misma (Landeros-Herrera, Simental-Mendía, y Rodríguez-Durán, 2015), y nutre al individuo desde su núcleo más cercano, reconociendo que también hay fuentes de apoyo externos como los amigos y la comunidad (Poblete et al., 2015).

Algunos estudios señalan la importancia que tiene para este grupo etario, el tener una red de apoyo, por ejemplo, Fuentes (2014) identificó la influencia del apoyo social en el estado emocional y en las actitudes hacia la vejez, encontrando que la familia son la principal fuente de apoyo, no obstante, son los hijos varones quienes menos apoyo aportan al núcleo familiar, además de que los adultos mayores disponen de otras personas para comunicarse y son quienes les dan cariño y empatía, además de poseer un adecuado estado emocional, (Gallardo-Peralta, Sánchez-Moreno, Arias-Astray, y López-de-Roda, 2015) describieron los elementos estructurales de la red social, la depresión y el apoyo comunitario, dada su importancia en la comprensión de las relaciones sociales (grupos religiosos, de ocio, de actividades artísticas, deportivas, etc.) encontrando que el cónyuge es la principal fuente de compañía, proximidad

íntima y de bienestar, además de una ausencia entre el apoyo comunitario y la depresión, probablemente debido a que se utilizó una escala inadecuada para ese fin.

Por su parte Zapata-López, Delgado-Villamizar, y Cardona-Arango (2015) revisaron la asociación entre apoyo social y familiar del adulto mayor, encontrando que aunque la pérdida del conyugue es mayor para las mujeres, quienes representan mayor riesgo son los hombres, esto debido a la dependencia vinculada a la condición masculina, especialmente en ámbitos del hogar, además de que las mujeres tienen una experiencia previa de cuidado, ya sea a sus propios hijos o padres, y en general, los adultos mayores se sienten satisfechos con sus relaciones familiares, así como el apoyo recibido por los amigos, aunque en menor proporción en las mujeres; y las redes de apoyo cobran un valor significativo en los adultos mayores, en la medida que puedan brindarles la oportunidad de participar activamente en tareas productivas durante la vejez.

Así, las hijas han cumplido un rol históricamente en el cuidado de los mayores, pero hoy en día se complica debido a que la expectativa de vida es cada vez mayor, y supone un desgaste mayor para las cuidadoras especialmente cuando el adulto mayor tiene alguna enfermedad crónica-degenerativa (Fernández y Herrera, 2016), teniendo como consecuencia una sobrecarga en las hijas. En un estudio transcultural realizado por Riquelme et al., (2016) midieron las implicaciones que tiene la edad y el país de procedencia (México, Cuba y España) con relación al apoyo emocional recibido, resaltando la coexistencia de una perspectiva estructural, haciendo hincapié en una “red social” (tamaño, composición, densidad, frecuencia) y una perspectiva conceptual, centrada en la naturaleza del apoyo (familia, pareja, amigos, compañeros, etc.) y una perspectiva de tipo funcional enfocada en el tipo de recurso provisto por las relaciones sociales (emocional, tangible, informacional, etc.). Dichos autores encontraron que la relación de apoyo obtenida varía en función de las influencias culturales asociadas al país de pertenencia, de los sujetos entrevistados y variable edad tiene relevancia en la eficacia en las distintas fuentes de apoyo emocional.

Otro estudio señala la influencia del apoyo social en el estado emocional y las actitudes hacia la vejez (Castellano F., 2014), siendo la forma más común de apoyo informal a las personas adultos mayores la familia, además de otras fuentes de apoyo como los amigos y vecinos cuyo vínculo se establece a partir de los intereses comunes. Dentro del estudio participaron 117 adultos mayores encontrando a la familia como la principal fuente de apoyo, resultados similares a otros estudios, además de que el porcentaje de apoyo social percibido fue

muy superior al estrés soportado, asimismo, mejora el bienestar, teniendo una reducción en la severidad de enfermedades y recuperación de los trastornos de salud.

Finalmente una revisión de la literatura muestra que hay muchos estudios sobre la aplicación o validación de algunos de estos instrumentos en poblaciones y entornos cuyas características hacen que los resultados sean difíciles de generalizar (Alemán-Ruiz y Calvo-Francés, 2017; Ayala et al., 2012; García-Martín et al., 2016; Mosqueda Díaz, Mendoza Parra, Jofré Aravena, y Barriga, 2015; Pinto Santuber, Lara Jaque, Espinoza Lavoz, y Montoya Cáceres, 2014) siendo importante crear herramientas que midan los aspectos característicos del apoyo social, la frecuencia y la satisfacción con el apoyo recibido.

Objetivo

Describir el perfil de los adultos mayores que acuden a consulta externa al Geriátrico de Saltillo y aquellos participantes de los programas de la CDHEC y analizar el apoyo social percibido por sexo con relación a la familia, amigos y otros significativos

Muestreo

La muestra estuvo conformada por 396 adultos mayores, de los cuales 196 asistente a consulta al Centro Estatal del Adulto Mayor (CEAM-Geriátrico) y el resto forma parte de los programas y platicas de la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Coahuila (CDHEC) el 56.3% son mujeres (n=225) y el 43.8% son hombres (n=175) con una edad media de 69.81 y una desviación estándar de 6.95 años. El método de muestreo utilizado fue mediante una selección intencional. La participación de los adultos fue totalmente voluntaria en cada lugar. Las características demográficas por sexo se observan en la tabla 1.

Se encontró que el 52.1% de los adultos mayores tiene de 60 a 69 años, el 38.9% tiene de 70 a 79 años, y el resto cuenta con ochenta años o más (9.1%), al preguntarle con quien vive, el 54.3% menciona que con su esposo (a), el 27% con sus hijos y el 12.6% vive solo. Al explorar si padecen alguna enfermedad el 86.1% menciona que sí. Solo el 17.7% de los adultos mayores practican algún deporte, el 58.7% trabajó alguna vez por un sueldo y el 62.4% es jubilado o pensionado. Al preguntarles si cuentan con algún tipo de seguro el 86.4% menciona que sí, siendo el Seguro Popular en el que la mayoría de los adultos mayores está afiliado (65.4%). El 39.1% utiliza lentes y el 61.6% puede caminar sin dificultad. Se les pregunto sobre los servicios

que les brinda la institución (geriátrico y CDHEC) mencionaron que al 93.9% le han resuelto los tramites que han realizado y el 69.2% consideran muy bueno el servicio brindado.

Las principales diferencias por sexo encontradas (tabla 1) muestran que son las mujeres las que tienen porcentajes mayores de escolaridad en cualquier nivel educativo, resaltando el 46.7% que estudio primaria y el 26.2% que no tiene ningún grado de escolaridad, a diferencia de los hombres en esos mismos rubros (40% y 36.6% respectivamente). En relación con el estado civil, se muestra mayor porcentaje de hombres casados (60%) y porcentajes similares en ambos sexos que estan viudos (M= 26.2%, H=25.1%) y divorciados (M=10.7%, H=10.3%). Con relación al estatus en el que se encuentra se observa una diferencia de casi diez puntos en los hombres pensionados (66.1%), los adultos mayores que trabajan están en porcentajes similares (M=12.6%, H=12.5%) y se encontró un porcentaje mayor de mujeres que se dedican únicamente al hogar (24.6%).

Tabla 1 Características demográficas de la muestra por sexo

		Mujer	Hombre	Total
Ultimo grado estudiado	Primaria	105 46.70%	70 40.00%	175 43.80%
	Secundaria	21 9.30%	15 8.60%	36 9.00%
	Tecnico	7 3.10%	5 2.90%	12 3.00%
	Preparatoria	11 4.90%	8 4.60%	19 4.80%
	Carrera	19 8.40%	10 5.70%	29 7.20%
	No estudio	59 26.20%	64 36.60%	123 30.80%
	Estado civil	Casado (a)	123 54.70%	105 60.00%
	Divorciado (a)	24 10.70%	18 10.30%	42 10.50%
	Viudo (a)	59 26.20%	44 25.10%	103 25.80%
	Separado (a)	7 3.10%	5 2.90%	12 3.00%
	Soltero (a)	10 4.40%	3 1.70%	13 3.30%
	Union libre	2 0.90%	0 0.00%	2 0.50%
¿Actualmente usted se encuentra?	Jubilado (a)	14 7.00%	13 7.70%	27 7.40%

Pensionado (a)	110	111	221
	55.30%	66.10%	60.20%
Trabaja	25	21	46
	12.60%	12.50%	12.50%
Hogar	49	22	71
	24.60%	13.10%	19.30%

Aspectos éticos

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes en apego estricto a las consideraciones éticas para la investigación de seres humanos.

Resultados

Se exploró la satisfacción que tienen los adultos mayores con su vida (tabla 2), se encontró que las mujeres tienen mejor percepción de salud, cuando se comparan con una persona de su edad y la consideran mejor (35.1%), mientras que los hombres tuvieron porcentajes más elevados en la opción de sentirse igual (69%), fue muy bajo el porcentaje de ambos sexos que consideran su salud peor que la de otras personas (6.8%). Por otro lado, el 94.7% se siente satisfecho con su vida, porcentajes similares se obtuvieron en mujeres y hombres.

Tabla 2. Satisfacción de los adultos mayores con la vida

		Mujer	Hombre	Total
Como considera su salud en general	Pesima	4	1	5
		1.80%	0.60%	1.30%
	Mala	23	16	39
		10.50%	9.20%	9.90%
Comparándose con una persona de su edad, usted:	Buena	176	139	315
		80.00%	79.90%	79.90%
	Optima	17	18	35
		7.70%	10.30%	8.90%
Se siente satisfecho con la vida	Esta mejor	78	44	122
		35.10%	25.30%	30.80%
	Esta igual	127	120	247
	57.20%	69.00%	62.40%	
Se siente satisfecho con la vida	Esta peor	17	10	27
		7.70%	5.70%	6.80%
	Si	210	166	376
	94.20%	95.40%	94.70%	
	No	13	8	21
		5.80%	4.60%	5.30%

En relación con las dimensiones de la escala Multidimensional de Soporte Social en la dimensión de *apoyo familiar*, se contrastaron cuatro variables numéricas encontrando diferencias significativas entre los y las adultas mayores en tres de las cuatro variables que conforman la dimensión, presentando puntuaciones mayores en las mujeres en relación con la seguridad que su familia tiene de ayudarlas, de la ayuda y el apoyo emocional que requieren y en poder conversar con ellos de sus problemas.

Tabla 3. Análisis comparativo por sexo de la dimensión apoyo familiar de la escala MSPSS

	Sexo	N	RP	SR	U ^{M-W}	p
Tengo la seguridad que mi familia trata de ayudarme	Hombre	175	185.51	32463.5	17063.5	0.034
	Mujer	221	208.79	46142.5		
Mi familia me da la ayuda y apoyo emocional que requiero	Hombre	175	184.02	32204	16804	0.019
	Mujer	221	209.96	46402		
Puedo conversar de mis problemas con mi familia	Hombre	175	185.36	32438	17038	0.034
	Mujer	221	208.9	46168		

Nota: RP=Rango promedio, SR= Suma de Rangos. U^{M-W}= valor de la prueba de Mann Whitney. Las diferencias son significativas a un nivel de $p \leq .050$.

En la dimensión *apoyo de amigos* se encontraron diferencias por sexo en las cuatro variables que componen el apartado, dichas diferencias se cargan hacia las adultas mayores, en las variables tengo la seguridad de que sus amigos tratan de ayudarlas, pueden contar con ellos cuando tienen problemas y pueden platicárselos, además de compartir penas y alegrías con sus amigos.

Tabla 4. Análisis comparativo por sexo de la dimensión apoyo de amigos de la escala MSPSS

	Sexo	N	RP	SR	U ^{M-W}	p
Tengo la seguridad de que mis amigos tratan de ayudarme	Hombre	175	183.11	32044.5	16644.5	0.014
	Mujer	221	210.69	46561.5		
Puedo contar con mis amigos cuando tengo problemas	Hombre	175	184.61	32307.5	16907.5	0.026
	Mujer	221	209.5	46298.5		

Cuando tengo alegrías o penas puedo compartirlas con mis amigos	Hombre	175	185.69	32495.5	17095.5	0.04
	Mujer	221	208.64	46110.5		
Puedo conversar de mis problemas con mis amigos	Hombre	175	184.22	32238.5	16838.5	0.021
	Mujer	221	209.81	46367.5		

Nota: RP=Rango promedio, SR= Suma de Rangos. U^{M-W} = valor de la prueba de Mann Whitney. Las diferencias son significativas a un nivel de $p \leq .050$.

En la última dimensión llamada *apoyo de otros significativos* se encontraron diferencias significativas en dos de las cuatro variables que conforman el apartado, dichas diferencias se cargan a las mujeres adultas mayores, cuando tienen penas o alegrías tiene alguien que las pueda ayudar y existe en su vida una persona que le ofrece consuelo cuando lo necesitan.

Tabla 5 Análisis comparativo por sexo de la dimensión de apoyo social de otras personas significativas de la escala MSPSS

	Sexo	N	RP	SR	U^{M-W}	p
Cuando tengo penas o alegrías, hay alguien que me puede ayudar	Hombre	175	186.04	32557.5	17157.5	0.046
	Mujer	221	208.36	46048.5		
Hay una persona que me ofrece consuelo cuando lo necesito	Hombre	175	182.13	31872.5	16472.5	0.009
	Mujer	221	211.46	46733.5		

Nota: RP=Rango promedio, SR= Suma de Rangos. U^{M-W} = valor de la prueba de Mann Whitney. Las diferencias son significativas a un nivel de $p \leq .050$.

Discusión

En relación a los datos demográficos se encontró que poco más de la mitad de los adultos mayores aún viven con su pareja (54.3%), se resalta el porcentaje de adultos mayores que padecen alguna enfermedad (86.1%) y de aquellos que no hacen ejercicio (82.3%), se han encontrado estudios a partir de revisiones sistémicas de ensayos clínicos en donde el entrenamiento de la condición física, al parecer es la mejor estrategia para mejorar la condición física en adultos mayores (Saborit et al., 2015; Viladrosa, Casanova, Ghiorghies, & Jürschik, 2017). El Seguro Popular es la institución a la que la mayoría de los adultos mayores está afiliado (65.4%), el principal objetivo del Seguro Popular es acercar a servicios de salud mediante aseguramiento médico a toda aquella población sin seguridad social (O'Shea Cuevas, 2015), el problema radica en que la cobertura es de nivel primario, dejado fuera muchas de las

enfermedades crónico-degenerativas presentes en los adulto mayores, como la diabetes, enfermedades del corazón, tumores y enfermedades respiratorias (INEGI, 2005), por lo que se tiene que desarrollar nuevas estrategias de atención a la salud a partir de las necesidades y enfermedades presentes en la vejez. Hay que considerar el proteger a los adultos mayores en el ámbito de la seguridad social a partir de la eficacia de los programas de atención a este grupo, especialmente aquellos que se encuentran en situación de pobreza (CNDH, 2016).

Las principales diferencias por sexo encontradas en los datos generales hacen referencia a la escolaridad, teniendo porcentajes mayores las mujeres en todos los niveles presentados (primaria, secundaria, técnico, preparatoria y carrera), el porcentaje de hombres que no estudiaron (36.6%) es mucho mayor al de las mujeres (26.2%), un dato relevante cuando se contrasta con estadísticas realizadas por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2011) en donde la tercera parte de los adultos mayores no saben leer ni escribir, en los hombres el porcentaje asciende a 24 y en las mujeres supera el 35, diferencias contrarias a los resultados obtenidos en este estudio. Lo que tiene un impacto directo en la calidad de vida de este grupo poblacional ubicándolos en una situación de desventaja con respecto a otros grupos de edad.

En relación con el estado civil, se encontró porcentajes similares en hombres (25.1%) y mujeres (26.2%) en haber perdido a su pareja, datos diferentes a los realizados por otros estudios, en donde es más frecuente que la mujer quede viuda a causa de la esperanza de vida -77.9 años las mujeres y 73 años los hombres- (CONAPO, 2014), pero la viudez no solo es un estado civil, es un evento significativo en la vida que tiene repercusiones en el ámbito de la salud, el psicológico y social, por lo que se tiene que trabajar a partir de los recursos internos y externos del adulto mayor para poder conservar o mejorar sus relaciones.

Dentro del análisis comparativo en relación con la familia se destaca la comunicación que tienen las mujeres adultas mayores dentro de su familia, ya que las tres variables que salieron con diferencias significativas está cargado hacia este grupo. Hay que considerar que uno de los factores que contribuyen a la satisfacción con la vida es la familia, los vecinos, las relaciones sociales y tener recursos económicos (Puig Llobet, Rodriguez Avila, Farras Farras, & Lluch Canut, 2011), las mujeres tienen procesos de comunicación diferente a los hombres, algunas investigaciones sugieren que se debe a la etapa de socialización desde la infancia y a la influencia del hogar familiar y posiblemente las mujeres adultas mayores encuentren mayor

seguridad y apoyo dentro de su familia así como la apertura de contar sus problemas con el resto de la familia (Bengoechea, s.f.).

Al identificar la percepción de apoyo de los amigos resulto con diferencias significativas en todas sus variables hacia las mujeres adultas, coincidiendo con otros autores en donde las redes de apoyo y la familia juegan un papel fundamental en la percepción de bienestar (Garza Sanchez & Gonzalez Tovar, 2017; González Tovar & Garza Sánchez, 2016) nuevamente se destaca la comunicación como un factor clave para el desarrollo de relaciones de calidad en las mujeres, la comunicación se caracteriza por incluir en el discurso como iguales a las otras personas, atención a los mensajes verbales y no verbales e indican expresiones de escucha.

El papel que juegan las personas que rodean al adulto mayor es significativo para él y es más importante la calidad de la relación existente que la cantidad, la familia se convierte en esa red de apoyo cercana en donde el adulto mayor se siente protegido y querido, enfocando las líneas de atención a fortalecer el lazo familiar. Otros factores protectores que pueden favorecen un envejecimiento saludable están orientados a los programas de intervención, entrenamiento cognitivo y actividad física (Garcia Gomez, 2015). Una propuesta de intervención sugerida a partir del modelo psico-social de Gordon Hamilton (Duque, 2013) enfatiza el valor intrínseco del individuo a partir del uso de recursos sociales y la experiencia vivida de los adultos mayores enfocándose a la esfera emocional, la conciencia de sí mismo y la capacidad para relacionarse con la sociedad.

Son las mujeres adultas mayores las que presentan mejores niveles de apoyo social percibido por lo que se propone seguir haciendo estudios en este grupo poblacional, para identificar los factores que desencadenan un nivel bajo de soporte social y hacer planes de acción que contribuyan a mejorar la calidad de vida en los adultos mayores.

Referencias

- Alemán-Ruiz, I., & Calvo-Francés, F. (2017). Validación de la escala de vínculos interpersonales de apoyo VIDA. En *Anales de Psicología*, 33(1), 168-179. doi:10.6018/analesps.33.1.232341
- Aranda, C., & Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social *IIPSI*, 16 (1), 233-245. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/viewFile/3929/3153>

- Arechabala Mantuliz, M. C., & Miranda Castillo, C. (2002). Validacion de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertension de la region metropolitana. En *Ciencia y Enfermeria*, 8(1), 49-55. Recuperad de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v8n1/art07.pdf>
- Ayala, A., Rodríguez-Blázquez, C., Frades-Payo, B., Forjaz, M. J., Martínez-Martín, P., Fernández-Mayoralas, G., & Rojo-Pérez, F. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Apoyo Social Funcional y de la Escala de Soledad en adultos mayores no institucionalizados en España. En *Gaceta Sanitaria*, 26(4), 317-324. doi:10.1016/j.gaceta.2011.08.009
- Ayuso, L. (2012). Las redes personales de apoyo en la viudedad en España. En *Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas* (137), 3-24. doi:10.5477/cis/reis.137.3
- Bengoechea, M. (s.f.). La comunicacion femenina, claves desde la perspectiva de genero para entender que pasa cuando hablamos. In F. S. Europeo (Ed.), *En Uso del lenguaje en el mundo laboral*. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2009/04/10/la-comunicacion-femenina-claves-desde-la-perspectiva-de-genero-para-entender-que-pasa-cuando-hablamos/>
- Bocchi, S. C. M., & Angelo, M. (2008). Entre la libertad y la reclusión: El apoyo social como un componente de la calidad de vida del binomio cuidador familiar y persona dependiente. En *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16(1), 15-23. doi:10.1590/S0104-11692008000100003
- Carrasco, M., Herrera, S., Fernández, B., & Barros, C. (2013). Impacto del apoyo familiar en la presencia de quejas depresivas en personas mayores de Santiago de Chile. En *Revista Espanola de Geriatria y Gerontologia*, 48(1), 9-14. doi:10.1016/j.regg.2012.04.006
- Casanova-Rodas, L., Rascón-Gasca, M. L., Alcántara-Chabelas, H., & Soriano-Rodríguez, A. (2014). Apoyo social y funcionalidad familiar en personas con trastorno mental. *Salud Mental*, 37(5), 443-448. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v37n5/v37n5a11.pdf>
- Castellano F., C. L. (2014). La influencia del apoyo social en el estado emocional y las actitudes hacia la vejez y el envejecimiento en una muestra de ancianos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(3), 365-377. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56032544004>

- Chavarría, M. P., & Barra, E. (2014). Life satisfaction in adolescents: Relationship with self-efficacy and perceived social support. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46. doi:10.4067/S0718-48082014000100004
- CONAPO. (2011). *Transición demográfica en México*. Recuperado de Mexico D. F.: file:///C:/Users/Lanix/Downloads/Transici%C3%B3n%20demogr%C3%A1fica%20de%20M%C3%A9xico%20(2).pdf
- CONAPO. (2014). *Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030. México*. In. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Proyecciones/Cuadernos/15_Cuadernoillo_Mexico.pdf
- Covarrubias Delgado, L., & Andrade Cepeda, R. M. G. (2012). *Calidad de vida de cuidadores de pacientes hospitalizados, nivel de dependencia y red de apoyo*. En *Index de Enfermería*, 21(3). <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962012000200005>
- Domínguez Guedea, M. T., Mandujano Jaquez, M. F., Quintero, M. G., Sotelo Quiñónez, T. I., Gaxiola Romero, J. C., & Valencia Maldonado, J. E. (2013). Escala de apoyo social para cuidadores familiares de adultos mayores Mexicanos. En *Universitas Psychologica*, 12(2), 391-402. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-2.easc
- Duque, A. (2013). *Metodologías de intervención social Palimpsestos de los modelos en Trabajo Social*. In Vol. 1. Epi-Logos (Ed.), (pp. 336). Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000036.pdf>
- Fernández, M. B., & Herrera, M. S. (2016). Distrés en hijas adultas que brindan apoyo a sus padres mayores. En *Psykhé*, 25(1). doi:10.7764/psykhe.25.1.710
- Fontes, M. M. M., Heredia, M. E. R., Peñaloza, J. L., Cedeño, M. E. G. K., & Rodríguez-Orozco, A. R. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. En *Salud Mental*, 35(2), 147-154.
- Fuentes, C. L. C. (2014). La influencia del apoyo social en el estado emocional y las actitudes hacia la vejez y el envejecimiento en una muestra de ancianos. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(3), 365-377. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n2/v35n2a8.pdf>
- Gallardo-Peralta, Sánchez-Moreno, E., Arias-Astray, A., & López-de-Roda, A. B. (2015). Elementos estructurales de la red social, fuentes de apoyo funcional, reciprocidad, apoyo

- comunitario y depresión en personas mayores en Chile. En *Anales de Psicología*, 31(3), 1018-1029. doi:10.6018/analesps.31.3.172861
- García Gomez, M. B. (2015). *Efectos de un programa de intervención para adultos mayores en situación de alta vulnerabilidad en Tuxtla Gutierrez, Chiapas*. (Doctoraro Intervencion), Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Psicologia-Mbgarin/GARIN_GOMEZ_M_Begona_Tesis.pdf
- García-Martín, M. A., Hombrados-Mendieta, I., & Gómez-Jacinto, L. (2016). A Multidimensional Approach to Social Support: The Questionnaire on the Frequency of and Satisfaction with Social Support (QFSSS). En *Anales de Psicología*, 32(2), 501-515. doi:10.6018/analesps.32.2.201941
- Garza Sanchez, R. I., & Gonzalez Tovar, J. (2017). Comparativo de la calidad de vida subjetiva en los Centros de Atención Integral de dos países de habla hispana: perspectiva desde el envejecimiento. En *Actualidades en Psicología*, 31 (123), 73-87. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/ap.v31i123.28543>.
- González Tovar, J., & Garza Sánchez, R. I. (2016). Primer revisión del cuestionario de calidad de vida para adultos mayores. En *Ciencia Ergo Sum*, 23 (1), 1-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10444319003>
- Guzmán, J., Huenchuan, S., & Montes de Oca, V. (2003). *Redes de apoyo social a las personas mayores: marco conceptual*. Paper presented at the CEPAL. Recuperado de http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/12939/eps9_jmgshnvm.pdf
- INEGI. (2005). *Los adultos mayores en México. Perfil sociodemográfico al inicio del siglo XXI*. Recuperado de <http://adigac.org/gallery/adultos%20mayores%20inegi.pdf>
- Landeros-Herrera, J. E., Simental-Mendía, L. E., & Rodríguez-Durán, J. L. (2015). Perfil psicosocial y percepción del apoyo familiar en adultos. En *Revista médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 53(5), 558-563. Recuperado de http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_medica/article/download/161/430
- Lever, J. P., García, G. L. M., & Estrada, A. V. (2013). Elaboración de una escala de apoyo social (EAS) para adultos. *Universitas Psychologica*, 12(1), 129-137. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1373/3969>

- Meléndez, J. C., Tomas, J. M., & Pardo, E. N. (2009). Análisis de la estructura y funciones de las redes sociales en la vejez mediante la entrevista Manheim de apoyo social. En *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 19(1), 6-11. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/61287>
- Mosqueda Díaz, A., Mendoza Parra, S., Jofré Aravena, V., & Barriga, O. A. (2015). Validez y confiabilidad de una escala de apoyo social percibido en población adolescente. *Enfermería Global*, 14(3), 125-136. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n39/docencia1.pdf>
- O'Shea Cuevas, G. J. (2015). Seguro Popular: hacia la cobertura del paciente oncológico. En *Gaceta Mexicana de Oncología*, 14(3), 133-134. doi:<https://doi.org/10.1016/j.gamo.2015.05.003>
- Parada, M. O., & Rivera, M. J. B. (2011). Propiedades psicométricas de una escala para medir apoyo social percibido en pacientes chilenos con diabetes tipo. En *Universitas Psychologica*, 10(1), 189-196. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n1/v10n1a16.pdf>
- Pinto Santuber, C., Lara Jaque, R., Espinoza Lavoz, E., & Montoya Cáceres, P. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de apoyo social percibido de zimet: En personas mayores de atención primaria de Salud. En *Index de Enfermería*, 23(1-2), 85-89. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/index/v23n1-2/instrumentos1.pdf>
- Poblete, F., Glasinovic, A., Sapag, J., Barticevic, N., Arenas, A., & Padilla, O. (2015). Apoyo social y salud cardiovascular: adaptación de una escala de apoyo social en pacientes hipertensos y diabéticos en la atención primaria chilena. En *Atención Primaria*, 47(8), 523-531. doi:10.1016/j.aprim.2014.10.010
- Puig Llobet, M., Rodríguez Avila, N., Farras Farras, J., & Lluch Canut, M. T. (2011). Calidad de vida, felicidad y satisfacción con la vida en personas ancianas de 75 años atendidas en un programa de atención domiciliaria. En *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19, 8. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n3/es_04.pdf
- Riquelme, A., Carbonell, M. M., Quiles, J. M. O., Lara, R. M. M., Díaz, R. P., & Navas, A. I. L. (2016). Implicaciones de la edad y el país de pertenencia en la relación entre apoyo emocional percibido y depresión: Un estudio transcultural. En *Anales de Psicología*, 32(2), 393-404. doi:10.6018/analesps.32.2.203611

- Romero, Y. H., Cernuda, C. P., Díaz, R. P., de la Cruz, A. S., Domínguez, A. T., & Pérez, T. L. (2012). Cambios en la percepción del funcionamiento familiar de adultos mayores de casa de abuelos cotorro. En *Revista del Hospital Psiquiatrico de la Habana*, 9(1). Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revhospsihab/hph-2012/hph121c.pdf>
- Saborit, J. A. P., Del Valle, M., Nistal, P., Mendez, D., Abelairas-Gómez, C., & Barcala-Furelos, R. (2015). Repercusión del ejercicio físico en la composición corporal y la capacidad aeróbica de adultos mayores con obesidad mediante tres modelos de intervención. En *Nutricion Hospitalaria*, 31(3), 1217-1224. doi:10.3305/nh.2015.31.3.8434
- Soto, F. L., Cortés, C. E., Terrazas, J. V., & Terrazas, S. V. (2012). Sobrecargas objetivas y nivel de apoyo familiar a pacientes adultos con esquizofrenia. En *Salud Uninorte*, 28(2), 218-226. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v28n2/v28n2a05.pdf>
- Viladrosa, M., Casanova, C., Ghiorghies, A. C., & Jürschik, P. (2017). El ejercicio físico y su efectividad sobre la condición física en personas mayores frágiles. Revisión sistemática de ensayos clínicos aleatorizados. En *Revista Espanola de Geriatria y Gerontologia*, 52(6), 332-341. doi:<https://doi.org/10.1016/j.regg.2017.05.009>
- Vilató Frómeta, L., Martín Alfonso, L., & Pérez Nariño, I. (2015). Adherencia terapeutica y apoyo social percibido en personas que viven con VIH/SIDA. En *Revista Cubana de Salud Publica*, 41(4), 620-630. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v41n4/spu05415.pdf>
- Vivaldi, F., & Barra, E. (2012). Bienestar Psicológico, Apoyo Social Percibido y Percepción de Salud en Adultos Mayores. En *Terapia Psicologica*, 30(2), 23-29. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200002>
- Zapata-López, B. I., Delgado-Villamizar, N. L., & Cardona-Arango, D. (2015). Apoyo social y familiar al adulto mayor del área urbana en Angelópolis, Colombia 2011. En *Revista de Salud Publica*, 17(6). doi:10.15446/rsap.v17n6.34739

EXPERIENCIAS DE CALIDAD DE VIDA: LA MIRADA DE LAS ANCIANAS

Isabel Pérez Vargas*

Resumen

La cantidad de ancianos en nuestro país aumenta considerablemente junto con una serie de problemáticas por resolver en términos de salud, economía y servicios para garantizar una vida digna a esta población. Actualmente, México tiene mayormente una población de mujeres en comparación con los hombres debido a que son más longevas. La exigencia económica actual por incorporar cada vez más pronto a los miembros de una familia, generan la imposibilidad de cuidar a las adultas mayores que así lo requieren. En este sentido, los asilos parecieran una alternativa de cuidado; sin embargo, se desconocen las condiciones de estos lugares, así como la vivencia de quienes los habitan. Si se conoce y centra la atención desde la perspectiva de las ancianas asiladas, se podrán identificar y generar alternativas viables para mejorar sus condiciones de vida. En consecuencia, el objetivo de este trabajo fue conocer los significados y sentidos implicados en la perspectiva de ancianas respecto a su vivencia en el asilo. Se utilizó una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico. Se consideró la participación voluntaria de 6 ancianas residentes de un asilo, con edades entre los 69 y 81 años. Se empleó la entrevista a profundidad en un lapso de 9 meses. El análisis de la información recabada se realizó a través del Atlas ti v.8. Los resultados sugieren que las ancianas conciben la experiencia de calidad de vida como un todo que deriva de la comparación constante de tres aspectos, cuyo resultante al día de hoy es positivo: a) La historia de las mermas previas al asilamiento y concomitantes con su proceso de envejecimiento, b) las consecuencias de sucesos de vida y decisiones en torno a la institucionalización y c) las ganancias en el asilo, a través del reconocimiento de la satisfacción de necesidades básicas en dicho lugar.

Palabras clave: ancianas, asilo, calidad de vida

* Universidad Autónoma de Coahuila, isabelvargas@uadec.edu.mx

Introducción

Los avances tecnológicos y científicos que hemos alcanzado, permiten que muchas enfermedades, antes mortales, hayan podido erradicarse o controlarse. Asimismo, las condiciones sanitarias en las que vivimos facilitan que ahora planifiquemos mejor la cantidad de descendencia y podamos vivir mayor tiempo que nuestros ancestros. Tal ha sido el esfuerzo de los humanos por prolongar considerablemente el tiempo de vida, que el mundo enfrenta hoy un fenómeno de envejecimiento masivo, pues hay más viejos que niños. México es una país donde esto viene sucediendo de modo acelerado (González-Celis, 2010). En este sentido, ha dejado de tener tanta relevancia la pregunta de cuánto tiempo más viviremos, dando paso al planteamiento de cómo viviremos durante ese tiempo y en qué condiciones. Justo en este punto, cobra relevancia el concepto “calidad de vida”, pues éste intenta dar respuesta a dichos cuestionamientos. A través de su estudio, es posible mejorar las condiciones de vida de las personas, promoviendo acciones y políticas de mejora social, sanitaria y económica.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2010), en los últimos años la población anciana ha crecido considerablemente a nivel mundial y se espera un aumento mayor en los años subsecuentes. En Europa y América, los ancianos sobrepasan ya el 20% del total de la población en general. El Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2010) señala que el número de adultos mayores en México supera actualmente los nueve millones y la proporción está en crecimiento. Particularmente, en el caso de las mujeres, Ham Chande (2016), éstas tienen una mayor esperanza de vida que los hombres, alcanzando edades de 80 años y más; es decir, son más longevas y, por esa misma razón, representan la población con mayor cantidad de enfermedades crónicas, discapacidad y deterioro. Asimismo, se caracterizan por ser viudas y vivir solas o hasta ser cabezas de familia, siendo de hasta un 68% de mujeres en edades de hasta más de 80 años.

Lo anterior, supone no solo un número mayor de adultas mayores en comparación con la gente joven, sino la necesidad imperante de atender con rapidez los problemas económicos, sanitarios, sociales y tecnológicos que esto conlleva. Por ejemplo, se calcula que para el 2030 habrá más de 20 millones de mujeres y hombres ancianos, y más de diez millones de ellos no tendrán seguridad social. Se estima que actualmente el 82.8 por ciento de la ancianidad en México vive en algún grado de pobreza, particularmente las mujeres. Según el Consejo Nacional

de Población (CONAPO, 2009), el envejecimiento se caracteriza por ser femenino. De hecho, los adultos mayores consumen más del 30 por ciento del presupuesto de seguridad social en pensiones y jubilaciones, que en su mayoría son insuficientes, por lo que la mayoría de mujeres son más longevas y pobres.

Así como las cifras de adultos mayores y sus necesidades van aumentando en nuestro país, también crece la urgencia de que más miembros de las familias se integren a la vida económicamente productiva a la brevedad posible. En función de esto, los asilos parecen ser una alternativa para los adultos mayores que requieren de apoyo y cuidados en el área física, psicológica y social. En México hay poca claridad de la cantidad y características de las instituciones públicas y privadas que apoyan permanentemente a adultos mayores, proporcionándoles vivienda, alimentación y atención médica. Tampoco hay información suficiente respecto a cómo son tratados los ancianos en estas condiciones y cuántos están en dicha situación, mucho menos hay suficientes datos de la percepción que tienen de su vida en el asilo. Este último aspecto es sumamente relevante ya que a partir del estudio de la percepción de los individuos de su calidad de vida, pueden desarrollarse estrategias para facilitarles una vida más plena y digna.

El constructo “calidad de vida” es inacabado y actualmente hay esfuerzos por explorarla con mayor detalle. Tal denominación fue utilizada por primera vez por el presidente Lyndon Jhonson en 1964 al declarar acerca de los planes de salud (González, Grau y Amarillo, 1997). Posteriormente, conforme a Cardona y Agudelo (2005), se sabe que en 1976 se editó el famoso texto de Campbell, Converse y Rodgers, titulado “La calidad de vida americana: percepciones, evaluación y satisfacciones”, que fue el resultado de una investigación del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Michigan. Propusieron que para conocer la experiencia de calidad de vida, se debía medir primordialmente los bienes materiales que poseían las personas y la capacidad de acumularlos, así como el acceso a servicios; y finalmente, pedir una descripción de cómo se sentía la persona. Hasta aquí, es posible apreciar la primera aparición del constructo calidad de vida y su medición cuantitativa, dando un segundo lugar a los sentimientos de las personas.

En 1995 se funda la Sociedad Internacional para Estudios de Calidad de Vida con el objetivo general de incentivar el desarrollo interdisciplinario de estudios sobre la misma a nivel mundial en los campos de la política, lo social, el comportamiento, la medicina y otras

disciplinas dedicadas al desarrollo y el medio ambiente. A partir de este entonces, se han desarrollado tantas definiciones de calidad de vida como enfoques de la misma (Botero y Pico, 2007). No obstante, la coincidencia del concepto en la actualidad es la inclusión de aspectos objetivos de vida como el ingreso económico, características de espacios físicos, entre otros, en conjunción con la valoración que las personas hacen de tales condiciones. La *World Health Organization*, OMS por sus siglas en español (1999), define a la calidad de vida como la percepción del individuo sobre su posición en la vida dentro del contexto cultural, el sistema de valores en el que vive y con respecto a sus metas, expectativas, normas y preocupaciones. Es decir, es la valoración subjetiva que hacen las personas de sus condiciones objetivas de vida, como por ejemplo su salud, vivienda, economía, relaciones sociales, familiares, creencias, expectativas y deseos. Esta noción es la que regirá el enfoque de esta investigación.

En cuanto a la calidad de vida en los asilos de ancianos, Canto y Castro (2004), Quintanar, García, Bazaldúa, Puente, Robles (2006), Robles y Vázquez (2008), Salinas y Banda (1991) señalan que en tales contextos se presentan multiplicidad de problemas como el hacinamiento, falta de condiciones higiénicas, depresión, discapacidad, maltrato y abuso, lo que puede mermar la calidad de vida de los residentes, agudizar los problemas previos de salud y terminar en muertes prematuras.

La mayoría de investigaciones de ancianos de nuestro país se caracterizan por estudiar pacientes ambulatorios de hospitales o adultos mayores que viven en casa con sus familias, mas no en personas asiladas (García, 2007; Vera, Sotelo y Domínguez, 2005; González-Celis, Tron y Chávez, 2009) ni abordan la caracterología de las mujeres en estos contextos. Asimismo, dichos trabajos son predominantemente de orden cuantitativo, resultando evidente la carencia de investigación en el área psicológica desde la perspectiva de los adultos mayores, es decir, en términos fenomenológicos. Puesto que la calidad de vida se basa en la percepción subjetiva de las personas, se aprecia una incongruencia con la metodología predominante.

En el ámbito internacional hay interés por entender la calidad de vida de la población anciana y asilada, desde una perspectiva fenomenológica (Fernández, 2009, Osorio, Torrejón y Vogel, 2008; Robichaud, Durand, Bédard y Ouellet, 2006; Vera, 2006). Las conclusiones de estos estudios corroboran lo planteado por González-Celis (2010); Nieto, Abad y Torres (1998), Velarde-Jurado y Avila-Figueroa (2002), Vinaccia y Orozco (2005), quienes resaltan la importancia de estudiar al anciano desde sus reportes. En este sentido, el estudio de la vivencia

de los ancianos es relevante pues si se estudia la calidad de vida desde lo que los investigadores suponen, las acciones para mejorarla pueden ser ajenas y alejadas a las necesidades reales de las personas.

En función de lo anterior, este trabajo responde a la necesidad de conocer el punto de vista de las ancianas en tales condiciones. Esto se ancla en el contexto del problema de salud que sobreviene con el exponencial aumento de ancianos a mediano plazo en nuestro país, junto con la intención de generar propuestas a futuro para mejorarla. En consecuencia, el objetivo de esta investigación fue conocer los significados y sentidos implicados en la perspectiva de ancianas respecto a su vivencia en el asilo.

Método

Se utilizó una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico. La muestra fue intencional (Avila, 1999) ya que hubo una selección directa y deliberada de las mujeres a quien se tuvo acceso, que desearon participar voluntariamente y que tuvieran mínimo un año de residir en un asilo. Las personas que accedieron a colaborar fueron 6 mujeres de edades que oscilaron entre los 69-81 años de edad.

La forma de recolección de datos se realizó por medio de entrevistas a profundidad. Una vez hecho el registro, se agrupaban los enunciados por categorías. Éstas trataban de ampliarse en la siguiente visita. En caso de no poder corroborarlas o ampliar la información, se incorporaban nuevas categorías en torno a otros sucesos.

Las entrevistas consistieron en una serie de cuestionamientos abiertos que partieron de la pregunta fundamental ¿Para usted qué es la calidad de vida? y las demás se fueron formulando y dirigiendo en función de la información que proporcionaron los entrevistados. En el momento en que los participantes abiertamente no tuvieran más información que agregar, comenzaran a repetir varias veces datos o hubieran abarcado todo lo relativo a la calidad de vida en los asilos, se iba con otro participante o escenario. Las entrevistas se grabaron en audio por medio de un mp3 Sony NWZ-210, que genera archivos con extensión .wav, transcritos en Word Windows 10. La duración de las entrevistas realizadas fue variable.

En primera instancia, se hizo contacto con las autoridades de cada escenario y después se solicitó una cita para explicar el objetivo de la investigación. Una vez que fue afirmativa la autorización, se realizó la entrada al campo y búsqueda de contacto con el primer informante

disponible. Posteriormente, se aseguró la confidencialidad y se hicieron las entrevistas. Conforme se terminó cada una, se transcribieron las mismas y se analizó la información.

El proceso de análisis de datos a través del Atlas ti V.8 fue simultáneo a la obtención de los mismos. Es decir, implicó la realización y transcripción de entrevistas, así como el procesamiento informático de los datos, que se segmentaron en enunciados relacionados con la calidad de vida de las participantes para generar categorías.

Aspectos éticos

Esta investigación cubrió con las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos, planteadas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS, 2002), en colaboración con la Organización Mundial de la Salud. Siempre se atendieron a los principios de respeto, autonomía de las personas mayores, conocimiento de los procedimientos y confidencialidad de información.

Resultados

Las ancianas conciben la experiencia de calidad de vida positiva en la actualidad en su condición de asilamiento y en comparación de tres aspectos: a) La historia de las mermas previas al asilamiento -seres queridos, salud, economía, relaciones sociales y familiares- y concomitantes con su proceso de envejecimiento, b) las consecuencias de vida y decisiones en torno a la institucionalización y c) las ganancias en el asilo, a través del reconocimiento de la satisfacción de necesidades básicas en el asilo, como un techo, comida, un lugar donde morir, así como relacionarse y ser reconocidos en su individualidad. A continuación, se dará cuenta de la forma en que las participantes fueron articulando la noción de calidad de vida en el asilo.

A) La historia de las pérdidas

La perspectiva de las ancianas previo a su ingreso al asilo, se relacionan con cambios que llegada la vejez se experimentan como pérdidas biológicas, ocupacionales, económicas, emocionales y de redes de apoyo. Al respecto, una de ellas comentó: “Ser vieja es perder mucho, la salud, los hijos, el marido... las amigas”. Una participante señaló la pérdida de roles y de capacidad para trabajar en relación con la enfermedad en la vejez:

Cuando una se enferma, ya no puedes salir a chambear..., cuidar a los nietos, hacer que una comidita para los hijos, ayudar a la nuera y pues si...es natural que cada quien haga su vida, además de un apeste como este -diálisis-...ya no hay algo que los haga venir acá.

Por ejemplo, una anciana comentó:

Mis hijos siempre vivieron en mi casa, así llegaron las nueras, luego los nietos y yo seguía siendo la jefa de jefas, pero enfermé y la cosa se me volteó...ya no servía para nada. No podía cocinar, no podía salir por mi fractura, sólo estar en cama... y de un día a otro, la casa pasó a nombre de mi hijo y terminé aquí.

En este sentido otra adulta mayor explicó lo siguiente:

No tenía dinero ni para comer, mis hijos apenas podían con sus gastos, primero empeñaba una cosa y otra hasta que me las acabé y ya no había más por hacer.

La muerte de la pareja para algunas ancianas implicó una pérdida y simultáneamente un alivio al ser proveedoras de cuidado. Por ejemplo, una participante explicó cómo a raíz del fallecimiento de su esposo:

Perdí a mi esposo... me sentía muy triste....nos acompañábamos todo el tiempo.... a la vez que Dios me perdone porque siento que fue un alivio....ya no podía cuidarlo y me dejó de joder. ¿Sabe usted? Siempre fué muy jodón aunque no estuviera enfermo, que J. tráeme esto para acá, que lleva esto pa allá...ya estaba yo cansada con mis reumas y supongo que él más de estar enfermo.

La entrada de las ancianas al asilo, ya sea por ser la única opción o porque las llevaron, se vivió como una pérdida importante: decidir dónde, cómo y con quién vivir, ante la que queda el recurso de tomar decisiones en torno a cómo experimentar la situación.

B) Las serie de consecuencias

El momento del ingreso al asilo y la forma en que sucedió son la consecuencia de circunstancias de vida que las adultas mayores consideraron no pudieron controlar y como consecuencia de haber establecido una relación dañina con los hijos. A continuación, se refieren una serie de afirmaciones que evidencian la forma en que fueron traídas a aquí por sus hijos(as): “Pues mis hijos me dijeron, ven súbete al carro mamá, me subí y me trajeron aquí, ya ve”. “Me trajeron a engaños, yo no sabía que me traían a encerrar aquí”, “Mis hijas me dijeron: Mira mamá, ya estás grande y no te podemos cuidar, o trabajamos o te cuidamos y no tenemos tiempo. Alguien tiene que apoyarte, así que ahora te toca estar a cargo de alguien que lo pueda hacer”

En diversas ocasiones, las ancianas refirieron que aquellas cosas que no pudieron controlar en términos de vida y que derivaron en su situación actual, fueron las muertes tempranas o abandono de sus parejas, lo que orilló a la mayoría a tener que trabajar y hacerse cargo del sostén económico total de los hijos, estando lejos y no permitiéndoles establecer una relación madre-hijos lo suficientemente cercana como para que ellos se hagan cargo de cuidarlas al día de hoy. Asimismo, las enfermedades de ser vieja –artritis, diabetes con sus respectivas complicaciones-, que las dejó en una condición económica más precaria de la que ya venían viviendo.

Un par de ejemplos de aquellos eventos vitales de pérdida o abandono de la pareja, es el siguiente, planteado por dos adultas mayores:

Mi esposo se murió, un día nos avisaron y ya.... Si más o menos sacábamos a flote la casa y los hijos, con eso todo se me cargó en la espalda, los gastos, pagos. No quedó de otra y tuve que desaparecerme de la casa, sólo la usaba para dormir, un día pensaba que ni mis hijos me iban a conocer.

Él nos abandonó, simplemente un día ya no volvió. No nos llevábamos mal, pero yo creo que se cansó de sólo trabajar, casa, dormir, madrugar, trabajar. A mí me tocó fletarme, no había opción, mi mamá cuando podía iba a cuidar a los chamacos y así se criaron, casi solos.

En torno a las consecuencias de tener que ausentarse de la casa como madre de la familia y decidir quedarse como único sostén económico, se plantea el asilamiento como consecuencia por parte de los familiares:

“Yo creo que tanta vida cotidiana lo aleja a uno de lo importante, la familia, sobre todo de los hijos, que después sin la intención quizá, pero si te cobran las desatenciones”

“La casa era un lugar para dormir y la familia la mano de obra para ayudar a los gastos, no había de otra. O le entrábamos todos a trabajar o nadie comía, pero eso nos alejó”.

“Hacía los quehaceres, estaba encerrada y sólo hasta que no le pude servir a mi suegra me vinieron a botar aquí, mi hijo no hizo nada.... supongo que me lo merecí”

“Pus aún cuando una ya se puede mover, puedes decidir dejarte morir o no, pero cuando tus amados hijos son los que te traen aquí a la fuerza, pierdes lo más importante: el amor y la dignidad”.

Hasta aquí se rastrea una pérdida doble, del amor, de las relaciones familiares y roles; no obstante, aparece un último recurso ante un escenario como este, la reconfiguración, repensar una connotación distinta.

C) Las ganancias

Al vivir una serie de pérdidas y cambios drásticos, las ancianas encontraron en el asilo alternativas de existencia inexploradas y ganancias como seguridad en cuanto a un lugar seguro donde comer, dormir y morir, disminución de sobrecarga doméstica o laboral, despliegue de cualidades como el optimismo, sentido del humor y posibilidad de hacer amigos. Tomando en cuenta que algunas ancianas reportaron maltrato en sus casas por parte de sus familiares y otras vivían en la calle antes de su institucionalización, todas coincidieron en que la primera ganancia era tener un lugar donde *comer, dormir y morir*.

La ventaja es que aquí tengo comida segura....la calle es muy dura y no sabes si vas a amancer o no.

Tengo amigas de nuevo, eso me hace sentir contenta porque encerrada en la casa de mi hijo, no pude enterarme ni de cuando mis amigas se morían.

Pues aquí algunas enfermeras nos obligan a hacer ejercicio, nos cuentan historias, nos escuchan a veces y eso ya es ganancia cuando ni tu misma familia lo quiere hacer.

Esta se vuelve tu casa y las compañeras tu familia. No siempre es un lecho de rosas pero en general nos tienen bien aquí, nos procuran, tenemos ropa, una cama, comida y no nos piden nada a cambio.

Pues mire usted, no pensaba tener pareja de nuevo y sin planearlo aquí encontré. Alguien me acompañará y sabrá si me morí o no, al menos aquí puedo morir en paz.

En función de lo anterior, se puede entender que las ancianas en el asilo, reformulan la serie de pérdidas y consecuencias como la posibilidad de tener aspectos básicos para sobrevivir que previamente consideraban perdidas.

Conclusiones

Los elementos planteados previamente plantean coincidencia con los textos que explican la vejez como proceso de pérdidas en torno a la salud física (Outomuro, 2012) y las estadísticas en torno a las enfermedades más frecuentes y sus condiciones incapacitantes (INEGI, 2010), tal y como lo reportan las ancianas. Sin embargo, se aprecian aproximaciones con la bibliografía y artículos relacionados a la calidad de vida en asilos como una entidad positiva y el envejecimiento en general (Abeles, Gift y Ory,1994; Baltes y Baltes,1990). Asimismo, se obtuvo como hallazgo principal la contrastación constante que hacen las ancianas de su historia y eventos de vida como elementos que permiten entender la calidad de vida como una entidad inacabada que puede mejorarse, aún en contextos que pudieran considerarse desoladores o de abandono, rescatando siempre la individualidad, recursos personales y aspectos subjetivos que conforman al ser

humano, además de los entornos institucionales. En síntesis, las ancianas conciben la experiencia de calidad de vida como un todo que deriva de la comparación constante de tres aspectos: a) La historia de las mermas previas al asilamiento y concomitantes con su proceso de envejecimiento, b) las consecuencias de sucesos de vida y decisiones en torno a la institucionalización y c) las ganancias en el asilo, a través del reconocimiento de la satisfacción de necesidades básicas en dicho lugar.

Referencias

- Canto, H. y Castro, E. (2004). Depresión, autoestima y ansiedad en la tercera edad: un estudio comparativo. En *Enseñanza e Investigación en Psicología. Universidad Veracruzana*, 9(2), 257-270. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29290204.pdf>
- Cardona, D. y Agudelo, H.B. (2005). Construcción cultural del concepto calidad de vida. En *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 23(1), 79-91. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12023108>
- CIOMS (2002). *Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos*. Recuperado de: http://www.ub.edu/rceue/archivos/Pautas_Eticas_Internac.pdf
- Consejo Nacional de Población, *La situación demográfica de México* (2009). Recuperado de: <http://www.conapo.gob.mx>
- Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (2010). *En 2008, 3.1 millones de adultos mayores se encontraban en pobreza multidimensional* (Reporte a raíz del Día del adulto mayor). Recuperado del sitio web de la Dirección de Información y comunicación social: <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/home/diadeladultomayor.pdf?view=true>
- Fernández, J. (2009). *Determinantes de la calidad de vida percibida por los ancianos de una residencia de tercera edad en dos contextos socioculturales diferentes, España y Cuba*. (Tesis Doctoral Universidad de Valencia). Recuperado del sitio del Departamento de antropología social: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10297/fgarrido.pdf;jsessionid=8121BE1F70352A75E8F92AAC6D4A080E.tdx2?sequence=1>

- González-Celis, A.L. (2010). *Envejecimiento humano: una visión transdisciplinaria*. Instituto de Geriátria: *Calidad de vida en el adulto mayor*. Recuperado del sitio de la Secretaría de Salud: http://www.geriatria.salud.gob.mx/descargas/indice_prologo.pdf 366-377.
- González, U., Grau, J. y Amarillo, M.A.(1997). *La calidad de vida como problema de la bioética. Sus particularidades en la salud humana*. En: Acosta JR (Ed.) *Bioética*. Desde una perspectiva cubana. Ciudad de la Habana, 279-285.
- Ham Chande, R. (2016). *Diagnóstico socio-demográfico del envejecimiento en México*. Recuperado de: http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/swbpress_Content/3309/08_ENV EJECIMIENTO_EN_M_XICO.PDF
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Distribución por edad y sexo: Índice de envejecimiento por entidad federativa según sexo, 2000, 2005 y 2010*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo151&s=est&c=29257>
- Nieto, J., Abad, M. y Torres, A. (1998). Dimensiones psicosociales mediadoras de la conducta de enfermedad y la calidad de vida en población geriátrica. En *Anales de Psicología*, 4, 75-81.
- Osorio P., Torrejón M. y Vogel N. (2008). Aproximación a un concepto de calidad de vida. En *Revista de Psicología*, 17(1). Recuperado de: <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17144>
- Quintanar, F., García, C., Bazaldúa, L., Puente, I. y Robles, L. (2006). Análisis de las muertes en serie de ancianos institucionalizados en dos casas hogar de la ciudad de México en el periodo 1992-2002. En *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 9(1). Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num1/art2-no1-2006.pdf>
- Robichaud, L., Durand, P., Bédard, R. &Ouellet, J. (2006). Quality of life indicators in long term care: Opinions of elderly residents and their families. En *Canadian Journal of Occupational Therapy Early*, 7(4), 245-251. Recuperado de: http://www.caot.ca/CJOT_pdfs/CJOT73/robichaud2.pdf
- Robles, L. y Vázquez, E. (2008). El cuidado de los ancianos: Las valoraciones en torno al cuidado no familiar. En *Texto y Contexto Enfermagem*, 17(2), 225-231. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/714/71417202.pdf>

- Velarde-Jurado, E. y Ávila-Figueroa, C. (2002). Evaluación de la calidad de vida. En *Salud Pública de México*, 44(4), 349-361.
- Vera, S. (2006). *¿Los sentimientos de soledad en adultos mayores disminuyen su bienestar subjetivo así como los niveles de autoeficacia?* Tesis de licenciatura. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Vinaccia, S. y Orozco, L. (2005). Aspectos psicosociales asociados con la calidad de vida de personas con enfermedades crónicas. En *Diversitas* [online]. 1(2), 125-137. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S179499982005000200002&script=sci_arttext
- World Health Organization (1999). *Quality of life Assessment. An annotated bibliography*. Geneva: WHO (MNH/PSF/99.1).

PROYECTO DE VIDA EN EL ADULTO MAYOR: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Jorge David Gradilla Lizardo *

Brenda Carmona Aguilar.

Resumen

El proyecto es una imagen poderosa que nosotros creamos para que nos aliente en el día a día desde su promesa de plenitud; da forma a la esperanza con que afrontamos el futuro y materializa por su carácter operativo nuestras expectativas en el ámbito personal y social, expresándolas como proyecto vital (Zuazua, 2007; Hernández, 2006; Rueda Forero y Rueda Rodríguez, 2016). Con el proyecto de vida nos lanzamos desde el presente de nuestra autobiografía hacia la realización en un futuro favorable (Zuazua, 2007; D'Angelo, 1994). En el proyecto de vida interactúan los procesos de la esfera motivacional, los procesos de organización instrumental de la actividad y los procesos de autoconciencia en sus diversas manifestaciones (autovaloración, autodeterminación y autorrealización) (Belloso y Ospino, 2011). El hablar de proyecto de vida con el adulto mayor les permite tener una motivación para llevar su vida de una forma más satisfactoria mediante el acercamiento al ideal de persona que se quiera alcanzar, cómo y qué se hará para lograrlo. Por tal motivo, se creó la presente propuesta pedagógica donde se buscó generar reflexión en los adultos mayores sobre la importancia del proyecto de vida y estos lograran identificar sus habilidades, así como las que quisieran obtener; al igual que sus metas personales, con el fin de que estas las vean como una motivación para seguirse esforzando en las actividades de su vida cotidiana. Asimismo, crear mayor autoconfianza y autoestima en los ancianos para que el transcurso de su vida sea placentero para ellos y, por ende, se vea reflejado positivamente en sus diversos ámbitos.

Palabras clave: proyecto de vida, adulto mayor, propuesta pedagógica

* Universidad de Guadalajara, david.gradilla70@gmail.com

Introducción

Conceptos como “vejez” o “envejecimiento” vienen cargados implícitamente por cuestiones culturales, sociales, económicas, etc., causando diversa cantidad de sentimientos respecto a este. ¿Qué es lo primero que viene a nuestra mente cuando escuchamos la palabra vejez? Tal vez la respuesta de muchos de nosotros sea edad - quizás sea deterioro físico-, pero, por lo mismo, dicho concepto es difícil de delimitar. Así que la pregunta sería: ¿qué es realmente vejez?

El crecimiento en la edad adulta es la rama de la psicología del desarrollo interesada en el cambio que experimenta el individuo después de la adolescencia; se trata de la división más reciente en la psicología de esta índole.

La edad adulta no comienza a una determinada edad; se trata más bien de un periodo caracterizado por una independencia relativa de los padres, financiera y en otros ámbitos, y por la aceptación de la responsabilidad de las propias acciones. El momento en que un individuo se convierte en adulto suele ser ambiguo, en virtud de que nuestra sociedad carece de indicadores formales del final de la niñez.

Papalia, Sterns, Feldman y Camp (2009) mencionan que el desarrollo es un proceso sistemático de cambio adaptativo en el comportamiento en una o más direcciones. Es decir, que es sistemático en cuanto a la organización y secuencia en la que se presenta y adaptativo en tanto que permite seguir el ritmo que representa cada uno de los cambios presentados.

Asimismo, Papalia et al. (2009) aluden que el término mencionado anteriormente puede deberse al aprendizaje: cambios duraderos en el comportamiento como resultado de la experiencia o bien puede ser resultado de la maduración del cerebro y de otros sistemas y estructuras físicos del organismo.

El desarrollo humano es un proceso evolutivo que continúa durante la vida; es interactivo, dinámico que integra permanentemente desde la concepción, nacimiento, y la tercera edad; es complejo debido al crecimiento y al cambio que se da en diferentes aspectos. (Duque, 2007)

Morfi (2007) citada por Mora Quezada, Osses Paredes y Rivas Arenas (2017) menciona que para comprender el progreso del adulto mayor es necesario analizar los diferentes ámbitos relacionados con el proceso de envejecimiento, ya que en este influyen variados factores tanto del individuo como del entorno con el cual el adulto mayor interactúa.

Schaie y Willis (2003) nos dicen que la vejez a menudo es considerada como un estadio único de la vida y miramos a todas las personas que llamamos “ancianas” con la misma mezcla

de sobrecogimiento y pena. Pero, por supuesto, como en cualquier otro estadio de la vida, las personas difieren y a veces de forma radical.

Por otro lado, Ocampo y Londoño (2007) aluden que el envejecimiento es un proceso biológico, social y psicológico, como resultado de la interacción de la herencia, el ambiente y la conducta.

Las aproximaciones socio-psicológicas del envejecimiento contribuyen a entender los numerosos fenómenos normales y perniciosos relacionados con la edad. Las formulaciones teóricas explican cómo los procesos socio-psicológicos ejercen influencias normativas en el curso de los cambios vitales (Schaie et al., 2003).

Entonces, partiendo de esto, se puede decir que la vejez es una etapa evolutiva inherente al ser humano, misma que se presenta como parte del ciclo de vida de cada individuo; y el envejecimiento es, independientemente de la edad, un proceso que puede experimentarse antes o durante la etapa de vejez; se vive de acuerdo a las condiciones ambientales, biológicas, psicológicas, sociales y culturales de cada entorno en el que se desenvuelva la persona.

Trabajos como los de Jiménez (2008) y D' Angelo (2004) en Cuba, Fernández (2009), Fernández-Ballesteros (2011) y Fernández-Ballesteros, Zamarrón, López, Molina, Díez, Montero y Schettini, (2010) en España y Francke (2008) y Hernández (2006) en México han explorado y teorizado el proyecto de vida en el adulto mayor.

Como se ha mencionado anteriormente, durante la adultez tardía los adultos mayores pasan por muchos cambios en su vida, desde lo fisiológico hasta lo psicológico y, sobre todo, estos cambios van acompañados de un componente social que puede favorecer, o, por el contrario, entorpecer la capacidad de adaptación de las personas en este punto de su vida.

Por lo tanto, al hablar de proyecto de vida en el adulto mayor, se hace hincapié en la importancia de poder contar con uno, porque, independientemente de la edad cronológica en la que se encuentren, el poder replantearse los planes y metas para el futuro (en este caso a corto plazo) les permite tener una motivación para llevar su vida de una forma más satisfactoria mediante el acercamiento al ideal de persona que se quiera alcanzar.

Para lograr esto, los ancianos recurren a constructos personales (creencias, valores, actitudes, aptitudes, hábitos, cualidades etc.,) de lo que en su concepción del mundo puede llegar a ser en conjunto con sus planes de acción, mismos que deberá llevar a cabo.

Tener un proyecto de vida es indispensable, ya que así se logra tener claro hacia dónde se desea llegar, cómo y qué se hará para lograrlo. Asimismo, durante el transcurso de la vida se tiene en cuenta qué cambios y ajustes serán necesarios realizar para que la meta deseada pueda alcanzarse y culminarse; una vez lograda, poder seguir construyendo metas a alcanzar lo que permitirá estar en constante proceso de aprendizaje.

Este proyecto nunca culmina como tal, pues se cambian las prioridades e intereses y las metas planteadas, permitiendo que el adulto mayor sea capaz de proponerse uno.

El Sistema Universitario del Adulto Mayor (por sus siglas SUAM) se crea a finales del 2012 con el objetivo de integrar, formar y capacitar a los adultos mayores de la región. Ha sido concebido para ser un espacio que ofrezca actividades académicas, intelectuales, artísticas, lúdicas y de esparcimiento para las personas de la tercera edad.

El Sistema promueve la creación de un modelo académico basado en principios fundamentales como: la flexibilidad y la singularidad, tanto de contenidos temáticos, como de horarios y modalidades del proceso enseñanza – aprendizaje.

La oferta del SUAM se realiza acorde a necesidades particulares de demanda y características propias de los usuarios (Universidad de Guadalajara, 1997-2018).

Como parte de su oferta académica, se diseñó la presente como alternativa a cursar dentro de las actividades académicas que enriquecieran de manera íntegra al alumnado del Sistema.

Objetivo

Diseñar una estrategia teórico-metodológica que intervenga al adulto mayor en los temas de ciclo vital, personalidad, sexualidad, autoconcepto, sentido y proyecto de vida.

Método

El curso – taller de proyecto de vida en el adulto mayor propuesto en el presente trabajo fue pensado como un material didáctico tanto para alumnos como para profesores de asignatura de la carrera de Psicología.

Cada sesión está diseñada de tal manera que el adulto mayor tenga una introducción a cada tema y, con el paso de los mismos, logre enlazarlos para poder construir y redefinir los constructos con los que cuente permitiendo así una reflexión profunda acerca de sí mismo.

Nuestro curso está construido desde la investigación – acción propuesta por Lewin (Lewin, 1992; Martínez, 2000; Latorre, 2005; Vidal Ledo y Rivera Michelena, 2007; Colmenares y Piñero, 2008) misma que está constituida por fases de acción:

1. Identificación y aclaración de la idea general.
2. Reconocimiento y revisión.
3. Estructuración del plan general.

Así, el curso- taller que se presenta entrelaza dichas fases de acción para el diseño, planificación, implementación y evaluación de las dinámicas efectuadas para cambiar o mejorar situaciones. Por ejemplo, los adultos mayores se muestran muy interesados en colaborar con las dinámicas del curso – taller, ¿cómo se puede hacer más productiva su participación? Para esto se debe ubicar y describir detalladamente los hechos que se desean cambiar; una vez realizado esto, analizar el contexto en el que se observan con el fin de saber qué y cómo se realizará para lograrlo. Además, se deben crear enunciados donde se marquen los factores que se quieren cambiar; las negociaciones para la realización del curso – taller: horarios, lugar, permisos, etc.; los recursos necesarios: humanos, materiales, económicos, etc.; el marco ético a utilizar.

Asimismo, se utilizó el método de triangulación enlazando documentos, vídeos, exposiciones y dinámicas, permitiendo compararlas y contrastarlas desde diversas perspectivas para poder diseñar, evaluar y reconstruir las sesiones del curso-taller. Igualmente, se recurrió al uso de las bitácoras como método de evaluación de cada una de las sesiones. Dentro de estas se redactó el desarrollo de la sesión, así como los imprevistos que surgieron en ellas. También se plasmaron sugerencias para las próximas sesiones y que éstas fueran más enriquecedoras tanto para los alumnos como para los facilitadores.

Dentro del curso-taller participaron 12 adultos mayores de entre 60 y 85 años y los facilitadores del mismo (autores). El curso-taller fue ofrecido dentro de la oferta académica del "calendario B" del 2015 y la inscripción fue de manera voluntaria a través de la Unidad de Extensión de la Universidad. El curso-taller tuvo una totalidad de nueve sesiones con una duración de dos horas y media cada una abarcando 3 semanas dentro de las actividades incluidas en el SUAM. La Tabla 1 muestra las características generales de los adultos mayores participantes.

Tabla 1. Características de la muestra

Características	%
Mujeres	67
Hombres	33

Aspectos éticos

La cuestión ética constituye un aspecto central al momento de iniciar y desarrollar cualquier estudio investigativo, por lo que debe estar presente desde el planteamiento hasta la finalización y posterior socialización de resultados (Moscoso Loaiza y Díaz Heredia, 2018)

Por esta razón, las decisiones éticas, las opciones metodológicas, técnicas y didácticas para trabajar con poblaciones con características como las de los participantes del curso-taller descrito, se enfocaron en las perspectivas y suposiciones acerca de cómo los investigadores (en este caso también facilitadores) comprendían el desarrollo moral físico del adulto mayor o cualquier otro fenómeno relacionado con su bienestar psicológico y ajuste sociocultural (Ríos Quispe y Rodríguez Argote, 2001; Viada González, Ballagas Flores y Blanco López, 2001; Roqué y Pérez Guerrero, 2002).

Siguiendo el tipo de intervención que se describe en el presente y la metodología implementada para la construcción de la misma, se puede decir que se avanzó junto al participante; quien, tal como lo plantean Moscoso Loaiza y Díaz Heredia (2018) experimenta y da significado a los múltiples fenómenos de interés. Por ello, se tomaron en cuenta los aspectos subjetivos inherentes a las características de los participantes (constructos, valores, ideologías y creencias) para la estructuración, modificación y evaluación de las distintas sesiones y manera de abordar las temáticas implicadas en ellas. Asimismo, ajustándose a las consideraciones bioéticas para la investigación, se utilizó el consentimiento informado (Secretaría de Salud, 2010) previo de los participantes para realizar la presente investigación.

Resultados

La idea general de este curso - taller era brindar las herramientas necesarias al adulto mayor para lograr establecer metas y objetivos a corto plazo, crear un autoanálisis que les permitieran

explorar aquellas debilidades y fortalezas con las que cuentan para así tener un proyecto de vida que les permita visualizar ese sentido de vida que cada ser humano requiere.

Debido a que la población presentaba características muy variadas, hubo la necesidad de adaptación por parte de los facilitadores en temas delicados para ellos como lo fueron la sexualidad, cuidado e higiene y tabúes, tratando de ser lo más flexibles posibles a sus necesidades e ideologías.

Se presentaron diversos cambios que pudieron ser observables como la resistencia al cambio: dejaron de aferrarse a la idea que tenían, no cambiándola por una nueva idea sino por el análisis y cuestionamiento de aquellas ideologías implementadas por una sociedad. Dichos cambios repercutieron en aspectos emocionales, conductuales, cognitivos y psicológicos de cada uno de los participantes permitiendo que la construcción y planteamiento de objetivos a corto plazo fuera llevadera para estos y alcanzaran a formular su proyecto de vida.

Se piensa que el objetivo propuesto por los facilitadores del curso-taller fue alcanzado pues el cometido principal era el diseñar una estrategia teórico-metodológica que intervenga al adulto mayor en los temas de ciclo vital, personalidad, sexualidad, autoconcepto, sentido de vida y proyecto de vida. Inherente a éste, estaba el propósito de crear y generar un espacio de reflexión en los integrantes sobre las temáticas abordadas para crear un conocimiento con el cual lograrán identificar sus fortalezas y debilidades que permitieran una introversión trascendental en su vida. Esto con el fin de que reafirmaran su sentido o buscaran los nuevos sentidos de vida a través de analizar sus creencias, ideologías y constructos sociales; comprender el sentido que se le otorga al proyecto de vida y la importancia que este tiene en la vida de cada uno de los participantes.

Todo esto permitió que cada uno de los alumnos participantes en el curso-taller construyeran, modificaran y compartieran con el grupo y los facilitadores el proyecto de vida que les gustaría alcanzar y cómo podrían hacerlo. Asimismo, al compartirlo, cada participante recibió tanto opiniones como sugerencias de sus compañeros para que le fuera más fácil alcanzar su meta.

Conclusiones

La elaboración de un curso-taller va más allá de la elección de un tema determinado. Es necesaria una buena estructura teórico-metodológica que permita el cambio en distintas áreas de

la vida de las personas. Primero se deben identificar las necesidades de la población con la que se trabajará, para que el aprendizaje sea más significativo y realmente aporte algo a la comunidad.

Dentro de la propuesta teórico metodológica se encuentra una serie de temáticas (ciclo vital, personalidad, sexualidad, autoconcepto, sentido de vida y proyecto de vida) que fueron abordadas para el diseño, planeación e implementación del curso – taller “Proyecto de vida en el adulto mayor”.

En conjunto, las temáticas señaladas con anterioridad permitieron a la población a la que fue aplicado el curso – taller la construcción y deconstrucción de lo que es la vejez y el envejecimiento; a pesar de que cada individuo envejece de manera sistemática, este proceso es independiente de la edad cronológica y la etapa evolutiva en la que se encuentre cada individuo. Asimismo, estos cambios pueden repercutir, positiva o negativamente, en el autoconcepto y autoestima que cada ser humano tenga relacionándose con el tipo de personalidad que posean aunque esto no define quién es como persona.

Todos estos cambios influyen en cómo los adultos mayores desarrollen, vivan y disfruten su sexualidad, pues existen distintos estigmas históricos, sociales, culturales, morales y religiosos que interfieren dentro de ella. El papel que tenga la red de apoyo dentro de la vida de los ancianos en estos aspectos de su vida es de relevante importancia para el desarrollo pleno de los mismos. Aunado a esto, existen otros factores que afectan a los individuos como son el estrés y los cambios físicos, los cuales interfieren de manera directa en el estado emocional y las actividades que durante esta etapa se realicen o finalicen, ya que se dan cambios en las relaciones interpersonales y sociales. Encontrándose así con posibles rupturas de las mismas percibiendo pérdidas dentro de estos ámbitos.

Al mencionar las pérdidas, nos referimos al proceso de duelo que va involucrado en la jubilación, muerte de seres queridos, cambios físicos o actividades que dejan y/o no pueden continuar haciendo. Estos pueden influir dentro de los diversos ámbitos en los que se desenvuelva la persona dependiendo de la percepción y concepto que tengan de ellos ya que dichas temáticas vienen acompañadas de constructos sociales, religiosos y culturales que interfieren directa e indirecta dentro de ellos.

Dentro de la investigación, se encontró que uno de los recursos que le pueden permitir al ser humano superarse y desarrollarse con plenitud es el sentido de vida que este encuentre a su existir; la manera en la que perciba las situaciones que atañen la vida de cada individuo, éste

tendrá la oportunidad de otorgarle un valor a las mismas y, por lo tanto, construir y definir el sentido de su vida.

Todo esto nos lleva al proyecto de vida, el cual consiente que la persona pueda establecerse metas y objetivos a lograr brindándole una visión más clara de lo que quiere llegar a ser. A través de las diversas dinámicas que construyen el curso-taller, permitieron introducir al adulto mayor, de manera explícita o implícita, a los temas que forman parte de nuestro marco teórico. Los alumnos pudieron generar una reflexión tanto grupal como personal sobre los cambios y aprendizajes alcanzados durante la duración del curso-taller. Esta reflexión permitió compartir a facilitadores y alumnos la experiencia que habían tenido al trabajar juntos durante ese tiempo y el aprendizaje que se llevaban.

Asimismo, llevar a cabo el diseño, implementación y evaluación del curso-taller, permitió que, como psicólogos, cada uno de los facilitadores lograra fortalecer las habilidades inherentes a cada uno. Estas habilidades fueron puestas a prueba, pues trabajar con una población con características tan específicas como son las del grupo con el que se trabajó, representó un reto debido a la etapa evolutiva en la que se encuentran los alumnos del curso. Se tuvieron que realizar modificaciones curriculares y de lenguaje pues, siendo facilitador, debes de analizar las fortalezas y debilidades con las que cuentan los participantes y con base en ellas, diseñar el plan de trabajo que se tendrá que llevar. Fue impresionante para el equipo facilitador el notar la gran capacidad reflexiva que mostraron los participantes, llevando el curso por buen camino desde el inicio del curso-taller. El avance participativo de algunos de los participantes, conforme a la cohesión que se generaba en el grupo, incrementó.

Igualmente, es indispensable que los facilitadores tomen en cuenta la época de vida en la que se desarrollaron los alumnos; los acontecimientos socioculturales, políticos, económicos, históricos, morales y religiosos por los que ellos atravesaron, influyen en su manera de pensar y de percibir cosas por lo que en algunos momentos se tuvieron ideas distintas y, por consiguiente, en ciertas situaciones existieron “choques de ideas” que tenían que ser respetadas y dirigidas de la manera más profesional posible rescatando y redireccionando el objetivo planteado para la sesión sin dejar de lado la importancia de los temas resaltados y las opiniones de cada uno.

También se pudo comprender que cada uno de los participantes, según su historia de vida, cuenta con ideologías, conceptos y creencias muy propias por lo que se tuvo que buscar la manera de orientar y persuadir a que logran reconstruir cada uno de ellos y analizaran cuál

seguía siendo útil en su vida y cuáles debían ser modificados, esto siempre y cuando no los afectara en ningún aspecto de su vida.

Referencias

- Belloso, N., y Ospino, O. (2011) Efectos de un programa de terapia ocupacional en el proyecto de vida de pacientes farmacodependientes [Tesis de licenciatura]. Universidad Rafael Urdaneta, Venezuela. Recuperado de: <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/3201-11-04245.pdf>
- Blández Ángel, J. (2da. Ed.) (2000) *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. España: Inde.
- Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14, (27), 96-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Comisión Nacional de Bioética, Secretaria de Salud de México. (2015) *Guía Nacional para la Integración y el Funcionamiento de los Comités de Hospitalarios de Bioética*. México: Secretaría de Salud. Recuperado de: http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/registrocomites/Guia_CHB_Final_Paginada_con_forros.pdf
- D' Angelo Hernández, O. (2004) Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Cuba: CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- Duque, H. (2007) Los ciclos vitales del ser humano – Tomo 1. Colombia: San Pablo.
- Fernández, J. (2009) Determinantes de la calidad de vida percibida por los ancianos de una residencia de tercera edad en dos contextos socioculturales diferentes, España y Cuba [Tesis doctoral] Universitat de València, España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10297/fgarrido.pdf?sequence=1>
- Fernández-Ballesteros, R. (marzo 2011) Envejecimiento Satisfactorio en Rodríguez (organizador) *Congreso Envejecimiento: La investigación en España y Europa*. Congreso llevado a cabo en Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

- <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/fernandez-borrador-envejecimiento-01.pdf>
- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, Ma., López, Ma., Molina, Ma., Díez, J., Montero, P. y Schettini, R. (2010). Envejecimiento con éxito: criterios y predictores. *Psicothema*, 22(4), 641-647. Recuperado de:
<http://digital.csic.es/bitstream/10261/83676/1/Envejecimiento%20con%20%C3%A9xito%20criterios%20y%20predictores.pdf>
- Francke, M. (2008) El Sentido de la Vida y el Adulto Mayor en el Área Metropolitana de Monterrey. Recuperado de:
<http://amaytrasciende.org/docs/publicos/El%20Sentido%20de%20la%20Vida%20y%20el%20Adulto%20Mayor.pdf>
- Hernández, Z. (2006) Estudio exploratorio sobre el proyecto de vida en el adulto mayor. *Psicología y Salud*, 16(1), 103-110 Recuperado de:
<http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/798/1448>
- Jiménez, E. (2008) El proyecto de vida en el adulto mayor *MEDISAN*, 12 (2). Recuperado de:
http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol12_2_08/san09208.pdf
- Latorre, A. (3ra. Ed.) (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lewin, K. (1992) *Investigación acción participativa: inicios y desarrollo*. España: Popular.
- Martínez, M. (2000) La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7 (1), 1-13.
Recuperado de: <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf>
- Mora Quezada, J., Osses Paredes, C., & Rivas Arenas, S. (2017). Funcionalidad del adulto mayor de un Centro de Salud Familiar. *Revista Cubana De Enfermería*, 33 (1).
Recuperado de: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/432/226>
- Ocampo, J., y Londoño, I. (2007) Ciclo vital individual: vejez. *Rev. Asoc. Colomb. Gerontol. Geriatr.* 21(3), 1072-1084 Recuperado de: <http://www.acgg.org.co/descargas/revista-21-3.pdf#page=36>
- Papalia, D., Sterns, H., Feldman, R. & Camp, C. (3ra Ed.) (2009) *Desarrollo del adulto y vejez*. México: McGraw-Hill
- Ríos Quispe, A., y Rodríguez Argote, J. (2001) Bioética de la investigación en el adulto mayor. *Rev. Act. Clin. Med*, 9, 399-403. Recuperado de:

- http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2304-37682011000600005&script=sci_arttext
- Roqué, M., y Pérez Guerrero, J. (2002) Bioética geriátrica. *Rev Mult Gerontol* 12(1), 26-30.
Recuperado de: www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2012/08/roque.pdf
- Rueda Forero, P., y Rueda Rodríguez, P. (2016) Gestión de la competencia, evaluación continua en la educación superior y su incidencia en el proyecto de vida con sentido. *Visión* 2 (2), 90-97. Recuperado de: https://www.vision-journal-uniciencia.com/index.php/VISION/article/view/45/pdf_1
- Schaie, K., Willis, S. (5ta Edición) (2003) Psicología de la edad adulta y vejez. España: Pearson-Hall
- Universidad de Guadalajara. (1997-2018). SUAM. Puerto Vallarta, Jalisco: *Universidad de Guadalajara*. Recuperado de: <http://www.cuc.udg.mx/?q=suam>
- Viada González, C., Ballagas Flores, C., y Blanco López, Y. (2001). Ética en la investigación con poblaciones especiales. *Rev Cubana Invest Biomed*, 20(2), 140-149. Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/ibi/vol20_2_01/ibi102001.pdf
- Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21, (4) 1-15. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n4/ems12407.pdf>
- Zuazua, A. (2007) Proyecto a autorrealización. España: Club universitario.

NARRATIVAS DEL MALESTAR EMOCIONAL. LOS PSIQUIATRAS Y LOS PACIENTES EN EL (DES) ENCUENTRO EN CONSULTA, UNA MUESTRA DE LA CIUDAD DE GUADALAJARA, JALISCO

Oswaldo Gutierrez Castañeda*
Luis Fernando Macías García
Antonio Sánchez Antillón
Alejandro Klein

Resumen

El contexto de investigación que da lugar a esta comunicación tiene que ver con la elaboración de una tesis, en el marco de una comunidad que busca vínculos y diálogo entre la sociología médica, la clínica psicoanalítica y las formas de manifestación de la subjetividad contemporánea en el campo de la cultura. Si bien presentamos aquí elementos para una conjetura sobre la relación, el despliegue de las prácticas psiquiátricas y las expectativas de los individuos constituidos en pacientes, por la relación que establecen en el marco de las prácticas de salud; asumimos que el objeto se va construyendo y ahora presentamos algunos elementos para su comprensión desde un supuesto general, que tiene que ver con que las prácticas relacionadas con la denominada salud mental están recortadas por sistemas de comprensión que no son ni simétricos ni completamente comprensibles para los actores. En general, consideramos que las situaciones relacionadas con elementos del devenir individual y social, tales como condiciones económicas, situaciones de violencia, desintegración familiar, la falta de oportunidades, etc., inevitablemente producen sensaciones de malestar o sufrimiento, que si bien es cierto que la vivencia de los mismos es a nivel individual, es innegable que parte de sus razones están ancladas en el contexto en el cual se está inserto; por otro lado, no puede descartarse lo que recientes investigaciones presentan como evidencia clara hacia una tendencia a la apropiación por parte del modelo médico vigente de experiencias de malestar, o sufrimiento, de la vida cotidiana. (Rivera y Comas, 2010-2006). Este punto de partida hace que el concepto de vida cotidiana sea central en nuestro análisis, asumiendo que ésta tiene efectos en todos, y en ocasiones, estos resultan inquietantes como Cristina Rivera (2010) señala, esta “vida” impacta las singularidades y deja huella en quienes están expuestos a ella

Palabras clave: Malestar emocional, Psiquiatrización, Narrativas.

* Universidad de Guanajuato, osvaldo.castaneda@cetys.mx

Introducción

En la cotidianidad, la incomodidad, la perplejidad, la contradicción, se viven como malestar y sufrimiento, que se expresa con términos de un lenguaje común como tristeza, enojo, inquietud, incertidumbre, impaciencia, desanimo, indefensión miedo etc. Emergen y se manifiestan así como se codifican como emociones y sensaciones que por momentos, para algunas personas, resultan difíciles de sobrellevar de manera individual, cada contexto tiene códigos para identificarlos, nombrarlos y hacerse cargo de una u otra manera de ellos. En los ámbitos especializados, algunos sugieren que esto se debe a una crisis de representación, y se potencian toda vez que vivimos en una sociedad segmentada cuyo fraccionamiento acarrea efectos desestructurantes para el entramado social y la subjetividad (Comas, 2006).

Es común encontrar que en la época contemporánea las formas de codificación, interpretación y las prácticas que les son asociadas a estos “estados de ánimo” han sido renombrados, reinterpretados y traducidos a un lenguaje y a un rigor conceptual propios de lo que llamaremos, modelo médico vigente; en cuyo marco las sensaciones y sus representaciones se explican y tratan bajo la mirada de la racionalidad médica, sobre todo desde la óptica de la psiquiatría, trasladando el abordaje de las mismas a referentes relacionados con el tema de la “salud” y “enfermedad mental”, lo que conlleva que las razones de estos “malestares” y “sufrimientos” se depositen en un discurso que busca toda coherencia comprensiva en un sustrato biológico.

Con frecuencia, bajo esta óptica la percepción, la codificación representativa y las prácticas que se derivan de la forma de comprender y asumir estas experiencias humanas, se realizan mediante la configuración de un diagnóstico, y de un tratamiento que se desprende bajo un mismo modelo y es en muchos de los casos farmacológico. Esto no solo tiene efectos en la práctica psiquiátrica, sino también en las personas que recurren a ella para encontrar alivio (Saldombide, S. & Serrano, F. 2015, Vilhelmsson et al, 2013, Lawrence, Rasinski, Yoon, y Curlin, 2015).

Malestar emocional

Cassel (1982) señala que el riesgo de experimentar sufrimiento o malestar existe en todas las personas. Las razones al respecto trascienden las explicaciones mecánicas simplistas, comenta

que este tipo de fenómenos se anclan en la personalidad de quien los vive, ya que es desde ésta una persona en donde queda expuesta a la posibilidad de experimentar desde emociones adaptativas hasta daño y/o sensaciones de pérdida, porque un individuo vive en un contexto, un continuo, tanto vincular (relacional y social) como espacio temporal; y en consecuencia, una historicidad se le singulariza y le define junto con el contexto. Se vive en donde se ve involucrado el pasado vivido, la familia, la sociedad y la cultura a la que se pertenece, los roles que se desempeñan, las relaciones, el cuerpo, lo inconsciente, las posiciones políticas, los secretos y el futuro percibido, por mencionar algunos. Son parte de estos componentes contextuales históricos que singularizan.

Si por persona se asume esta configuración singular y unitaria que es el individuo, al mismo tiempo condensación de relaciones y movimiento espacial y temporal, ante toda aquella situación que amenace o provoque un daño a la integridad de la persona, existe la posibilidad de que se exprese mediante emociones cuya representación se asume como tristeza, enojo, soledad, depresión, pena, infelicidad, melancolía, rabia, aislamiento, o ansiedad. Expresiones que no hacen más que manifestar los efectos del daño, sin embargo, no detallan el daño en sí mismo. Si éste es suficiente, señala Cassel (1982), entonces las personas sufren o experimentan malestar; la complicación al respecto es abordar la suficiencia (extensión, significado, percepción etc) del daño, ya que la única posibilidad para abordarlo es preguntando a la persona que sufre.

Se considera que estas situaciones o sensaciones que se experimentan de manera universal, también están ancladas a un tiempo y a modelos y posibilidades de construir representaciones que implican sus propias prácticas y lenguajes (discursos) que llamaremos, por su despliegue y contenido autorreferencial e introspectivo, “**narrativas**” y dan cuenta de experiencias muy particulares a cada persona en donde se ven involucrados tanto el cuerpo como las emociones (Cassel, 1982). Este tipo de experiencias no son fáciles de sobrellevar, ya que al experimentarlas, las sensaciones que provocan se pueden traducir como amenazas a la seguridad y al sentido de sí.

Una primera aproximación a la definición de malestar o sufrimiento se recupera de lo propuesto por el centro de investigación en bioética, *The Hastings Center*, de Nueva York, que en su informe los “Fines de la medicina” (2004) señala que es una “sensación subjetiva por parte de una persona de que su bienestar físico o mental se halla ausente o mermado, de modo que no puede desenvolverse con normalidad en la vida diaria” (p.36)

Aunado a lo anterior, retomamos el pensamiento de Freud (2006), quien señaló que la amenaza del malestar aparece desde tres fuentes: desde el cuerpo, que parece condenado a la declinación y la muerte; del lado del mundo exterior, ya que muchos de nuestros padecimientos provienen de fuerzas destructoras que no podemos controlar; y, por último, de los vínculos con los demás.

En este tenor Freud sugiere entonces que la manera en que uno conoce el malestar sólo es a partir de la experiencia, teniendo como continente el cuerpo, la naturaleza y en encuentro con el otro, lo que hace difícil escapar de la vivencia del malestar emocional.

Psiquiatrización de la experiencia

Estas experiencias se reconfiguran desde la práctica psiquiátrica, deviniendo enfermedades diagnosticables y tratables: se les despoja de sus anclajes singulares y sociales, para colocarlas a nivel de desequilibrios neurobioquímicos que pueden ser regulados mediante un medicamento. Los métodos de abordaje sostenidos en la historia y en el contexto social y biográfico, han quedado de lado para ser sustituidos por la tecnología relacionada con indicadores e imágenes cerebrales, sugiriendo que las razones del porqué se sufre o se experimenta el malestar se encuentran localizadas en el órgano cerebro (Borgelt, Buchman e Illes 2011; Saldombide, S. & Serrano, F. 2015).

De esta manera, este tipo de intervenciones arrebatan al sujeto que sufre cualquier posibilidad de dar cuenta de su experiencia, de sus motivos, de sí mismo. En este escenario, la única que nos puede ofrecer una parcela de verdad, respecto a este padecer, es la biología y la tecnología: indicadores biológicos, neuroimagen, bioquímica y psicofármacos; todo lo demás o lecturas previas a este modelo, son consideradas como especulación. Del sujeto y de lo social nada se quiere saber. (Medeiros y Sanz, 2016, Borgelt, et al., 2011).

La tristeza, la inquietud, la incertidumbre, sensación de soledad y todo un amplio espectro de vivencias difíciles de definir relacionadas con el malestar o el sufrimiento terminan siendo coaguladas como trastornos depresivos o trastornos de ansiedad con diferentes gradientes. Si bien es cierto que cabría la posibilidad de dar cabida a este diagnóstico, también es cierto que existe un sobrediagnóstico y, por consecuencia, una sobremedicalización al respecto (Lawrence, et al., 2015).

Una mirada de nuestro contexto que ofrece indicios para pensar lo que hemos venido señalando, la recuperamos por medio de los resultados generales de la última Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (Medina et al., 2003) que tuvo como personas a miembros de un hogar que hablaran español, que normalmente comen, duermen, preparan los alimentos y se alojan en dicho hogar, y que tenían entre 18 y 65 años de edad al momento de la entrevista, revela que del total de encuestados, el 54% fueron del sexo femenino, el 40% se ubicó en el grupo de edad más joven, de los 18 a los 29 años; 68% de la población tuvo únicamente estudios de primaria, y sólo el 12% completó estudios universitarios; el 58% estaba trabajando. De manera general, lo que nos dice la encuesta es que la mayor parte de la población entrevistada manifiesta tener miedo y ansiedad, dentro de los cuales, el 40% son personas de entre 18 y 29 años. Lo cierto es que esta encuesta no refiere las razones o motivos por lo que cada uno de estos sujetos refieren experimentar este tipo de sensaciones de malestar y si hace o ha hecho algo para aliviarlo.

Para el caso Jalisco, traemos los datos de 2016 del Instituto Jalisciense de Salud Mental (SALME) relacionados con la morbilidad psiquiatría y psicología, señalando que la Esquizofrenia, el trastorno de ansiedad generalizada y el trastorno depresivo recurrente, episodio leve presente, fueron los trastornos que más se diagnosticaron y atendieron durante el año 2016. De igual manera, quedan inciertas las razones y de qué manera se trataron.

Ante este escenario, tenemos la evidencia de que sugiere que, en muchas ocasiones, las experiencias antes señaladas están siendo abordadas mediante diagnósticos desde referentes de la psiquiatría, teniendo estos un aumento significativo en nuestro contexto. Tenemos pocos datos respecto a si todas las personas diagnosticadas con estos trastornos cumplen con los criterios diagnósticos suficientes para dicho diagnóstico; tampoco tenemos claro, al menos en el caso de México y Jalisco, los elementos involucrados para la configuración de estos, así también, del modo en que son tratados.

Aparecen, entonces, interrogantes respecto a qué tanto en nuestro contexto local, este modelo es operado por los médicos psiquiatras; o por el contrario, si este modelo, sin advertirlo, opera sobre la práctica psiquiátrica. Así también, qué tanto los mismos pacientes se ven impregnados con este furor tecnocrático dejando de lado cualquier experiencia personal, además de borrar su contexto en el cual están insertos, en donde solo aparece la necesidad e incluso la

exigencia, de hacer la solicitud de un diagnóstico, y por consecuencia la prescripción de un tratamiento que pudiera ser mediante medicamentos.

Interpretar el malestar emocional como una enfermedad, o un trastorno, es focalizar las causas de dicho padecimiento en el fundamento biológico de los individuos. Se encapsula en el cuerpo, traduciéndose en muchas ocasiones como un simple desequilibrio bioquímico, dejando de lado la biografía y las raíces estructurales del mismo (Smith y Aho, 2014-2008).

Ante este panorama, aparece el debate en torno a lo que parece ser la psiquiatrización de este tipo de vivencias que, como se ha venido señalando, son inherentes a la condición de la existencia humana. Hablar de psiquiatrización remite al proceso de medicalización de este tipo de experiencias, es decir, entenderlas desde lo que ya señalaba Conrad (2007), como un proceso mediante el cual problemas que no eran médicos llegan a ser definidos y tratados como problemas médicos, normalmente bajo los términos de enfermedad y trastorno. Ante el proceso de medicalización de este malestar, no podemos dejar de lado su tratamiento, y si este tipo de fenómenos son circunscriptos al dispositivo de la psiquiatría, misma que en los últimos años, como le subraya Izaguirre (2011) se ha soportado sobre tres “patas”: la psicofarmacología, las neurociencias y la genética.

Narrativas del malestar emocional

Susana Belmartino (1987) señala que las abstracciones que la medicina hace en torno al proceso de salud - enfermedad se desprenden del modelo médico imperante, en donde el abordaje es mediante el acercamiento al órgano enfermo, dejando de lado al individuo, de la misma manera que hace con el entorno en que este está inserto. Lo define como tecnocrático, es decir, que su visión está precipitada por la mirada de lo científico y lo técnico. Esto bajo el argumento de que lo técnico es neutro. Habla de un monopolio del saber, que utiliza un lenguaje que se define previamente como científico, en base a conocimientos que se han probado empíricamente. Esto genera una plataforma en la que se soporta la práctica médica, que es la del saber, y eso le permite tomar decisiones para resolver problemas de los pacientes que no saben; y no queda más que someterse a este saber médico, quedando el paciente en un lugar de sometimiento, de subordinación como condición para la solución de sus problemas.

Las narrativas las entenderemos a la manera de Walter Benjamin en su texto “El narrador”, que sugiere que “el narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la

trasmitida (...)” (p.4), es decir, por medio de estas nos podemos acercar a las experiencias. No nos interesa el “puro parte”, como diría Benjamin (1991), lo que buscamos es que por medio de las narrativas nos encontremos con las experiencias propias y la transmitidas, con un decir en donde encontramos que “la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro” (p.7) es decir, con la indagación entorno a las narrativas, se asume que “El narrador es el hombre que permite que las suaves llamas de su narración consuman por completo la mecha de su vida” (p.17).

De igual manera que Cristina Rivera (2010), recurrimos a las narrativas ya que lo que nos interesa es poner atención en las palabras con las que se enuncia el malestar por parte de los involucrados; es decir, las tramas a través de las cuales se estructura, así como los quiebres y censuras mediante los cuales aparece el silencio, para explicar después, como por medio de las interpretaciones de los que ahí sucede, que elementos, o huellas, de lo sociocultural atraviesan lo que acontece en el encuentro entre el psiquiatra y consultante.

Por consecuencia, proponemos que mediante las narrativas del malestar en el encuentro con el psiquiatra buscamos dar cuenta de algo más allá de la práctica cotidiana de los involucrados, se trata de dilucidar, como diría Althusser (2003), un sistema de ideas y de representaciones que dominan el espíritu de un hombre o de un grupo social.

Objetivo

Dentro de los objetivos fundamentales de esta tesis doctoral se encuentra el poder describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas tanto de médicos psiquiatras como de consultantes torno al sufrimiento emocional.

Método

Se realizaron entrevistas a profundidad, tanto a médicos psiquiatras como a personas que acudían a consulta psiquiátrica, utilizando una guía que facilito la exploración de diversas temáticas, algunas de ellas, se señalan a continuación:

- Médicos psiquiatras
 - Percepción del sufrimiento emocional
 - Configuración del diagnóstico psiquiátrico
 - Tratamientos y la prescripción de medicamentos

- Motivos de consulta de la gente
 - Atribuciones respecto al inicio del padecimiento
 - Lugar de la tecnología en su práctica media: Neuroimagen, medicamentos, etc.
- Consultantes
 - Motivos de consulta
 - Tratamientos y la prescripción de medicamentos
 - Recepción del diagnóstico psiquiátrico
 - Atribuciones respecto al inicio del padecimiento
 - Dificultades que aparecen con su malestar
 - Uso de otros elementos para aliviar lo que le pasa.

El análisis de contenido de las entrevistas fueron interpretados bajo la lógica de la investigación cualitativa, ya que como lo señalan Taylor y Bogdan (1994), invita al investigador a no dar nada por sobrentendido, además de que no se está interesado por lo “moral” o no se busca ninguna verdad; mucho menos se busca emitir ninguna evaluación al respecto, sino más bien, como lo señalamos en el objetivo de este estudio, se busca una comprensión detallada de las perspectivas de los sujetos involucrados en este estudio sin privilegiar ninguna sobre otra.

Las entrevistas se transcribieron de manera manual íntegramente, para posteriormente codificarlas utilizando el software de análisis cualitativo NVivo 11 para Windows. Se busca identificar el núcleo de las narraciones y su significado; se recopilan datos, se codifica por tema o categoría para posteriormente ser analizados y presentados (Patton y Bowling, 2002-2014) Los entrevistados se seleccionaron mediante muestreo teórico, en el cual el número de personas no es lo más importante, sino la información que pueda aportar cada una para interpretar el tema de interés (Taylor y Bogdan, 1994)

Participantes

Para la investigación doctoral, en total, se realizaron un total de 23 entrevistas; 13, a personas que acudieron a consulta psiquiátrica por malestar emocional; de igual manera se entrevistaron a 10 psiquiatras que realizan su práctica profesional tanto en instituciones públicas y privadas, asociaciones civiles y en la consulta privada. La distribución de los entrevistados es de la siguiente manera:

1. 13 pacientes
 - 5 pacientes que acudieron a una asociación civil para recibir atención psiquiátrica
 - 5 pacientes que acudieron a consulta privada
 - 3 pacientes que acudieron a consulta psiquiátrica a asociación civil en la ciudad de Tijuana, B.C.
2. 10 psiquiatras
 - 5 médicos realizando la residencia de la especialidad médica en psiquiatría
 - 5 médicos con especialidad en psiquiatría
 - 1 médico de la ciudad de Tijuana, B.C. con especialidad en psiquiatría.

Los participantes de la investigación leyeron el consentimiento informado y autorizaron la grabación del audio de las entrevistas. El estudio fue aprobado por el comité tutorial del programa de doctorado en ciencias sociales de la Universidad de Guanajuato adscrito al padrón de programas de excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En este documento se presenta el análisis de la información proporcionada por cinco personas que acudieron como pacientes con el psiquiatra en una asociación civil de la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

Tabla 1. Características los participantes de los participantes

Seudónimo	Edad	Estado civil	Hijos	Ocupación
C.	69	Casada	Sí	Jubilada
D.	58	Casado	Sí	Empleado/Servicio domestico
H.	86	Viuda	No	Ama de casa
G.	47	Soltera	No	Estudiante
Ma.	47	Casada	Sí	Ama de casa

Aspectos éticos

Si bien es cierto que la investigación que pretendemos busca indagar elementos tanto antropológicos, sociológicos y psicosociales respecto a un fenómeno abordado por el dispositivo médico, se atenderá de manera estricta a lo señalado en el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud, priorizando siempre las probabilidades de los beneficios esperados sobre los posibles riesgos a los que esta investigación pueda exponer, buscando siempre el consentimiento informado de los sujetos que participen en esta investigación. (art. 14, Art 20). De igual manera, se garantiza la protección de la privacidad del individuo sujeto de investigación en lo que respeta a su identidad, o a brindar cualquier elemento

que con el que pueda ser identificado (art. 16). Se considera que esta presenta riesgos mínimos para los participantes, ya que no estará expuesto a que sufra ningún daño como consecuencia inmediata o tardía recolectar los datos (art. 17). En caso de que se advirtiera la posibilidad de que estos últimos aparecieran, la investigación con este sujeto será suspendida inmediatamente, si así lo llegara a solicitar el mismo (art. 18). Respecto a los grupos subordinados, personal que trabaja en hospitales, se garantiza de igual manera que la información recuperada no será utilizada en perjuicio de los participantes (art. 58).

Así también, recuperamos los criterios éticos que es preciso tener presente en toda investigación cualitativa, que como ya se mencionó, con esta investigación buscamos acercarnos a las personas en el contexto de su vida y de las instituciones en las que se encuentra y conviven, para tal fin retomamos lo que propone Noreña (2012), los elementos bajo los cuales se realiza el diseño de la investigación y el trabajo de campo, son los siguientes:

- Consentimiento informado
 - A todos los entrevistados, tanto pacientes como funcionarios se les pedirá su autorización para participar asimismo se les informará sobre los objetivos y procedimientos de esta investigación.
- Confidencialidad
 - Se garantizará la confidencialidad de la información y de la identidad de los entrevistados omitiendo sus nombres y detalles de su labor y horarios.
- Manejo de riesgo
 - Se atenderá con especial atención a dos principios para minimizar los riesgos de los participantes, que tienen que ver con los principios bioéticos de no maleficencia y beneficencia establecidos para las investigaciones con seres humanos. Asegurando que los resultados de la investigación no resulten un perjuicio o generen daño institucional o profesional pues se asegura que los resultados de esta investigación no serán utilizados para fines ajenos a esta tesis.
- Entrevistas
 - Se presta especial atención a no condicionar las respuestas ni demostrar juicios frente lo que el entrevistador expresa.
- Grabación de Audio

- Se solicitará autorización para grabar la entrevista y se asegurará la confidencialidad y anonimato de los participantes y el manejo de la información es únicamente manejada por el investigador.

Resultados

De las cinco personas entrevistadas se presentan, desde la perspectiva de pacientes que acuden a consulta psiquiátrica, el análisis de sus narrativas de las cuales se desprenden tres principales categorías:

- 1) Motivos para visitar al psiquiatra,
 - a. Lo que se refiere al psiquiatra,
 - b. Explicación que ofreció el psiquiatra,
 - c. tratamiento ofrecido por el medico;
- 2) El paciente, ¿cómo se explica lo que le pasa?,
 - a. a) referencias a la infancia,
 - b. b) referencias al padre
 - c. c) referencias a pérdidas y muertes,
- 3) Tratamientos anteriores

1) Motivos para visitar al psiquiatra

Los motivos para visitar al psiquiatra, en la mayoría de los entrevistados, esta sugerido por alguien más o, por otro lado, son llevados por algún familiar. Estas visitas están precipitadas por experiencias de desesperación, de soledad y de tristeza; algunos presentan síntomas físicos que no ceden: dolores de espaldas, ronchas, etc., no teniendo claridad respecto a su origen. El sueño, no pudiendo dormir o dormir demasiado, es algo que también precipita la visita al psiquiatra. Es de llamar la atención, que en esta búsqueda de alivio refieren haber realizado una serie de estrategias previas para tratar de aliviar lo que les pasaba sin haber tenido éxito. Aparecen frases como “me quedaba sola”, “no tenía con quien hablar” “no duermo”, “ya estoy hasta la madre de tenso”

D. de 58 años, respecto a las sensaciones del cuerpo, el sueño y prácticas previas realizadas refiere lo siguiente:

“Esta fue la primera vez. ...es la primera vez que agarro un psiquiatra porque ya me cansé... ya me cansé de... de ver psicólogos... de hablar de lo mismo, de lo mismo. (...) ya tengo como quince, voy para veinte días con la gripa, y nomás no, y el dolor de cabeza, y la espalda, y...y trató y tomo, estoy tomando chochitos para los nervios y todo eso... pues no duermo, es otra, y ahorita que, toy viéndome, me están saliendo ronchas. pero ya es... es que ya ando, hasta la madre de tenso. (...) No.... hasta ahorita no, no... antes de verlo a él, no lo identificaba, pero mi compañera es psicóloga, y me dice "no don Franc" ya, ya usted, ya, ya necesita algo, porque se me va a (...)"

En tres de los casos la visita fue por sugerencia, o fueron llevados a la fuerza, por medio de familiares ya que como estrategias para ya no seguir viviendo lo que se vivía, intentaron quitarse la vida “con pastillas”, sin embargo, esta acción de igual manera estuvo precipitada por sensaciones de soledad y tristeza. De igual forma, no es la primera visita al médico o, particularmente, al psiquiatra buscando alivio a sus sensaciones:

me trajeron a la fuerza. Mi esposo...mi esposo. Yo estaba muy delgada. no comía...entonces me quise suicidar porque me quedaba sola y me trajo aquí en febrero del año pasado (C. 69 años).

Por depresión, porque, antes tenía depresión y, yo decía me quiero morir y me quiero morir; y ya yo decía: pobrecita de mis hijas, como las voy a dejar solas, y le echamos ganas (...) esta vez que me trajeron aquí, ahora mi hija, porque tenía una semana tomando pastillas y no me levantaba, ya... ya estaba acostada. Me las tomé porque mis hijas se pelearon, discutieron y sentí que era mi culpa(Ma.47 años).

...desde como los once años tengo este, trastornos psicológicos, así por temporadas, no es siempre, sino que durante mi vida en ciertos períodos me he puesto mal, pero hasta que falleció mi mamá fue cuando me internaron aquí (G. 47 años).

a) Lo que se refieren al psiquiatra

En torno a los motivos para visitar al psiquiatra, aparecen subcategorías que nos ayudan a comprender, al menos desde la perspectiva del consultante, como se narra o que se dice respecto a lo que les pasa. Se recupera los síntomas, o la descripción de lo que les pasa, refieren haber dicho al psiquiatra situaciones como “no poder dormir”, “la soledad”, “no tener con quien hablar”, “sentir vacío” “perder la voluntad” y “los nervios” aparecen como explicaciones ofrecidas al médico.

no podía dormir (...) la soledad (...) estaba muy sola, no nos hablábamos mi esposo y yo... eso, eso me orillo. Ahorita la relación es muy diferente. desde que yo estoy aquí... desde el intento de suicidio. Pesaba 34, ahora peso 44 (C. 69 años).

Yo me la pasaba sola todo el día, y la verdad como que me estaba haciendo daño estar sola todo el tiempo. Porque pues no tenía con quién hablar, me gusta la música, me entretenía con la música, pero de todas maneras ya sentía un vacío. (...) casi desde que murió mi esposo yo tuve problemas con el sueño (...) como que fui perdiendo la voluntad, el deseo de trabajar más. Por ejemplo, en la comida: me gustaba mucho la cocina y últimamente ya no tenía ideas de qué cocinar. Cocinar ya nomás para dos, y a veces nomás para mí, yo comía lo que quedaba de un día antes. No pues una soledad enorme, una tristeza grande... (H. 86).

había noches anteriores que no he dormido ni un minuto, volteaba a ver el reloj y,... caminaba, yo me bañaba, yo bailaba, ya no sabía qué hacer para caer muerto...(G. 58)- (...) porque yo tenía pesadillas y no podía dormir; y la segunda vez fue por eso, y la tercera vez igual” (Ma. 47 años).

Pues los nervios y todo eso (G. 47).

b) Explicación ofrecida por parte del psiquiatra

Las explicaciones ofrecidas por el médico, según comentan los consultantes, para tratar de comprender lo que les acontece resultan poco claras, o escuetas; diagnósticos como distimia:

...ahorita lo que me dijo el psiquiatra pues, que sí es ¿antimia, antimia? o así, lo que traigo, porque... lo traigo pues grabado todo, y si le he batallado con eso. Por lo mismo, dice el doctor, pues, que se llama... altimia, tim.. timmia... algo de dimia... ¡distimia! que es lo que traigo, porque dice que todo... incluso, me hizo un croquis pues: como nací, y voy creciendo con eso... (D. 58).

Sugerir que lo que les pasa les puede hacer daño: “Pues sí, me dijo que con el tiempo podía hacerme daño, enfermarme” (H. 86). Así también, indicar evitar algunas conductas, e incluso, respuestas de indiferencia, o respuestas dirigidas a ellos:

él sí tiene razón, porque cuando estoy muy contento, trato de gritar... y no debo de gritar pues, si me explicó, porque, pues, ya ahorita, en esta época es una... muy tonta pue (D. 58). me he quejado de que no me sirve mucho la medicina para dormir (...) y lo que me contesto fue: ni modo güera. (C. 69 años).

no a mí no, no sé, a mi hija. el psiquiatra no me dijo que tenía, a mí no me dijo que tenía (Ma. 47)

c) Tratamiento ofrecido parte del psiquiatra que se consulta

Si bien es cierto que los consultantes se vieron motivados visitar al psiquiatra por una serie de sensaciones difusas relacionadas a tristeza, malestar corporal, sentirse solos o sentir vacío, muertes e incluso quererse morir, el tratamiento ofrecido por el psiquiatra en todos los casos fueron pastillas, en algunos de ellos para dormir, según refieren.

es para dormir, las dos (...) pues no se con esto (pastillas), me dio para un mes, y en el mes voy a venir otra vuelta para hacerme otra valoración, y a ver como sigo (D. 58).
ese si ya me lo recetó el doctor de aquí (...) para dormir, unas gotitas. Yo venía tomando aquí unas pastillitas que me dieron, pero como que ya no me hacían, me la cambiaron la medicina (...) para dormir. Porque ya no me hacía efecto, entonces lo consulté con el doctor y me las cambió por unas gotas, sigo tomándolas. A veces, a veces bien, a veces mal. (H. 86)

Por otro lado, se refiere que se otorgó medicamento para tratar “los nervios” o “la depresión”, no refiriendo mayor explicación. “Si, sí. Para lo de mis nervios (...) no sabría decirle” (G. 47), “Si, me está dando medicamento. Pues yo digo que, por la depresión, ansiedad. (Ma.)”.

2) El paciente, ¿cómo se explica lo que le pasa?

Como se ha venido señalando la visita con el psiquiatra se ve precipitada por una serie de sensaciones de malestar, en este encuentro al parecer, como se ha venido exponiendo, al menos desde la referencia de los pacientes, las explicaciones de parte del psiquiatra se reservan a recetar medicamento o cambiarlo aunado a ofrecer recomendaciones e incluso diagnósticos psiquiátricos; sin embargo, al margen de las explicaciones médicas, que a veces solo se repiten e incluso olvidan, los consultantes tiene sus propias explicaciones, cierta posibilidad de construir un sentido respecto a lo que les acontece. La manera en que se explican lo que les pasa, da la impresión de que poco tiene que ver a lo ofrecido por el psiquiatra: “Jubilarse antes de tiempo”, fallecimientos de seres queridos, entre ellos mascotas; infancias complicadas, violencias, violaciones, abusos, padres violentos, quedarse solos, son las maneras en que se explican o tratan de entender lo que les acontece.

(...) pues yo pienso que todo lo que he pasado de chiquito, todavía no sale. Ahorita pues lo que me explicó él: que ahí viene, ahí está... no le he podido sacar... cerrar el ciclo totalmente, porque fueron muchas cosas en mi vida, fueron... fue mi papá, fueron... ¡eh!, los muchachos que me quisieron violar. La calle, en la calle la gente que te humilla fue horrible (...) pues que yo traigo todo metido eso de las violaciones, de lo que sufrí con mis papás, de mis hermanos como se han portado (D.58).

Pues problemas desde la niñez que tuve y que ahora, como ya me quedé sola, pues ya me están resultando (...) Pues por problemas, de todo lo que viví desde chiquita; por problemas de mi esposo, que todo el tiempo nos peleamos (...) Pues eso, que el señor abusaba de mi hermana y de mí, muchos años, muchos años, no recuerdo cuanto, pero sí... (Ma. 47)

Simplemente porque me quedaba sola. (...) No estaba trabajando y no sabía qué hacer. Mi error fue jubilarme antes de tiempo. A los 63. Me quede en la casa sola, sin que hacer. Porque mi esposo sale mucho fuera (C. 69).

a) Referencias al padre

Una figura que aparece de manera constante en la narración de los entrevistados respecto a las explicaciones de lo que les acontece es un padre violento, a la par de una madre que aguanta a este padre.

Mi papá... mi mamá era muy dócil... hasta la fecha no comprendo como aguanto (...) muchas cosas...como estrellar platos contra la pared, se enojaba, levantaba los cubiertos a la luz a ver si estaban limpios. Levantaba los vasos a la luz, a ver si se habían pulido bien... se enojaba muchísimo... era sumamente exigente. Y sin embargo, me identifico más con él. Comprendo por qué él así. Lo que no comprendo es ¿por qué mi mamá aguanto tanto? (C. 69)

¡Mi papá! me pegaba. Te digo, es más, todas estas cicatrices son de golpes de mi papá; con lo que encontraba, incluso un día me colgó.... (silencio, rompe en llanto) "parecía piñata"... mi mama dando de gritos.... ¡ay no! Luego me encerraba en cuartos... ¡Fue horrible!, ¡horrible! (continúa el llanto).. ¡horrible!, (D. 58)

b) Referencias a pérdidas y muertes.

Así también, algo que insiste son experiencias de pérdidas o de muertes significativas, experiencias que son consideradas como eventos de quiebre que precipitaron, o aumentaron, una serie de vivencias de malestar.

(...) yo tuve una pareja de muchos años, que se fue a vivir a Hermosillo, por cierto, que ya murió también, y cuando se fue.. no manches!!! traté de no chillar delante de mi familia, me salía yo, me emborrachaba y chillaba por allá, hasta que terminaba de chillar ya me regresaba, y siempre en alto, de que " tú puedes y tú puedes" (D. 58)

Mis papás se vinieron huyendo del frío (...) Yo tenía 12 años cuando nos venimos: 1960. No, no me preguntaron. yo tenía 12, y ella tenía 10. Nos dijeron que íbamos a venir a México, pero no sabíamos a que veníamos. era... pues todo era nuevo. Extrañé mucho el frío, extrañé mucho la nieve. A los 14 años empezaron mis depresiones. (C. 69)

3) Tratamientos anteriores

Algo que resulta significativo, si bien en este momento los pacientes acudieron al psiquiatra, no es la primera vez que acuden a uno, o no es la primera vez que buscan ayuda; es decir, los entrevistados refieren presentar este tipo de malestar o sensaciones desde tiempo atrás, mismo

que, dependiendo de las experiencias de vida, se intensifica, o disminuye; en más de alguno no es la primera vez que reciben tratamiento psiquiátrico, incluso han sido tratados con “electroshocks”.

Porque no podía dormir, con un endocrinólogo (...) ativan (le recetó) (C. 69).

Siempre estuve, desde los once años, primero me llevó con un doctor que estaba por mi casa y luego con una psico... con una psiquiatra, otro psiquiatra (G. 47).

...ya me llevaron allá y me dieron electroshocks y me puse muy bien. Cuando estuve ahí (...) estuve inconsciente, no, ¿cómo le diré...? Yo nada más me acuerdo, me la pasaba dormida, solo me acuerdo de que cuando me iban los esos, yo veía a un doctor y a una como enfermera y ya me sentía bien, bueno, cómo le diré, me daban la terapia y me quedaba dormida y no sé cuánto tiempo pasaría que ya me pasaban a otra sala y ya me sentía bien. (...) (G. 47)

De igual manera, no solamente han acudido al psiquiatra, sino que realizan una serie de prácticas al margen de las visitas al médico con la intención de buscar alivio, o alguna explicación respecto a lo que les sucede, visitas a psicólogos, meditación, recurrir a un sacerdote, son prácticas que se realizan en la búsqueda de alivio.

No soy muy católica ahorita, más bien soy budista. Hay muchas cosas muy dogmáticas. y no las puedo aceptar (...) iba a casa Tibet, la meditación me ayuda (C. 69).

un sacerdote, y hable con él, que le explicara pues...lo de mi vida... privada mía, lo que... pues el miedo, el terror... la reacción de ella, no sé (...) Es la primera vez que agarro un psiquiatra porque ya me cansé... ya me cansé de... de ver psicólogos... de hablar de lo mismo, de lo mismo (D. 58).

Elementos para una conclusión provisional

1. A través de los relatos se ofrecen narrativas que sugieren que el encuentro entre psiquiatra y consultante corre por caminos paralelos que difícilmente se encuentra, e incluso difícilmente se cruzan. Por el contrario, desde la voz de los entrevistados, se sugiere que la única opción es transitarlos a través de un solo camino, el de la psiquiatría, como diría Nikolas Rose (2006), historias de vida, de lucha, de pérdidas, de tristezas, se reconfiguran como categorías psiquiátricas, e incluso se tratan como tales, quitando la posibilidad de construir cualquier sentido en torno a ellas.
2. Para aliviar lo que les acontece, los entrevistados refieren que desde la psiquiatría sólo le ofrecen explicaciones o lecturas relacionadas al medicamento en el caso particular, para dormir, sugerencias, da la impresión, que de sentido común, ni nada

- diferente a lo que el paciente de alguna manera advierte; el psiquiatra médica y duerme a la gente.
3. Por otro lado, los pacientes acuden al psiquiatra no teniendo claro del porqué de su visita, e incluso algunos los llevan familiares; la visita al psiquiatra aparece como opción después de una serie de prácticas realizadas que no logran su cometido, o al menos que lo que se siente, “no se cierra o retoña”, infancias con violencia, rupturas, abandonos, suicidios. Es difícil entonces, según aparece en las entrevistas, que la historia personal permanezca “dormida”, o se elimine, eliminándose a uno mismo dando pastillas para dormir, se corre el riesgo de que en cualquier momento retoñe.
 4. Da la impresión que el Malestar, como señala Smith (2011), está bajo el dominio absoluto de la psiquiatría, convirtiéndolo en algo diagnosticable, en una enfermedad. Y este diagnóstico, señala Nikolas Rose (2013), no es sin efectos para quien lo recibe, ya que tiene efectos performativos, tanto para el médico como para el paciente. Para el primero, le permite organizar la historia del paciente en una narrativa, la cual modela un pasado y las orientaciones para el futuro. Para el segundo, que ha experimentado síntomas que están en el ámbito de lo difuso y transitorio, el diagnóstico redefine estos problemas, como enfermedad.
 5. Según refieren los entrevistados, las historias de sus vidas son modeladas, o al menos esa es la intención, como enfermedades, y por consiguiente tratadas como tal, con medicamentos.
 6. El psiquiatra aparece como una opción, en algunos casos, como la última, en la búsqueda de alivio del malestar, sin embargo, lo que se lleva al consultorio, más que una serie de signos y síntomas que se necesitan para la configuración de un diagnóstico, los entrevistados, llevan historias de vida desgarradas por la violencia, por las violaciones, por las soledades, mismas que ponen en entredicho el sentido de sus vidas.
 7. Vendría bien recuperar a Foucault (1992) que señala que, en toda sociedad, y en torno al discurso, hay cosas que están controladas, seleccionadas y redistribuidas, hay líneas de separación y exclusión en torno a los discursos, uno de los sistemas de exclusión, Foucault lo llama la “voluntad de verdad” que busca reconocer proposiciones verdaderas o falsas. Esta voluntad de verdad emerge desde las instituciones, desde las

disciplinas, señala que ofrecen palabras que permanecen dichas, de igual manera que estaban todavía por decir; y por otro lado esta la verdad, la verdad que pertenece a una exterioridad salvaje, que esta fuera de la verdad, “fuera de la policía discursiva”, refiere Foucault. Es entonces que los hallazgos nos invitan a pensar que el paciente acude al espacio de la voluntad de verdad, al de la psiquiatría, en donde su verdad salvaje es poco, o nada escuchada, sin embargo, verdadera, pero lejos de “la verdad”, esa verdad institucional de las cosas dichas y por decir.

8. Ante esta “verdad salvaje”, con poca escucha, en la búsqueda de ciertas coordenadas de sentido se acude a las rutas institucionales, como diría, Foucault (1992) que están de lado de “la verdad” en donde los discursos ya están dichos, y van a que se los digan, por medio de diagnósticos, sugerencias, o pastillas para dormir, “la verdad” configura un pasado y profetiza un porvenir;
9. Los testimonios advierten que no es la primera vez que acuden a un médico para encontrar alivio para su malestar emocional, entre psiquiatra y médicos se realiza la búsqueda, sin embargo las evidencias delatan posiblemente que la medicina contemporánea, particularmente la psiquiatría es pragmática, la salud mental la reserva al sustrato biológico y deja de lado del sujeto de sus correlatos históricos, originarios, para anclarlos exclusivamente al cuerpo, y un cuerpo que, al parecer, solo es abordado mediante la bioquímica, dicho sea de paso, y desinterés por parte del mundo médico, se les despoja de mitos, de narrativas de sentido, solo se ofrece la pastilla como recurso de alivio, más aun, no queda claro, si además, con la intención de olvidando.
10. Es importante seguir indagando al respecto, como se ha señalado, los entrevistados acudieron a una asociación civil para recibir atención psiquiátrica, falta recuperar la información que presentan los sujetos que acudieron con el psiquiatra a consulta privada, y ver si hay diferencias respecto a lo que se refiere de lo que sucede en ese encuentro que diferencias, si es que existen, respecto a los motivos, sentidos propios, además de las explicaciones del psiquiatra referidas.

Por otro lado, también, y un punto relevante que se considera en esta investigación en curso, es recuperar el punto de vista del médico psiquiatra, e indagar hasta donde las decisiones

tomadas y explicaciones dadas, se ven precipitadas, más que de un posicionamiento personal, desde una influencia del dispositivo en el cual el mismo está inserto.

Agradecimientos

Esta investigación, en curso, presenta resultados parciales sobre las narrativas del sufrimiento emocional en el espacio de psiquiatría. Parte de esta tesis doctoral está financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT).

Los autores desean expresar especial gratitud con los entrevistados por su testimonio, además por la confianza depositada en los investigadores para compartir sus narrativas de vida, atravesadas por el dolor. Agradecemos al Asilo la Sagradas Familia A.C. por abrirnos las puertas para llevar a cabo esta investigación.

Referencias

- Aho, K. (2008). Medicalizing mental health: A phenomenological alternative. *Journal of Medical Humanities*, 29(4), 243-259. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10912-008-9065-1>, 18 mayo 2017
- Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos del Estado (pp. 115-156). Fondo de Cultura Económica.
- Belmertino, S. (1987). Modelo médico hegemónico. *Jornadas de Atención Primaria de La Salud*. Recuperado de: <http://www.unla.edu.ar/documentos/institutos/isco/cedops/libro1a13.pdf> , 12 de abril 2017
- Borgelt, E., Buchman, D. Z., & Illes, J. (2011). “This is why you’ve been suffering”: reflections of providers on neuroimaging in mental health care. *Journal of bioethical inquiry*, 8(1), 15-25.
- Bowling, A. (2014). *Research methods in health: investigating health and health services*. McGraw-Hill Education (UK).
- Cassel, E. J. (1982). The nature of suffering and the goals of medicine. *New England Journal of Medicine*, 306(11), 639-645. Recuperado de: <http://www.nejm.org/doi/pdf/10.1056/NEJM198209163071224> , 5 mayo 2017

- Center, H. (1996). Los fines de la medicina. El establecimiento de unas prioridades nuevas. *Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols*, (11). Recuperado de: <http://www.bioeticanet.info/relacion/FinMedic.p> , 5 mayo 2017
- Comas, C. G. (2007). Lo social del padecimiento subjetivo: un estudio de casos sobre movilidad social descendente (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society. Statewide Agricultural Land Use Baseline 2015* (Vol. 1). Baltimore: The Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Freud, S. (2006). El malestar en la cultura (1929) Tomo XXI. *Buenos Aires: Amorrortu*.
- Hasting Center. Los fines de la medicina. El establecimiento de unas prioridades nuevas. Barcelona: Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas (no 11); 2005. En <http://www.bioeticanet.info/relacion/FinMedic.pdf> , 6 de abril 2017
- Instituto Jalisciense de Salud mental. (2016) Morbilidad psiquiatría y psicología periodo enero - diciembre 2016, en http://salme.jalisco.gob.mx/sites/salme.jalisco.gob.mx/files/12_enero_-_diciembre_morbilidad-salme_2016_0.pdf, 6 de abril 2017
- Izaguirre, G. (2011). Elogio del DSM-IV. In F. S. & A. Jerusalinsky (Ed.), *El libro negro de la psicopatología contemporánea* (p. 384). Mexico, DF: Siglo XXI.
- Lawrence, R. E., Rasinski, K. A., Yoon, J. D., & Curlin, F. A. (2015). Psychiatrists' and Primary Care Physicians' Beliefs About Overtreatment of Depression and Anxiety. *The Journal of nervous and mental disease*, 203(2), 120-125.
- Ley General de Salud. (2014) Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Recuperado de; <http://i.guerrero.gob.mx/uploads/2013/08/Reglamento-de-la-Ley-General-de-Salud-en-Materia-de-Investigacion-para-la-Salud.-D.O.F.-06-01-1987.-Ultima-Reforma-02-04-2014..pdf>, 8 de abril 2017
- Medeiros Fernandes, L., & Álvarez Sanz, P. (2016). Los trastornos mentales comunes y la medicalización: Una perspectiva a partir de la etnografía institucional
- Medina, M. E., Borges, G. L., Muñoz, C. B. C., Blanco Jaimes, J., Fleiz Bautista, C., Villatoro Velázquez, J., ... Aguilar-Gaxiola, S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de

- servicios: resultados de la encuesta nacional de epidemiología. *Salud Mental*, 26(4), 1–16. Recuperado de: www.readyc.org/articulo.oa?id=58242601 , 8 de abril 2017
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. [.pdf en línea] *Aquichan*, 12(3) [Fecha de consulta: 15/02/17] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006> , 8 de abril 2017
- Patton, M. (2002): *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rivera, C., (2010). La Castañeda. Narrativas dolientes desde el Manicomio General, 1910-1930.
- Rose, N. (2006). Disorders Without Borders? The Expanding Scope of Psychiatric Practice. *BioSocieties*, 1(4), 465-484. doi:10.1017/S1745855206004078
- Rose, N. (2013) What is diagnosis for? Paper for a Conference on DSM-5 and the Future of Diagnosis. En <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4112449/> , 4 de febrero 2017
- Geneyro Saldombide, S. C. y Tirado Serrano, F. J. (2015): “Diagnóstico clínico en biopsiquiatría: de la hermenéutica clínica a la traducción psicofarmacológica”, *Sociología y tecnociencia/Sociology and Technoscience*, 4(1-2): 33-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159773>, 6 de enero 2017
- Smith, D. T. (2011). A sociological alternative to the psychiatric conceptualization of mental suffering. *Sociology Compass*, 5(5), 351-363.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Vilhelmsson A, Svensson T, Meeuwisse A (2013) A Pill for the Ill? Patients’ Reports of Their Experience of the Medical Encounter in the Treatment of Depression. *PLoS ONE* 8(6): e66338. doi:10.1371/journal.pone.006633
- Walter, B. (2001). *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus. Barcelona.

RIESGO BIOPSIICOSOCIAL PARA TRASTORNOS DE CONDUCTA ALIMENTARIA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Rebeca Guzmán-Saldaña*

Arturo Del Castillo Arreola

Angélica Romero Palencia

Gloria Solano Solano

Resumen

Objetivo: Determinar la distribución de factores de riesgo biológicos, psicológicos: conductas alimentarias de riesgo, insatisfacción con la imagen corporal y autoestima; y, socioculturales: influencia de la publicidad, asociados con Trastornos de la Conducta Alimentaria en estudiantes mexicanos. Metodología: Estudio transversal, descriptivo, con muestreo no probabilístico, N=144 púberes, (62.5% mujeres y 37.5% hombres), entre 11 y 12 años de edad. Se aplicaron los instrumentos: “Escala de Factores de Riesgo Asociados con Trastornos de la Alimentación”, “Cuestionario de Autoestima”, “Técnica Parcial de Marcado de Imagen” y “Cuestionario de Influencia de los Medios en el Modelo Estético Corporal”, se pesó y midió a los sujetos para obtener el Índice de Masa Corporal (IMC). Resultados: La media de IMC de 20.66, las conductas alimentarias de riesgo obtuvieron: Sobreingesta por compensación psicológica una M=1.33, Dieta crónica y restringida M= 1.58, en Conducta alimentaria compulsiva M=1.65, y Conducta alimentaria normal M=2.62. En la insatisfacción con la imagen corporal el 52% mostró preferencia por una figura delgada, mientras que el 19.5% desea una figura más robusta, el 25.7% se encuentra satisfecho. En autoestima la Devaluación a nivel social una M= 7.37, Expectativas sociales M= 2.69, Inseguridad M= 4.52, Familia M= 4.36, Aspectos negativos de la autoestima M=4.68, y Escuela con una M= 2.12. El Malestar con la imagen corporal e influencia de los medios sobre el modelo estético corporal se obtuvo una media de 1.43. Los datos son relevantes para ser considerados en programas preventivos.

Palabras clave: trastornos de la conducta alimentaria, factores de riesgo, adolescentes.

* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, rguzman@uaeh.edu.mx.

Introducción

La conducta alimentaria es el conjunto de acciones que lleva a cabo un individuo, en respuesta a una motivación biológica, psicológica y sociocultural vinculada con la ingestión de alimentos (Saucedo-Molina, 2003). La alteración de ésta ha dado origen a lo que se conoce como conductas alimentarias de riesgo (CAR), en los cuales los patrones de ingestión de alimentos se observan distorsionados (Saucedo-Molina & Santoncini, 2010).

Las CAR comienzan voluntariamente como comportamientos en pequeña escala y evolucionan hasta llegar a la pérdida de control y el síndrome completo (American Dietetic Association, 2006; Hunot, Vizmanos, Vazquez-Garibay, & Celis, 2011).

Los factores de riesgo, inciden negativamente en el estado de salud del sujeto, ya sea individual o colectivamente contribuyendo al desajuste o desequilibrio del mismo, incrementando la probabilidad de enfermar, facilitando las condiciones (estímulos, conductas, características personales y del entorno) para la manifestación de la misma e inciden en el estado de salud (Hernández, Gómez-Peresmitré, & Acevedo, 2008).

La distinción entre un Trastorno de la Conducta Alimentaria y de la Ingesta de Alimentos (TCA) y un factor de riesgo es que el primero conforma un síndrome y un conjunto de síntomas agrupados como criterios diagnósticos para anorexia, bulimia y trastorno por atracón, señalados en el DSM V (Asociación de Psiquiátrica Americana, 2013), mientras que los factores de riesgo son manifestaciones o síntomas aislados que se presentan con menor magnitud y frecuencia (Mancilla, Gómez-Peresmitré, Franco, & Vázquez, 2006).

A lo largo del tiempo los hábitos y modelos alimentarios han impactado de distinta forma en el vínculo cuerpo-alimentación y en la percepción de la imagen corporal (Culber, Racine, & Klump, 2015). En la actualidad los adolescentes presentan una tendencia a querer alcanzar un ideal de delgadez, que los conduce a realizar CAR que pueden dar origen a TCA (Saucedo-Molina & Unikel-Santoncini, 2010). Se considera que las influencias socioculturales fomentan el desarrollo de trastornos de la imagen corporal y trastornos de la alimentación (Fairburn & Brownell, 2002).

Por otra parte, la baja autoestima en la adolescencia y la adultez temprana es un factor de riesgo para tener resultados negativos en las distintas áreas de la vida. Del mismo modo, diversos estudios han encontrado que la baja autoestima predice de forma prospectiva el comportamiento

antisocial, trastornos alimentarios, depresión e ideación suicida (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffit, & Caspi, 2005; Orth, Robins & Roberts, 2008).

En cuanto a la insatisfacción corporal Stice (2002) señala que la imagen corporal ha demostrado predecir una falta de bienestar psicológico y puede preceder a la aparición de comportamientos alimentarios poco saludables en la adolescencia y la edad adulta.

Los profesionales que trabajan en este campo de la salud utilizan a menudo la percepción de la imagen corporal como medida de la autoestima y del grado de satisfacción con la propia imagen (Downson & Hendersen, 2001).

Estudios realizados en la comunidad y en las escuelas (Barriguete et al. 2009; Toro, Gómez-Peresmitre, Sentis, & Valles, 2006) sugieren que CAR como someterse a dietas, preocuparse por la delgadez o la provocación de vómitos son comunes, particularmente en los adolescentes. Platas, Gómez-Peresmitré, León, Pineda y Guzmán (2013) señalan que los TCA considerados en un inicio enfermedades propias de las mujeres, por lo general se desarrollan en los últimos años de la adolescencia y primeros de la juventud; en la actualidad afectan a personas indistintamente del sexo, la edad y la clase social (Amaya-Hernández, Alvarez-Rayón, Ortega-Luyando, & Mancilla-Díaz, 2017).

Objetivo

Determinar la distribución de factores de riesgo biológicos: IMC, psicológicos: conductas alimentarias de riesgo, insatisfacción con la imagen corporal y autoestima; y, socioculturales: influencia de la publicidad, asociados con Trastornos de la Conducta Alimentaria en estudiantes mexicanos.

Método

Participantes

Muestreo no probabilístico por conveniencia, N=144 (62.5% mujeres y 37.5% hombres) de entre 11 y 12 años de edad ($X= 11.40 \pm .45$) y una media de IMC de 20.66 ($DE= 4.03$), n=90 (62.5%) mujeres, media de edad=11.36 ($DE= .43$), y media de IMC= 20.50 ($DE= 3.78$); n= 54 (37.5%) hombres, media de edad=11.40 ($DE= .45$), media de IMC= 21.66 ($DE=4.37$).

Instrumentos

Escala de Factores de Riesgo Asociados con Trastornos de la Alimentación en Preadolescentes Mexicanos (EFRATA-II) con 31 ítems para mujeres y 32 para hombres, cuatro factores: 1) Sobreingesta por compensación psicológica, 2) Dieta crónica restringida, 3) Conducta alimentaria compulsiva, y 4) Conducta alimentaria normal (Platas & Gómez-Peresmitré, 2013). Escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta. Alpha del factor 1= 0.84 mujeres y 0.89 para hombres; en el factor 2=0.73 para ambos sexos, factor 3=0.64 para mujeres y 0.60 para hombres; factor 4=0.61 para ambos sexos.

Escala Visual de Siluetas (Técnica Parcial del Mercado de Imagen), donde se observa la configuración global y percepciones, evalúa satisfacción/insatisfacción corporal, formada por seis siluetas que cubren un continuo de peso corporal que va desde una figura muy delgada (puntuación igual a uno), hasta una figura muy gruesa (puntuación igual a seis), pasando por un peso normal (puntuación igual a tres), el valor de Alpha en muestra preadolescente va de 0.70 a 0.75. Para evaluar la imagen corporal se presenta la Escala en dos ocasiones diferentes con las siluetas ordenadas al azar para cada ocasión. En la primera eligen la figura actual, aquella que más se les parezca o más se aproxime a su figura corporal; en la segunda eligen la figura ideal o aquella figura que más les gustaría tener. La diferencia existente entre ambas (figura actual-figura ideal) se interpreta como el grado de satisfacción-insatisfacción (Gómez-Peresmitré & Ávila, 1998).

Cuestionario de Autoestima. Consta de 32 reactivos, se aplica tanto para mujeres como para hombres y las opciones de respuesta son de tipo dicotómica (si/no), cuenta con 6 factores: 1) Devaluación a nivel social (9 ítems) , 2) Cumplir con expectativas sociales (3 ítems), 3) inseguridad (6 ítems) , 4) Familia (5 ítems), 5) Aspectos negativos de autoestima (6 ítems), y 6) Escuela (3 ítems) (Verduzco, 2004). El coeficiente de confiabilidad alpha fue de .83.

Cuestionario de influencia de los medios en el modelo estético corporal (CIMEC 12) Consta con un total de 12 reactivos, tanto en la versión para mujeres como para hombres, cuenta con dos factores que son: 1) Influencia de la publicidad, y 2) Malestar con la imagen corporal (Toro, Salamero, & Martínez, 1994; adaptada y validada por Saucedo Molina, 2003). Explora la interiorización de las influencias socioculturales sobre el modelo estético corporal, además del malestar con la imagen corporal. Las respuestas son valoradas en una escala de cuatro puntos.

Entre mayor puntuación, mayor influencia se presenta sobre el modelo estético corporal y mayor malestar sobre la imagen corporal, cuenta con un $\alpha = .87$

Procedimiento

Una vez que se obtuvo el consentimiento de las autoridades escolares, así como el consentimiento informado de los padres para que sus hijos participaran en este estudio, se realizaron las evaluaciones. La recolección de datos consideró criterios éticos de investigación psicológica. Previamente al llenado de los cuestionarios se corroboró que los alumnos entendieran las instrucciones y el contenido de las preguntas y no se determinó un tiempo límite para su llenado.

Resultados

Con el fin de analizar los resultados durante la evaluación se obtuvieron datos descriptivos y porcentuales tanto del IMC como del EFRATA II, el cuestionario de autoestima, la influencia de los medios sobre el modelo estético corporal, y la escala visual de siluetas.

Para efectuar los análisis se tomó en cuenta la población total como parte de los resultados. El cálculo del IMC se llevó a cabo a partir de los criterios del Food and Nutrition Technical Assistance (FANTA) (2012), obteniendo la distribución de la muestra de la siguiente manera, con desnutrición moderada un 1.4%, con desnutrición leve 4.9%, con peso normal 43.8%, con sobrepeso 31.3% y por último con obesidad 18.8%.

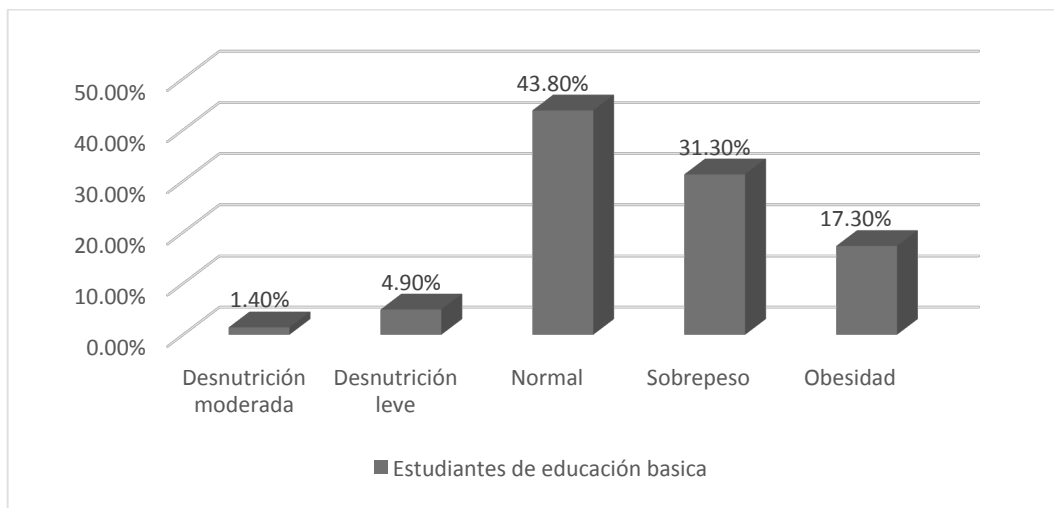


Figura 1. Distribución porcentual del IMC de la muestra de acuerdo a la Nutrition Technical Assistance 2012

En la Escala de Factores de Riesgo Asociados con Trastornos de la Alimentación en Preadolescentes Mexicanos (EFRATA II) los resultados de la muestra en el Factor 1 “Sobreingesta por compensación psicológica” se obtuvo un mínimo de 1 y un máximo de 2.71 con una media de 1.33 y una DE= .29 en el segundo factor “dieta crónica restringida” se obtuvo un mínimo de 1 y un máximo de 3.38 con una media de 1.58 y una DE= .37 en el tercer factor “conducta alimentaria compulsiva” con un mínimo de 1 y un máximo de 3.25 con una media de 1.65 y una DE=.36 en el cuarto y último factor “conducta alimentaria normal” se obtuvo un mínimo de 1 y un máximo de 5 con una media de 2.60 y una DE= .85, se ven representados de igual manera en la tabla 1.

En el Cuestionario de Autoestima los resultados en los 6 factores fueron los siguiente, en el factor 1 se obtuvo un mínimo de 2 y un máximo de 9, con una media de 7.37 y una DE= 1.9, en el factor 2 se obtuvo un mínimo de 0 y un máximo de 3 con una media de 2.69 y una DE= .72, en el factor 3 se obtuvo un mínimo de 0 con un máximo de 6 obteniendo una media de 4.52 y una DE= 1.50 mientras en el factor 4 se obtuvo un mínimo de 1 con un máximo de 5 con una de media de 4.36 (DE=1.19), en el factor 5 se obtuvo un mínimo de 1 y un máximo de 6 con una media de 4.68 (DE=1.26) y por último en el factor 6 un mínimo de 0 y un máximo de 3 con una media de 2.12 (DE= .95).

Respecto al cuestionario CIMEC 12 los resultados en cuanto al factor 1 malestar con la imagen corporal se obtuvo un mínimo de 1 con un máximo de 4 con una media de 1.8 (DE= .72). Mientras tanto en el factor 2 influencia de los medios sobre el modelo estético corporal se obtuvo como mínimo 1 y máximo 3 con una media de 1.43 y una DE= .62, que puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1. Medidas de tendencia central en los Test EFRATA II, Cuestionario de Autoestima y CIMEC 12.

	Mínimo	Máximo	X (D.E)
EFRATA II			
Comer por compensación psicológica	1	2.71	1.33 (.29)
Dieta crónica restringida	1	3.38	1.58 (.37)
Conducta alimentaria compulsiva	1	3.25	1.65 (.36)

Conducta alimentaria normal	1	5	2.60 (.85)
Cuestionario de Autoestima			
Devaluación a nivel social	2	9	7.37 (1.93)
Cumplir con expectativas sociales	0	3	2.69 (.72)
Inseguridad	0	6	4.52 (1.50)
Familia	1	5	4.36 (1.19)
Aspectos negativos de la autoestima	1	6	4.68 (1.26)
Escuela	0	3	2.12 (.95)
CIMEC XII			
Influencia de los medios	1	3	1.87 (.72)
Malestar con la imagen corporal	1	3.17	1.43 (.62)

Mientras tanto en la Técnica Parcial de Marcado de Imagen el grado de satisfacción-insatisfacción los resultados obtenidos en la muestra se presentan en la tabla 2, donde puntuaciones positivas se refiere a desear una figura más delgada en contraste con la imagen real, donde no existe diferencia positiva ni negativa es decir un resultado igual a 0 es igual a la satisfacción con la imagen corporal, en este caso un valor a 0 el sujeto elegía la misma figura tanto en la silueta real como en la ideal, y un valor negativo hace alusión a elegir una figura más robusto que la figura real.

Tabla 2. Distribución porcentual del nivel de Satisfacción/insatisfacción en la muestra

Nivel de satisfacción/insatisfacción	Muestra total	
	N	%
Desean ser más robustos (as)		
-5.00	0	0
-4.00	0	0

-3.00	0	0
-2.00	4	2.8
-1.00	24	16.7
.00 (satisfechos)	37	25.7
Desean ser más delgados (as)		
1.00	53	36.8
2.00	23	16
3.00	3	2.1
4.00	0	0
5.00	0	0

Conclusiones

Se cumplió el objetivo del estudio que fue determinar la distribución de factores de riesgo biológicos: IMC, psicológicos: conductas alimentarias de riesgo, insatisfacción con la imagen corporal y autoestima; y, socioculturales: influencia de la publicidad, asociados con Trastornos de la Conducta Alimentaria en estudiantes mexicanos. Cabe destacar que los resultados evidencian que aproximadamente el 50% de la muestra presenta sobrepeso y obesidad.

-En cuanto a las CAR la muestra obtuvo puntajes por debajo de la media, lo que implica que la población no presenta riesgo en cuanto a padecer TCA. El nivel de autoestima fue medio. En cuanto a la influencia de los medios sobre el modelo estético corporal, se encontró en la muestra se presentó un malestar con la imagen corporal por arriba de media, que se confirma cuando el 42% de los participantes señalan su deseo de ser más robustos, y el otro 58% quiere ser más delgado.

Recomendaciones

Realizar estudios que evalúen otro tipo de variables asociadas a los TCA, tales como autoeficacia para control de peso, prácticas maternas alimentarias, actividad física, entre otras; de tal forma que sean consideradas en Programas Preventivos para TCA, desarrollados en el ámbito escolar

Referencias

- Amaya-Hernández, A., Alvarez-Rayón, G., Ortega-Luyando, M. y Mancilla-Díaz, J. M. (2017). Peer influence in preadolescents and adolescents: A predictor of body dissatisfaction and disordered eating behaviors. En *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 8(1), 31-39. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.rmta.2016.12.001>.
- American Psychiatric Association. (2015). *Feeding and eating disorders: DSM-5 selections*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Barriguet-Meléndez, J. A., Unikel-Santoncini, C. Aguilar-Salinas, C., Córdoba-Villalobos, J. A., Shamah, T. Barquera, S. et al. (2009). Prevalence of abnormal eating behaviors in adolescents in Mexico (Mexican National Health and Nutrition Survey 2006). Prevalencia de conductas alimentarias anormales de adolescentes en México (Encuesta Nacional de Salud y Nutrición ENSANUT 2006). En *Salud Pública de México*, 51, (supl.4), S638-644.
- Benjet, C., Méndez, E., Borges, G. & Medina-Mora, M. E. (2012). Epidemiología de los trastornos de la conducta alimentaria en una muestra representativa de adolescentes. En *Salud Mental*, 35(6), 483–490.
- Culbert, K. M., Racine, S. E., & Klump, K. L. (2015). Research review: What we have learned about the causes of eating disorders --- A synthesis of sociocultural, psychological, and biological research. En *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(11), 1141---1164. <http://dx.doi.org/10.1111/jcp.p.12441>Donnellan MB¹, Trzesniewski KH, Robins RW, Moffitt TE,
- Caspi A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. En *Psychological Science*, 16(4), 328-335.
- Dowson J. & Henderson, L. (2001). The validity of a short version of the Body Shape Questionnaire. En *Psychiatry Research*, 24, 102(3), 263-271.
- Gómez-Peresmitré, G. & Ávila A., E. (1998). Conducta alimentaria y obesidad. En *Revista Iberoamericana de Psicología*, 6(2), 10-22.
- Hunot, C., Vizmanos, B., Vázquez-Garibay, E. M. y Celis, A. J. (2008). Definición conceptual de las alteraciones de la conducta alimentaria. En *Revista de Salud Pública y Nutrición* 9(1). Recuperado de <http://www.respyn.uanl.mx/ix/1/ensayos/alteraciones.htm>

- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 695–708. doi: 10.1037/0022-3514.95.3.695
- Platas, A. S. & Gómez Peresmitré, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Factores de riesgo Asociados con Trastornos Alimentarios en preadolescentes mexicanos. En *Revista Psicología y Salud, 23*(2), 251-259.
- Platas, S., Gómez-Peresmitré, G., León, R., Pineda, G., & Guzmán, R. (2013). Capacidad discriminante y clasificación de la escala de factores de riesgo asociados con trastornos de la alimentación (EFRATA-II). En *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios, 4*, 124-132.
- Saucedo Molina, T. (2003). *Modelos predictivos de dieta restringida en púberes, hombres y mujeres y en sus madres*. Tesis inédita de doctorado. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Saucedo-Molina, T. J. & Unikel-Santoncini C. (2010). Conductas alimentarias de riesgo, interiorización del ideal estético de delgadez e índice de masa corporal en estudiantes hidalguenses de preparatoria y licenciatura de una institución privada. En *Salud mental, 33*, 11-19.
- Stice, E. (2002). Risk and Maintenance Factors for Eating Pathology: A Meta-Analytic Review. En *Psychological Bulletin, 128* (5), 825– 848.
- Toro, J., Gomez-Peresmitré, G., Sentis, J., Vallés, A., Casulà, V., Castro, J., Pineda, G., León, R., et al. (2006). Eating disorders and body image in Spanish and Mexican female adolescents. En *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 41*(7), 556-565.
- Toro, J., Salamero, M. & Martínez, E. (1994) Assessment of sociocultural influences on the a esthetic body shape model in anorexia nervosa. En *Acta Psychiatrica Scandinavica, 89*, 147-151.

EL CUENTO TERAPÉUTICO: HERRAMIENTA PARENTAL FAVORECEDORA DE RESILIENCIA EN NIÑOS NACIDOS CON LABIO-PALADAR HENDIDO

Dra. Emma Perla Solís Recéndez*

Dra. María Elena Rivera Heredia

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo central fundamentar y evaluar el uso y las aplicaciones del cuento terapéutico como una herramienta para los padres de niños nacidos con Labio Paladar Hendido (LPH), con la finalidad de apoyarlos en el fortalecimiento de la resiliencia de sus hijos, partiendo del principio que señala que a mejores relaciones filiales, mayor capacidad de enfrentamiento ante las dificultades de la vida. Se trata de un trabajo de Investigación aplicada dentro del área de la psicología clínica, con un enfoque cualitativo, sustentada en una perspectiva fenomenológica, en el que se realizó un diseño de tres grupos de cuatro niños cada uno y las 12 mamás y 6 papás; al primer grupo se le aplicó un taller sobre lectura de cuentos terapéuticos; y al segundo grupo, un taller sobre creación de cuentos terapéuticos; y el tercer grupo fue el grupo control. El trabajo se realizó en el Centro Estatal de Atención al Labio Paladar Hendido del Estado de Aguascalientes (CEALPH), perteneciente a la Secretaría de Salud. Se evaluó la eficacia de los cuentos terapéuticos en las diferentes modalidades de intervención, tanto a nivel cognitivo-conceptual como en el área afectivo-vincular, que fueron considerados por esta investigación, como bases de la resiliencia infantil. Obteniendo resultados positivos de trabajo, las familias mostraron en su totalidad un mayor nivel conceptual de alternativas para apoyar a sus hijos en su vida cotidiana, mayor acercamiento de padres a hijos e incluso mejora en las relaciones de pareja en el caso de una familia. La modalidad de intervención más efectiva fue la lectura de cuentos terapéuticos. Se propone entonces, a los cuentos terapéuticos como una herramienta parental para fortalecimiento de actitudes resilientes en los niños nacidos con LPH.

Palabras clave: cuento terapéutico, resiliencia, labio paladar hendido.

* Universidad Autónoma de Zacatecas, emmaperla@yahoo.com.mx

Introducción

El LPH es una malformación cráneo-facial congénita, es decir, que se presenta entre la cuarta y décimo segunda semana de gestación, por lo que no puede ser prevista antes del embarazo. Esta malformación se caracteriza por la falta de unión de las partes que dan lugar al labio y/o paladar, también se ven involucrados los procesos palatinos, nasales medios y laterales. Por su gravedad puede clasificarse en completa, incompleta, lateral o bilateral. De entre las malformaciones buco-maxilofaciales, el paladar hendido representa, sin duda, un serio problema para el niño afectado, ya que, por su ubicación, el niño presenta dificultades en sus mecanismos respiratorio, de deglución, de articulación, de lenguaje, de audición y de voz (Torres, Marín, Jiménez, Alvarado y Uribe, 2013).

Posteriormente pueden presentarse complicaciones derivadas de la apertura palatina, como los problemas de oído producidos por las constantes otitis que sufre el niño, por tener los canales auditivo-nasales comunicados, lo que puede llevar a sorderas de leves a severas; los desajustes en la fonación traen como consecuencia serios problemas de lenguaje, lo que puede afectar el aprendizaje. Por tanto, devienen problemas emocionales, sociales y familiares, como baja autoestima, poca integración social y falta de iniciativa. Por lo que, con la atención al grupo familiar, principalmente los padres, se espera contribuir a un apoyo indirecto a estos vulnerables niños.

En cuanto a datos epidemiológicos, se sabe que, según la Universidad Politécnica Nacional (2012), en México se registran 3500 nacimientos de niños con labio paladar hendido (LPH) al año. Y que “en dos años de revisión (2008-2010) se identificaron en México 9.6 casos nuevos de labio y paladar hendido por día que representaban 3,521 casos nuevos al año. En 2007 la tasa nacional de labio y/o paladar hendido por cada 1,000 nacidos vivos fue de 0.77, ubicando al estado de Tabasco con un valor anual de 0.10 por cada 1,000 nacidos vivos. En 2008 la tasa ascendió a 0.91 por cada 1,000 nacidos vivos en la entidad, cifra que se elevó en 2009 con una tasa de 0.97 por cada 1,000 nacidos vivos” (García-Rojas, Arévalo-Campos y Aguilar Mariscal, 2017:10).

En el Estado de Zacatecas tampoco se cuentan con registros exactos de estos nacimientos, por lo que no se tiene un registro epidemiológico completo acerca de este hecho. A decir de la

Dra. Leonorilda Álvarez* (2013), Directora de la clínica de LPH de los Servicios de Salud del Estado de Aguascalientes, hasta hace algunos años, el Estado de Aguascalientes tenía 10 casos registrados en el Depto. de Estadística de los Servicios de Salud, mientras que un año después, y gracias al trabajo de campo, se lograron contactar más de 700 casos en la región. Ella comenta que del 2000 al 2006 registraron 186 casos nuevos, lo cual representa aproximadamente 1.4 de cada 1000 nacidos vivos para el Estado de Aguascalientes. Entre el 2006 y 2008 se tiene una laguna estadística, teniendo sólo un estimado, que es de 270 casos nuevos. Mientras que del 2009 al 2012, registraron 314 casos, incluyendo niños provenientes de diversas partes de la República. Para el 2012 se cuenta con una población de 700 casos atendidos en dicha clínica.

En el Estado de Zacatecas la realidad no es distinta, los Servicios de Salud del Estado, así como el INEGI, no cuentan con registro exacto del número de niños que nacen con esta malformación cráneo facial. Al nacer estos niños, son registrados en un apartado que indica “otras discapacidades”, por lo que se engloba con otro tipo de síndromes, impidiéndose un registro certero y por tanto eficaz para su atención integral oportuna, así como para el seguimiento. De suerte tal que, en los Servicios de Salud del Estado de Zacatecas, sólo se cuentan con registros de la cantidad de pacientes que acuden para recibir el servicio del cirujano plástico o del ortodoncista, y sobre todo de las valoraciones médicas para el programa de cirugía extramuros. Los registros reportan 37 expedientes para el 2008, 33 expedientes registrados para 2009, de los cuales 8 no acudieron a valoración y 21 niños fueron programados para el programa de cirugía extramuros en abril del 2009, siendo operados sólo 20 en octubre de 2009, 15 niños fueron operados en abril de 2010 y 18 en mayo de 2011. Dando un total de 105 pacientes, 58 varones y 47 mujeres atendidos en diferentes servicios, en el periodo del 2009 al 2012, en contraste con los 304 que registra la misma instancia de Salud en el Estado de Aguascalientes, resaltando que éste último cuenta con el espacio enfocado a la atención del paciente de LPH.

Ahora bien, si de por sí el nacimiento de un niño con labio paladar hendido es un evento de difícil manejo para cualquier padre o madre, frente a este panorama, las familias deben enfrentarse a la búsqueda en Zacatecas; así como en otros estados de la República Mexicana, de cada especialista por separado que requiere su hijo, entre ellos el cirujano plástico, el otorrinolaringólogo, el terapeuta de lenguaje, el ortodoncista y por supuesto, el psicoterapeuta,

*Dra. Leonorilda Álvarez Noriega, Directora del Centro Estatal de Atención al Labio Paladar Hendido (CEALPH), de los Servicios de Salud del Estado de Aguascalientes. Comunicación personal, 20 de mayo de 2013.

quien es el responsable de apoyar al niño y su familia a superar este evento adverso, porque no basta con cerrar el paladar, o darle prioridad a la imagen externa, estética, ya que esto no garantiza la integración social del niño, que al no poder hablar y no poder expresarse de manera funcional, puede ser discriminado en muchos momentos, lastimando así sus habilidades sociales y por tanto afectivas. De ahí que la presente investigación decidiera analizar las herramientas que pueden tener o desarrollar los padres de estos niños, para apoyarlos aún más en su camino a fortalecer actitudes resilientes. Se observa que los servicios médicos no tienen, en su mayoría, espacios valiosos para el apoyo psicológico de los niños, padres y familias en general.

El nacimiento de un bebé con LPH, es un evento lo suficientemente traumático como para frenar las condiciones óptimas en muchos de los padres (Limiñana, Corbalán y Patró, 2007), pero principalmente para el bebé que la padece, pues será él quien tendrá que afrontar las consecuencias que resulten de ello. Y aunque, como dice Mannoni (1964) la llegada de un niño no corresponde jamás a lo que se espera, es decir, que el bebé que llega nunca es el bebé que los padres imaginan durante el embarazo, en el caso de los niños nacidos con labio paladar hendido (LPH), ya sea bilateral o unilateral, completo o incompleto, es sin duda un evento que sobrepasa la adecuación a la realidad, se vuelve un evento doloroso y de difícil aceptación. Los padres tienen ante sí, un bebé deformado, que no se acerca a la imagen cotidiana angelical de la mayoría de los bebés.

El camino que el niño nacido con LPH y su familia deberán enfrentar, es en extremo complejo, un “circo de muchas pistas”: médicos, terapeutas, tratamientos, preguntas, miradas y opiniones. Quizá de entre los retos más importantes que deberán afrontar será ver todo lo que sí tiene su hijo, versus lo que no tiene, ver a un niño y no a una falta de paladar, ver sus ojos y no sus cicatrices; y de esta manera poder realmente fortalecer en el niño la fuerza y motivación para salir adelante, sacando de la adversidad el motor de su vida, para generar resiliencia con todo eso.

La psicología debe brindar el apoyo necesario para enfrentar la adversidad, pero preferentemente deberá ser desde un enfoque de psicología positiva, que no promueva más dolor del que de por sí ya tienen las familias y los niños, sino una psicología positiva que aliente a la superación (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). No se trata, como lo plantea Seligman, de negar el dolor, sino de ampliar la visión de las personas, hacia las potencialidades que tienen, para que puedan encontrar soluciones creativas a la adversidad que enfrentan.

Por su parte, la escritura, como expresión humana siempre ha tenido un gran valor en la enseñanza de diversos ámbitos, incluyendo los afectivos (Sarabia, 2012). Los cuentos inducen pensamientos, emociones y actitudes frente a la vida, como lo plantea Milton Erickson con las metáforas narradas a sus clientes (Epson, 1994). Los cuentos terapéuticos, tal como lo han demostrado Ruiz y Riquelme (2007), Bruder (2005), Bruder (2007), Kress, Admson y Yensel (2010), son sin lugar a dudas una herramienta para el fortalecimiento de una actitud positiva frente a la vida, y sobre todo frente a la adversidad.

Para Mónica Bruder (2005-2007) el cuento terapéutico debe ser escrito por el sujeto sufriente para que pueda encontrar a través de él, una solución creativa a su problemática, mientras que para Sarabia (2012), puede llamarse cuento terapéutico a toda aquella historia hecha por el paciente o por alguien más, con fines de acercar al sujeto a una situación problemática que es de difícil abordaje de manera directa. En cualquiera de los casos, lo importante es analizar el valor que estos cuentos tienen en el fortalecimiento de la resiliencia de los niños.

Debido al valor de los cuentos en los niños, como apoyo para elaborar situaciones traumáticas, esta investigación busca acercarlos también a los propios padres, para que sean ellos quienes los usen y los construyan; en un principio favorecidos por los terapeutas, pero buscando desarrollar la capacidad en ellos de comprensión y empatía suficientes para acercarse a sus hijos a través del cuento, y que los niños se vean fortalecidos en dos vías: por un lado, cognitivamente por los mensajes de los cuentos; y por otro, a un vínculo más positivo y afectivo con sus padres. Se espera que ambos elementos apunten al fortalecimiento de los pilares de la resiliencia infantil.

La capacidad de sobreponerse a la adversidad y a situaciones traumáticas, resulta de una combinación de factores que contribuye a desarrollar la entereza no sólo para salir adelante, sino para salir fortalecido de estos eventos. Indudablemente, los vínculos afectivos familiares, pero sobre todo filiales, serán un vértice indispensable de apoyo para tal proceso. A decir de Comas-Díaz, Luther y Maddi (s/f), muchos estudios demuestran que uno de los factores más importantes en la resiliencia es tener relaciones de cariño, de apoyo dentro y fuera de la familia. Donde estas relaciones generan amor, confianza; al mismo tiempo que proveen modelos a seguir, ofrecen estímulos y seguridad, por lo que contribuyen a afirmar la resiliencia de las personas.

Los cuentos por sí solos, tienen un gran valor en el vínculo. El narrador del cuento abre su mundo al niño, y el niño abre su mundo al cuento y al narrador; este espacio que se crea en

ambos, es ya un espacio terapéutico. Pero si a la historia se le agregan personajes y tramas que conceptualmente tocan el corazón del niño, por sus vivencias, miedos, temores o alegrías, el valor de la historia se crece, se desarrolla un vínculo aún más fuerte y positivo (Solís, 2015).

La palabra positiva tiene una gran implicación en esta investigación, no sólo por ser una de las teorías más recientemente acuñadas, sino porque mueven la dirección del cuento con final feliz, al cuento con final positivo, que simplemente acompañe al sujeto a ver nuevas perspectivas de comprender la situación. No deshace la historia, solo reescribe el escenario y las alternativas de afrontamiento.

En conclusión, esta investigación se propuso evaluar la eficacia de los cuentos terapéuticos como herramienta para que los padres puedan apoyar a sus hijos nacidos con LPH. La inquietud nace de la perspectiva de la psicología positiva, que lleva al sujeto a ver lo que sí tiene, en lugar de fijar su mirada sólo en las ausencias o en los problemas. Desde esta perspectiva las teorías de la resiliencia, nos muestran que la adversidad no es sinónimo de fracaso en la vida. Muchos casos han mostrado que hay personas que se crecen al dolor, lo superan y se fortalecen de él. La gran mayoría de las teorías coinciden en señalar que los buenos vínculos paterno-filiales son un pilar para desarrollar actitudes resilientes (Barudy y Dantagnan, 2011). Y los cuentos sin duda los promueven (Solís, 2015).

Objetivo

Evaluar la efectividad de los cuentos terapéuticos como una herramienta parental para fortalecer la resiliencia en los hijos nacidos con LPH.

Método

La metodología que se empleará en la presente investigación está basada en un enfoque cualitativo, sustentado en una perspectiva fenomenológica. Se elige un diseño cualitativo de investigación, en tanto los cuentos terapéuticos como herramienta parental, es un tema poco explorando en los niños con labio paladar hendido. Y se busca un acercamiento a la subjetividad de los participantes con respecto a esta herramienta parental.

Diseño de investigación

La presente investigación se basó en un diseño de tres grupos. De los cuales el grupo 1 y grupo 2, fueron grupos donde se realizó intervención, y el grupo 3, fungió como grupo control. Los grupos fueron elegidos por la Dra. Leonorilda Álvarez Noriega, directora del CEALPH, en función de tener más posibilidades de cumplir con la intervención propuesta para esta investigación.

Población y muestra

La investigación se desarrolló con una muestra de participantes voluntarios, siendo estos una muestra no probabilística o dirigida. La muestra respondió a los criterios fijados de antemano por la investigación, en cuanto a características físicas y de edad, así como disposición para participar en el proyecto. La selección de los participantes estuvo a cargo de la dirección del CEALPH, considerando los criterios y que los padres y sus hijos tuvieran las condiciones de monitoreo necesarias.

El acomodo en los grupos se realizó considerando edades y género, tratando de hacer equitativos los grupos, aunque al ser 7 niños y 5 niñas, evidentemente no fue posible que quedaran totalmente equitativos. De igual manera, participaron los padres y/o madres de dichos niños, de 12 familias, las cuales representaron el 20% de la población, de niños de entre 6 y 8 años, que se atiende en dicho centro, de un total de 60 niños de esta edad.

Técnicas de recolección de información

Las principales técnicas utilizadas en esta investigación fueron la entrevista a profundidad y la observación participante.

Escenario

Las entrevistas, talleres y evaluaciones tuvieron lugar dentro de las instalaciones del Centro Estatal de Atención para Labio y Paladar Hendido, perteneciente a la Secretaría de Salud del Estado de Aguascalientes (ISSEA).

Instrumentos y herramientas utilizados

Se elaboraron los siguientes instrumentos específicos para esta investigación:

- 1- Cédula de datos generales del menor, su malformación de LPH, así como su estructura familiar.
- 2- Cédula y entrevista para niños nacidos con LPH y para sus padres. Evaluación inicial de áreas e indicadores de Resiliencia.
- 3- Elaboración del libro de 28 cuentos terapéuticos para el ejercicio de investigación en el grupo 1.
- 4- Evaluación de los talleres de cuentos.
- 5- Evaluación después de un mes, para niños y padres. De cada grupo.

Procesamientos de datos

- Organización del material.
- Transcripción de la información recabada en entrevistas y observaciones.
- Comparación de unidades y creación de categorías de análisis.
- Comparación de categorías para la interpretación de los datos, desarrollo de patrones, generación de hipótesis, explicaciones y teorías.

Procedimiento por fases:

FASE 1.

Evaluación inicial: Diagnóstico de necesidades en el niño y sus padres, con respecto a:

- 1- Personal, Imagen corporal, comportamiento en casa, escuela, sociedad, así como apego a los tratamientos médicos

Dicho diagnóstico fue la base de la selección de los 28 cuentos utilizados durante la investigación, durante un mes, en el grupo 1.

2.- Diagnóstico de las Área de Resiliencia

- Área cognitivo-conceptual
 - ❖ Auto concepto
 - ❖ Concepto de la malformación
 - ❖ Concepción de los tratamientos médicos
 - ❖ Creatividad para afrontar situaciones difíciles
 - ❖ Expectativas de vida
- Área afectiva y de vinculación con los padres
 - ❖ Rituales: hora de dormir, comer, baño.
 - ❖ Interacción con las tareas y actividades escolares

- ❖ Festejo de días especiales: cumpleaños, navidades
- ❖ Vacaciones y fines de semana
- ❖ Ejercicio de la autoridad
- ❖ Durante los tratamientos
- ❖ Durante las cirugías

FASE 2.

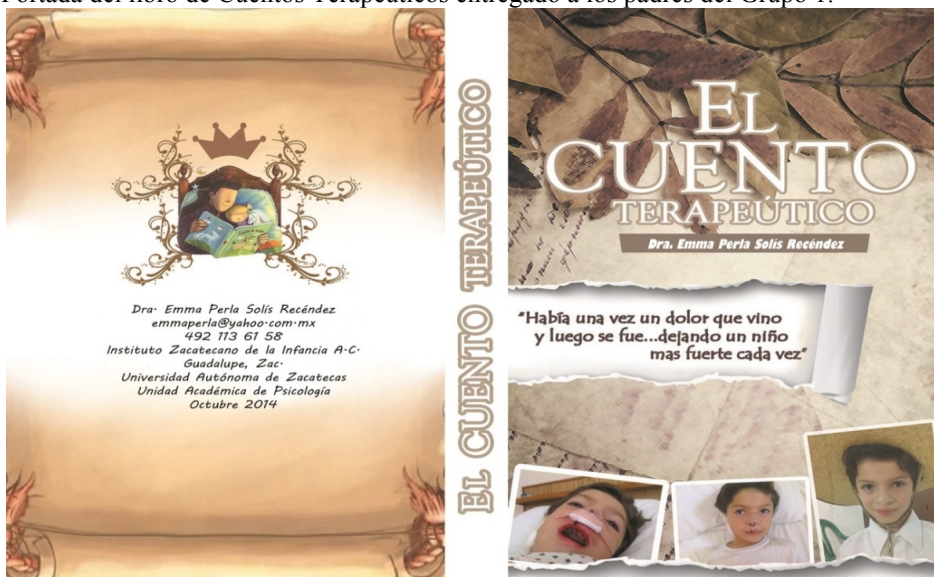
Intervención: Talleres para padres

- a) Lectura de cuentos terapéuticos. Dar los lineamientos sobre cómo contar un cuento escrito, de tipo terapéutico.
- b) Creación de cuentos terapéuticos. Dar los lineamientos para que los padres puedan crear cuentos, inventar cuentos de tipo terapéuticos, dirigidos a su hijo en específico.
- c) Grupo Control. Sin intervención.

Selección de cuentos

Se seleccionaron 28 cuentos terapéuticos de la autoría de la Dra. Emma Perla Solís Recéndez, basados en el diagnóstico de necesidades detectadas tanto a nivel personal, casa, escuela y tratamientos médicos. Dicho libro llevó el título de “Cuentos terapéuticos: Herramientas para acercarte a tus hijos”. Y fue puesto a prueba durante cuatro semanas.

Figura 1 Portada del libro de Cuentos Terapéuticos entregado a los padres del Grupo 1.



Libro de 28 cuentos terapéuticos seleccionados para la presente investigación, en virtud de las necesidades detectadas.

Aspectos éticos

Se elaboraron, explicaron y firmaron las Cartas de Responsabilidad Ética, con las que se contó con la aprobación de los padres de familia para el presente estudio. Además, en el marco de las consideraciones éticas, se resalta que los grupos 2 y 3, que no recibieron el libro de cuentos “Cuentos terapéuticos. Estrategias para acercarte a tus hijos”, en la fase inicial, por los lineamientos propios de la investigación, lo recibieron en su totalidad al término de la entrevista de evaluación final.

Resultados

En la fase diagnóstica, encontramos que todos los padres expresan el amor que le tienen a sus hijos y les duele verlos con LPH, tratan de apoyarlos, pero no saben cómo. En la gran mayoría de los casos, los padres carecen de ideas de cómo pueden defenderse de las burlas, porque ellos mismos no tienen aceptada del todo la malformación en sus vidas.

Sánchez Escárcega y Oviedo (1993), señalan que para poder ser buenos padres se debe haber superado los deseos insatisfechos de la propia infancia y desarrollar empatía hacia el hijo, y mucho de estos padres no pueden aún superar que el hijo no corresponda a los planes iniciales para los que lo concibieron. De igual manera, deben los padres tener una relación de pareja gratificante, pero muchas de estas parejas tienen serios problemas de pareja que afectan la empatía hacia los hijos.

Asimismo, se observa como las necesidades más sentidas de los padres es cómo resolver las burlas, cómo lograr la obediencia en casa, pero sobre todo la seguridad personal. Los padres los quieren seguros de sí mismos y exitosos, pero no pueden acercarse a ellos, en algunos casos. Como la mamá de una niña que la lleva con engaños a la cirugía, y la deja sola ahí. La madre sufre sola afuera y la niña sufre sola adentro. Como señala Cancrine (2007), no son las adversidades lo que dañan al niño, sino vivirlo en sentimiento de soledad.

Con respecto a las herramientas con las que los padres se apoyan para fortalecer a sus hijos, encontramos que solo 4 familias incorporan cuentos o los han incorporado alguna vez en sus actividades cotidianas. En general, observamos que hablar con ellos es la herramienta más utilizada por los padres, aunque a veces el lenguaje directo no sea el de más fácil comprensión

para los niños. De ahí el interés de utilizar las metáforas para proporcionar elementos de orden conceptual y a la vez afectivos, como lo señalan los teóricos de los cuentos terapéuticos Guttenberg, Fischer y Philipp (2012), cuando dicen que los cuentos no dejan solo al niño, le generan sentimientos de confianza y cercanía, a la vez que enseñan pautas vitales de la vida.

Después de la intervención, observamos que los cuentos leídos tuvieron mejor resultado que los cuentos creados. Para los padres poder contar con las ideas que ellos no tienen, les permite aprender y transmitir de manera más sencilla las propuestas que desean hacer llegar a sus hijos. Los padres asumen cansancio, trabajo y falta de tiempo. Pero en general se observa que carecen de capacidad de disfrutar, de reírse, tal como lo propone la psicología positiva y las teorías de la resiliencia. Todos los niños invariablemente piden más tiempo de sus padres o que sean más divertidos. Un padre que no puede divertirse no puede enseñar a divertirse a sus hijos.

Pero se encontró también que la única experiencia exitosa de creación de cuentos nos muestra que la madre encontró en los cuentos la mejor manera de pasar tiempo con su hijo, de divertirse juntos, y que incrementó con mucho las expectativas de su hijo, porque el niño formó parte activa del cuento, y esto los unió de mejor manera, y les permitió aprender juntos. Que recuerda a Barudy y Dantagnan (2011) quienes enfatizan los buenos tratos de la infancia como pilares de la resiliencia. Además de los conceptos de sostén de Winnicott (1965) quien resalta qué para poder llegar a ser un adulto independiente, primero hay que poder ser absolutamente dependiente de alguien que entiende tus necesidades, y las cubra con cariño.

Por lo que se concluye pues que la creación de cuentos es una excelente herramienta, pero precisa de mayores exigencias intelectuales y de empatía con el niño. Por lo que la lectura de cuentos terapéuticos se apuntala como la mejor herramienta, en tanto favorece a los padres que no tenían un esquema de cómo ayudar, y aquellos que están cansados y con poco tiempo.

Los cuentos terapéuticos propuestos llevan la intención de abrir el campo perceptual del que lee y del que escucha, ampliando la visión de una situación de difícil manejo. No tiene como objetivo presentar un final feliz, sino positivo. Es decir, un final que apoya emocionalmente, que permite al otro conocer o acercarse a conocer aspectos de sí mismo que no dominaba o ni siquiera conocía. Un final que permite identificar las fortalezas que se sentían perdidas frente a la adversidad. Un final que permite vivir el dolor, pero no morir en él. Eso es un final positivo. Porque permite crecer, no negar. Avanzar y salir, no sólo quejarse. Un cuento que genere la

metáfora positiva de la vida del sujeto, y se convierta en lo que también, es una propuesta de esta investigación, en un abrazo literario.

Resultados paralelos

Aunque no estuvieron en los objetivos de la investigación. Se tomaron nota de las siguientes consideraciones. Un porcentaje muy alto de niños que escolarmente les va mejor en el área de matemáticas. Lo cual no tiene para este momento sustento de interpretación, pero nos invita a nuevos trabajos, donde se explore el valor que las matemáticas, como ciencia exacta, donde no implica hablar mucho, puede ser donde los niños nacidos con LPH concentren sus esfuerzos.

De igual manera, observamos cómo tanto niños como papás, buscaban agradar al investigador, dando respuestas socialmente positivas, como “todo está bien”, “no les pegamos”, “convivimos”, pero en la contraparte ya sea el niño o los papás expresaban las situaciones difíciles que se viven en casa. Como si guardar las apariencias fuera parte de las dinámicas de las familias, aunque no necesariamente es una conducta propia de las familias con niños con LPH.

Las familias donde ya había puntos positivos de buenos vínculos y adecuado manejo de las situaciones de casa, observamos que los cuentos potencian esas relaciones agregando factores de nivel conceptual.

En el caso de dos familias que fueron defensivamente, insistieron en que la dinámica con el menor nacido con LPH estaba bien; fueron las familias que menos se comprometieron con el programa de los cuentos, lo que no permitió la correcta evaluación del cuento, sino sólo la falta de compromiso con los niños. En otros dos casos, en los padres que fueron muy honestos con las normas y la autoridad, a veces agresiva con sus hijos, se les observa con un mejor potencial de apoyo a sus hijos. Por lo que se asume que la congruencia entre lo que los padres dicen y hacen, y promulgan, una familia que cuida más a su hijo que a las apariencias, es un factor favorecedor de conductas resilientes.

Se observó asimismo, que el nivel de estudio de los padres no está relacionado con el nivel de empatía hacia los hijos. Hay mamás o papás de muy bajos recursos y estudios, como el papá de Isa, muy empáticos, y papás más preparados y menos comprometidos.

Pero en algunos casos se observa cómo las posibilidades económicas o de preparación académica de los padres, les permiten acceder a mayores niveles de intervención médica, estimulación, diálogo con sus hijos. Como lo son los padres de tres menores.

Todos dicen amar a sus hijos y quererlos mucho, pero hay muchos papás que no terminan por elaborar el duelo de su nacimiento, que no saben cómo responder a las ofensas o preguntas, que tienen que trabajar todo el día y no saben cómo acercarse a sus hijos. Entonces, no es falta de amor a los hijos nacidos con LPH, es una serie de factores que los padres deben atender antes para poder liberar la creatividad y disponibilidad paterna y materna necesaria para ellos. Por lo tanto, los padres necesitan igualmente apoyo psicológico, y quizá primero que los hijos. Porque son finalmente ellos quienes estarán todo el día juntos, y de quienes los niños aprenderán a vivir su situación de manera diferente. Incluso, el exceso de trabajo real, se vuelve en muchos padres un buen escondite para no acercarse a sus hijos, porque de fondo no se saben vincular los padres como ellos quisieran. Retomando los elementos de un buen parentaje descrito anteriormente, contar con la adecuada asesoría y manejo de duelo es un factor de apoyo resiliente.

La capacidad de identificar emociones y afectos, y de poder expresarlas sin defensas ni impulsos, tanto en niños como en padres, se considera otro factor de apoyo resiliente.

Conocer la verdad sobre el origen, entenderla sin culpas y de manera clara, así como el abordaje que tendrán que pasar los niños para afrontarla y entender bien las situaciones reales a las que se enfrentarán, como pueden ser las burlas, críticas, preguntas, miradas. Todo claro, sin engaños, se asume otro factor de resiliencia; porque los padres y los niños en estas condiciones pueden tomar medidas más eficaces y con expectativas más reales y desilusionarse menos, como el caso de siete menores. La capacidad para jugar y fantasear, los niños que aman el juego, el recreo, el deporte, el baile, la música, la imaginación, se ven más satisfechos con su vida, como es el caso de cinco de los menores.

El sentido del humor, la capacidad de poder reírte de lo que pasa y buscar alternativas es un factor que vimos desarrollarse con los cuentos, como otro factor de resiliencia. Los cuentos desarrollan sentido del humor, a través de ver gracioso algo que en la vida cotidiana es más difícil. Reírse de las situaciones, relaja a las personas. Y la serenidad siempre es mejor consejera para toma de decisiones que la angustia.

Los niños buscan mayormente profesiones ligadas al área médica o de enseñanza, de manera que, la adversidad vivida, encuentra cause a través de buscar las respuestas y las reparaciones por vía profesional; las aspiraciones en la vida, otro factor resiliente.

El contacto físico cariñoso es otro factor vital, vemos cómo la cercanía de los padres en los cuentos, nos muestran actitudes más positivas en los niños; como la familia de tres de los menores.

Poder aceptar la malformación y con ella la imagen corporal, permite que se relajen los niños y puedan disfrutar más; como el caso de un menor que no permitía que le vieran su sonrisa por considerarla poco estética, pero de otra manera no podría sentirla, y disfrutarla.

Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue evaluar la efectividad de los cuentos terapéuticos como una herramienta parental para fortalecer la resiliencia en los hijos nacidos con LPH. Frente a lo cual encontramos que a mayor compromiso de los padres con el cuento, sea leído, contado, o construido, mayor placer de los niños a tenerlo. Definitivamente fue más fácil para los padres acceder a los cuentos ya escritos que crearlos ellos mismos.

Parte esencial del contar cuentos, no está sólo en la historia, sino en el vínculo que se establece con los padres en un momento de tanta vulnerabilidad como lo es la noche; pero el hecho de que sean los padres los que transmitan conceptualmente ideas de cómo enfrentar situaciones, o simplemente lo graciosas que pueden resultar algunas escenas de la vida cotidiana, favorece aún más el apego a los padres y con ellos su confianza en el mundo externo, al que viven amenazante al sentirse “raros”, para después admitirse “diferentes”; como lo señalaban los cuentos trabajados en esta investigación.

Los cuentos pueden no tener finales felices, pero la vida no siempre es feliz, entonces basta con que el cuento presente desenlaces positivos, es decir, que amplíen la visión de la situación que viven, para que tengan más herramientas de enfrentarla.

Se observó que la creación de cuentos exige mucha más capacidad intelectual y afectiva, que la lectura de los cuentos; pero, simultáneamente, mayor grado de compromiso y empatía. Requiere tiempo, concentración, vínculo afectivo libre de conflictos. El cuento terapéutico se vuelve entonces una herramienta muy útil para los padres, y por supuesto para los psicólogos dedicados a la infancia en cualquiera de sus modalidades.

Señala Cancrine (2007:197) que “las circunstancias infelices o extraordinariamente infelices que haya podido vivir en un periodo más o menos largo un niño, no son suficientes para

convertirlo en un *niño infeliz*. Para que esta infelicidad se manifieste realmente es necesario que el niño viva esta circunstancia en una sensación de soledad”

Esta investigación propone al cuento terapéutico no como un escrito o una narración simple, sino como un espacio vincular, de cercanía afectiva que involucra a dos: uno que precisa apoyo, y otro que lo ofrece. Pero un apoyo donde se involucran aspectos de tipo vincular-afectivos, conceptuales y de resignificación de conflictos. Un espacio transicional (Winnicott, 1965), con agregados de inteligencia emocional. Con todos estos elementos, el cuento terapéutico se convierte entonces en una forma de maternaje literario (Solís-Recéndez, 2015).

¿En que radica entonces el valor terapéutico del cuento? Definitivamente el cuento tiene valor propio, pero proponemos que éste se potencia por la presencia de los padres o del terapeuta en la autoría y/o en la narración, porque ese vínculo afectivo cálido no deja solo al niño, le quita el sentimiento de soledad, lo acompaña; y esa compañía llena, además de los nuevos significados que lleva el cuento, definitivamente apuntala las bases de la resiliencia infantil.

Referencias

- Andrade, A., Coronado, J., Sánchez, M. y Pérez, M. (2010). Aspecto psicológico en los padres de recién nacidos y lactantes menores con labio fisurado y/o paladar hendido. *Acta Odontológica Venezolana*, 48 (2) 87-92.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Gedisa.
- Bruder, M. (2005). El cuento terapéutico como favorecedor de la resiliencia. Una primera aproximación. *Psicodebate: psicología, cultura y sociedad*, 6, 15-27.
- Bruder, M. (2007). Holocaustos y resiliencia. Sanando heridas a través de la escritura y cuentos terapéuticos. *Psicodebate: psicología, cultura y sociedad*, 8, 7-16.
- Cancrini, L. (2007). *Océano Borderline. Viajes por una patología inexplorada*. España: Paidós.
- Comas-Díaz, L., Luther, S. y Maddi, S. (s/f) *El camino a la resiliencia*. American Psychological Association. Recuperado el 20 mayo de 2013 en <http://www.apa.org/centrodeapoyo/resiliencia-camino.aspx>
- Epson, D. (1994). *Obras Escogidas*. Barcelona: Gedisa.
- García-Rojas, E., Arévalo-Campos, J. y Aguilar-Mariscal, H. (2017). Panorama epidemiológico de labio y paladar hendido en México. *Cirugía Plástica*. 27 (1) 10-15.

- Guttenberg, S., Fischer, S. y Philipp, B. (2012). *El botiquín de los cuentos*. España: Urano.
- Kress, E., Admson, A. &Yensel, J. (2010). The use of therapeutic stories in counseling child and adolescent sexual abuse survivors. *Journal of creativity in mental health*, 5 (3) 243-259.
- Limiñana, R., Corbalán, J. y Patró, R. (2007). Afrontamiento y adaptación psicológica en padres de niños con fisura palatina. *Anales de psicología*, 23 (2) 201-206.
- Mannoni, M. (1964). *El niño retardado y su madre*. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- Padrón-García, L., Achirica-Uvalle, M. y Collado-Ortiz, A. (2006). Caracterización de una población pediátrica con labio y paladar hendido. *Revista Cirugía y Cirujanos*, 74 (3) 159-166.
- Ruiz, J. y Riquelme, M. (2007). *Taller de cuento terapéuticos en hospital de día*. Comunicación presentada en: 8º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis 2007.
- Sánchez, J. y Oviedo, L. (1993) El parentaje: Una visión psicoanalítica. *Revista Costarricense de Psicología*, 20: 33-40.
- Sarabia, A. (2012). El cuento como herramienta psicoterapéutica en el manejo emocional de niños con discapacidad. *Revista Electrónica de psicología Iztacala*, 15 (4) 1209-1223.
- Schaefer, E. (2010). *Manual de Terapia de Juego*. México: Manual Moderno.
- Seligman, E., Steen, Park, N. y Peterson, Ch. (2005). Positive pshycology progress. Empirical validation of interventions. *American pshycology*, 60 (5) 410-421.
- Solís-Recéndez, P. (2015). El cuento terapéutico: apoyo a la resiliencia infantil: *Uaricha*. 12 (27), 1-12.
- Torres, F., Marín, C., Jiménez, R., Alvarado, E. y Uribe, E. (2013). Elaboración de una sobredentadura modificada para paciente con secuelas quirúrgicas de labio y paladar hendidos: reporte de un caso. *Revista Odontológica Mexicana*. 17 (3) 181-184.
- Universidad Pedagógica Nacional (2012), Recuperado el 24 de abril de 2015 en <http://anuario.upn.mx/index.php/noticias-educativas/905-la-cronica/54035-afectan-labio-y-paladar-hendido-a-3500-ninos-al-ano-en-mexico.html>
- Winnicott, D. (1965). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. *Estudios de una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

EL CONCEPTO DE SALUD MENTAL: UNA REFLEXIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS SOBRE LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

Karen Happeth Cuevas Castelán*

Paulo César Soler Gómez

Zahira Zárate Cabrera

Resumen

Como parte de la formación del estudiante en el área de psicología clínica y de la salud, han existido tradicionalmente coordinadas teóricas y prácticas por las cuales los estudiantes han de conformar su conocimiento, permitiéndoles diversos tipos de competencias a lo largo de la historia ante problemáticas sociales tales como poblaciones vulnerables diagnosticadas con trastornos mentales y del comportamiento. En este sentido, es menester repensar conceptos básicos en el trabajo de investigación e intervención de aquellos casos que son afectados en su “salud mental”. Para ello se problematizaron tres ejes: conceptualización de salud (dado por la Organización Mundial de la Salud); experiencia subjetiva del dolor; psicopatología y construcción del diagnóstico. Lo anterior sobre la base de un rigor lógico y epistemológico que permita dar cuenta del sufrimiento subjetivo y su tratamiento causal.

Palabras claves: salud, biopoder y psicopatología.

Introducción

El trabajo parte de la preocupación por la formación que los alumnos de la Facultad de Psicología tienen en el área de evaluación y diagnóstico con adultos en el tema de la salud mental. Asimismo, considerando que los tiempos administrativos muchas veces no coinciden con los tiempos lógicos del aprendizaje en el estudiante, y a veces éstos últimos pueden precipitarse o retardarse, se optó por una estrategia que se sumara a las ya existentes en el programa de la experiencia educativa *Evaluación y diagnóstico con adultos*. Por este motivo se estableció una intervención extra-clase con estudiantes de psicología, en la Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología-Xalapa. El objetivo planteado fue determinar su nivel de conocimiento y manejo

* Universidad Veracruzana, kacuevas@uv.mx

de conceptos básicos en el trabajo e intervención de aquellos casos que son afectados en su salud mental. Para ello se problematizaron tres ejes: el primero, basado en la conceptualización de “Salud” dada por la OMS (Organización Mundial de la Salud), evidenciando el direccionamiento de determinadas políticas y de ciertas intervenciones efectivas sobre el cuerpo y la vida de los sujetos, ya implícitas en el uso del concepto. El segundo eje, radica en analizar la experiencia subjetiva del dolor y cómo puede nominarse *enfermedad* a un fenómeno donde el dolor no se asienta en lo orgánico, es decir, establecer una reflexión sobre la patología mental, la cual exige métodos de análisis diferentes de los de la patología orgánica. Lo que nos lleva al tercer eje, la psicopatología y la construcción del diagnóstico, para dar cuenta si los criterios de análisis sólo pueden determinarse de manera descriptiva o posibilitar un abordaje desde la enunciación del propio sujeto.

En este sentido, la intervención nos permitió concluir que el tiempo es insuficiente para abordar la totalidad de contenidos necesarios que forman a los estudiantes en el campo de la Psicología Clínica, por lo que representa un reto importante diseñar nuevas estrategias que posibiliten una lectura teórico-epistemológica y clínica para desasirse de las lecturas ideológicas que obturan el saber a partir de un diagnóstico que totaliza al sujeto en una masa homogénea de signos y síntomas, sin tomar en cuenta la particularidad de esa taxonomía que se repite, pero que en cada sujeto es representada y vivida de distinta manera. En este sentido es que caben las consideraciones éticas que plantea el inconsciente.

Objetivo

Contribuir al desarrollo de competencias analíticas, críticas, reflexivas y técnicas en estudiantes de la Licenciatura en Psicología respecto al funcionamiento psicológico en adultos a partir de una Intervención Educativa en la modalidad de Seminario que brinde a los participantes las herramientas necesarias para desempeñarse con profesionalismo, ética y eficiencia en el campo de la Psicología Clínica.

Método

Para la presente propuesta de intervención, se comenzó con un diseño de investigación *exploratoria*, considerando que no contábamos con antecedentes o datos similares. Posteriormente, se volvió *descriptivo* al haber podido documentar las condiciones, actitudes y

características de la población sobre la que se implementó la estrategia de trabajo (Hernández Sampieri, 2008). Los participantes fueron, principalmente, estudiantes de la Experiencia Educativa Evaluación y Diagnóstico con Adultos de la Licenciatura en Psicología campus Xalapa de la Universidad Veracruzana.

El procedimiento consistió en la selección de tres temas que atravesaran todo el eje central de la Experiencia Educativa, pero que no estuvieran inscritos de manera formal; por lo que se revisó el programa educativo y se eligió: 1) La conceptualización de Salud (definición tomada de la Organización Mundial de la Salud), 2) La experiencia subjetiva del dolor y, 3) Psicopatología y construcción del diagnóstico. A partir de lo anterior se propuso que cada tema fuera expuesto dentro de la modalidad de seminario.

La propuesta se llevó a cabo los días 7, 14 y 28 de octubre de 2017 respectivamente, cumpliendo con un total de 12 horas de trabajo presencial en las instalaciones de la Facultad de Psicología, a fin de abordar en cada tema elementos teóricos, prácticos y técnicos del campo de la Psicología Clínica para alcanzar los objetivos propuestos en el corto, mediano y largo plazo en la formación de estudiantes, así como los mecanismos de evaluación que permitirán llevar a cabo un seguimiento de la consecución de las metas establecidas en cada una de las actividades realizadas (Apéndice A).

El mecanismo de evaluación consistió en aplicar tres ítemes al inicio de cada seminario, los cuales se respondieron de manera individual y, posteriormente, se les solicitó responder los mismos pero al finalizar cada seminario. Los puntos del primer seminario consistieron en: a) Explicar lo que entendían por salud mental, b) ¿A qué se le llama enfermedad en psicología? Y, c) ¿Cuál es la diferencia conceptual entre cuerpo y órgano? Describirla. De esta manera, se revisaron las respuestas de inicio y de salida observando cambios en el conocimiento y reflexiones que el ejercicio había producido en cada participante.

Aspectos éticos

Se procuró una participación voluntaria, a manera de invitación para complementar o reforzar algunos contenidos vinculados a estas temáticas dentro de la experiencia educativa. Se cuidó que los participantes estuvieran bien informados sobre el objetivo y plan de trabajo, así como el posible beneficio de los seminarios. Asimismo, se cuidó que los seminarios no interfirieran con los cursos que tomaban en la semana, por lo que se solicitó el permiso a la Facultad de

Psicología y al Consejo Técnico, con previo aval por parte de la academia de salud, para realizar dichos seminarios los días sábado, dentro de las instalaciones de la misma.

Resultados

En la segunda aplicación, se pudo constatar un cambio favorable en términos de remover las determinaciones ideológicas y las posiciones que cada estudiante tenía respecto al quehacer del psicólogo, permitiendo una reflexión sobre el compromiso ético con su propia práctica. Asimismo, al no haber una evaluación sobre los contenidos ni la asistencia a los seminarios el resultado fue más confiable.

Elementos básicos para pensar la Salud Mental

Para partir de una comprensión del concepto de Salud, es necesario ubicar las condiciones sociales y políticas que lo originaron y lo pusieron de manifiesto sobre la vida humana. Foucault (2002) explica que en un inicio, la teoría clásica de la soberanía establecía un derecho donde el soberano tenía el derecho de vida y de muerte, es decir, que podía *hacer morir y dejar vivir*. En este sentido, se vislumbra que la vida y la muerte no son fenómenos naturales, inmediatos, en cierto modo originarios o radicales, que estuviesen fuera del campo del poder político. Es así que Foucault señala la paradoja de lo que esto quería decir, frente al poder, el súbdito no está, por pleno derecho, ni vivo ni muerto. Desde el punto de vista de la vida y la muerte, es neutro, y corresponde simplemente a la decisión del soberano que el súbdito tenga derecho a estar vivo o, eventualmente, a estar muerto. Así la vida y la muerte de los súbditos sólo se convierten en derechos por efecto de la voluntad soberana. Para el siglo XIX hay una transformación masiva del derecho político que consistió, no exactamente en sustituir , pero sí en completar ese viejo derecho de soberanía con un nuevo derecho, que no borraría el primero pero lo penetraría, un poder exactamente inverso: poder de *hacer vivir y dejar morir* (p.218). Estos elementos son los que permiten empezar a problematizar sobre la cuestión de la vida en el campo del pensamiento político.

No obstante, en lo que Foucault nos ayuda a pensar es en los mecanismos, las técnicas y las tecnologías de poder centradas esencialmente en el cuerpo, el individual. Procedimientos por los cuales se aseguraba la distribución espacial de los cuerpos individuales (su separación, su alineamiento, su puesta en serie y bajo vigilancia) y la organización, a su alrededor, de todo un

campo de visibilidad. Se trataba de las técnicas por las que esos cuerpos quedaban bajo supervisión y se intentaba incrementar su fuerza útil mediante el ejercicio, el adiestramiento, etcétera.

A fines del siglo XVII, se implementan las técnicas de racionalización y economía estricta de un poder que debía ejercerse, de la manera menos costosa posible, a través de todo un sistema de vigilancia, jerarquías, inspecciones, escrituras, informes: toda la tecnología que Foucault llama tecnología disciplinaria del trabajo. Así, para el siglo XVIII y durante su segunda mitad, aparece algo nuevo, que es otra tecnología de poder que no excluye la primera, que no excluye la técnica disciplinaria sino que la engloba, la integra, la modifica parcialmente y, sobre todo, que la utilizará implantándose en cierto modo en ella, incrustándose, efectivamente, gracias a esta técnica disciplinaria previa.

Esta nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, simplemente porque es de otro nivel, de otra escala, tiene otra superficie de sustentación y se vale de instrumentos completamente distintos. A diferencia de la disciplina que se dirige al cuerpo, esta nueva técnica de poder no disciplinario se aplica a la vida de los hombres e, incluso, se destina, por así decirlo, no al hombre/cuerpo sino al hombre vivo, al hombre ser viviente; en el límite si lo prefieren, al hombre/especie. Más precisamente, diría lo siguiente: la disciplina trata de regir la multiplicidad de los hombres en la medida en que esa multiplicidad puede y debe resolverse en cuerpos individuales que hay que vigilar, adiestrar, utilizar y eventualmente, castigar (Foucault, 2002. p. 220).

Este planteamiento foucaultiano está señalando un parte aguas en la manera que habremos de pensar la salud, introduciendo a la multiplicidad de los hombres en una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etcétera. Si en un primer ejercicio del poder sobre el cuerpo se pensaba en el modo de la individualización; en un segundo ejercicio, que ya no es individualizador, sino masificador, se establece una *biopolítica* de la especie humana, ¿por qué pensar en éste concepto en la actualidad y en el tema de la salud mental?

Si bien hay una conexión directa con los problemas políticos, también la hay con los económicos, ya no en cada sujeto, sino en la población. Así, los primeros objetos de saber y los primeros blancos de control de esa *biopolítica*, en la segunda mitad del siglo XVIII, fueron los procesos de natalidad, mortalidad y longevidad. Punto crucial para que se ponga en práctica la

medición estadística y se den las primeras demografías de dichos procesos. Es necesario subrayar que la *biopolítica* no se trata, simplemente del problema de la fecundidad. Se trata también del problema de la morbilidad, pero ya no como sucedía en la Edad Media, cuyas famosas epidemias amenazaban a los poderes políticos, en donde la muerte multiplicada era inminente para todos. Ahora se trata de algo distinto, es decir, las endemias con su forma, naturaleza, extensión, duración e intensidad de las enfermedades reinantes en una población. Enfermedades más o menos difíciles de extirpar y que no se consideran, como las epidemias, en concepto de causas de muerte más frecuente sino como factores permanentes, que sustraen la fuerza, disminuyen el tiempo de trabajo, reducen las energías, generan altos costos económicos, tanto por lo que deja de producirse como por los cuidados que pueden requerir. En suma, la enfermedad como fenómeno de población.

Dichos fenómenos conducen a la introducción de la medicina que ahora va a tener la función crucial de la higiene pública. Se va a gestar como un organismo de coordinación de los cuidados médicos, se va a centralizar la información, se establecerá la normalización del saber y que adopta también el aspecto de una campaña de aprendizaje de la higiene y medicalización de la población.

Por lo que la nueva tecnología de poder no tiene que vérselas exactamente con la sociedad, tampoco con el individuo/cuerpo. Se trata de un nuevo cuerpo: cuerpo múltiple, cuerpo de muchas cabezas, es la idea de *población*. Así, la *bipolítica* tiene que ver con la población, volviéndose un problema político, problema a la vez científico y político, como problema biológico y como problema de poder. Por lo que los fenómenos colectivos, que se manifiestan en sus efectos económicos y políticos, se vuelven pertinentes en el nivel mismo de las masas.

A diferencia de lo que se hacía en el disciplinamiento o adiestramiento individual efectuado mediante un trabajo sobre el cuerpo mismo, ahora se trata de actuar mediante mecanismos globales de tal manera que se obtengan estados globales de equilibrio y regularidad; en síntesis, de tomar en cuenta la vida, los procesos biológicos del hombre/especie y asegurar en ellos no una disciplina sino una regularización.

La tecnología del biopoder o la tecnología del poder sobre la población como tal, sobre el hombre como ser viviente, aparece ahora como un poder continuo, sabio, que es el poder de *hacer vivir*. Recordemos que la soberanía *hacía morir y dejaba vivir*. Ahora aparece un poder de *regularización* que consiste, al contrario, en *hacer vivir y dejar morir* (Foucault, 2002:223).

Por lo tanto, una técnica que es disciplinaria: está centrada en el cuerpo, produce efectos individualizadores, manipula el cuerpo como foco de fuerzas que hay que hacer útiles y dóciles a la vez. Y, por otro lado, tenemos una tecnología que no se centra en el cuerpo sino en la vida; una tecnología que reagrupa los efectos de masas propios de una población que procura controlar la serie de acontecimientos riesgosos que pueden producirse en una masa viviente; una tecnología que procura controlar (y eventualmente modificar) su probabilidad o, en todo caso, compensar sus efectos. En ambos casos se trata de una tecnología del cuerpo, pero en uno de ellos se trata de una tecnología en que el cuerpo se individualiza como organismo dotado de capacidades; y en el otro, de una tecnología en que los cuerpos se reubican en los procesos biológicos de conjunto.

Es necesario darse cuenta que no se excluye uno en presencia del otro sino que los *mecanismos disciplinarios de poder* y los *mecanismos regularizadores de poder*, los primeros sobre el cuerpo y los segundos sobre la población, están articulados unos sobre otros. Esto se puede vislumbrar en los CENSOS de población, mediante su diagramación y conteo de los cuerpos, el recorte mismo de la ciudad, mediante la localización de las familias (cada una en una casa) y los individuos (cada uno en una habitación). Es un recorte, puesta en visibilidad de los individuos, normalización de las conductas, especie de control policial espontáneo que se ejerce así por la misma disposición espacial de la ciudad: toda una serie de mecanismos disciplinarios que es fácil encontrar en la ciudad obrera.

Por otro lado, los mecanismos regularizadores, que recaen sobre la población como tal y que permiten e inducen conductas de ahorro (ej. Afores, Infonavit, etc.). Sistemas de seguros de enfermedades o de vejez; reglas de higiene que aseguran la longevidad óptima de la población; presiones que la organización misma de la ciudad aplica a la sexualidad y, por lo tanto, a la procreación; las presiones que se ejercen sobre la higiene de las familias; los cuidados brindados a los niños; la escolaridad, etcétera. Tenemos así, mecanismos disciplinarios y mecanismos regularizadores (Op. cit. p.227).

Toda esta idea apunta a una intención que se encuentra detrás de cualquier política de salud, hay un derecho de matar, eliminar o descalificar al otro y las posibilidades se asientan en los aspectos biológicos, en el tema de la diferencia entre individuos. Esto se asienta en las declaraciones de la teoría darwiniana del siglo XIX, sobre el evolucionismo y la selección natural de los seres vivos. Que mejor sustento, para eliminar a los menos adaptados, naturalizarlo

y ocultar un discurso político con un ropaje científico, que dan lugar a las relaciones de la colonización, que justifican la guerra, que establecen la criminalidad en todos aquellos que no son normales; incluyendo los fenómenos de la locura y la enfermedad mental (Op. cit. p. 232).

Es decir, el mecanismo de biopoder que se ejerce desde un saber técnico como la medicina, estableciendo una técnica política de intervención sobre los procesos biológicos y orgánicos, sobre el cuerpo y sobre la población, va a tener, en consecuencia, efectos disciplinarios y regularizadores. Pero, además, el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, es la *norma*. La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar (Op. cit. p.229).

Ahora, es posible ir aproximándonos de manera crítica a la lógica que entraña el concepto de salud mental, tomado de la Organización Mundial de la Salud (2018); “Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Asimismo, en otras páginas de la web (wikipedia, 2018), se habla de un estado de *equilibrio* entre una persona y su entorno social-cultural que garantiza su participación laboral, intelectual y de relaciones para alcanzar un bienestar y calidad de vida”.

El estado completo o el estado de equilibrio es una referencia a la normalidad, es objetivo en función de su diseño biológico y función natural, por lo tanto, toda alteración en esa función natural puede conducir o acarrear enfermedad, es decir, “...no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Así la salud es pensada como ausencia de enfermedad. La pregunta es: En estos patrones (físico, mental y social) independientes entre sí, ¿cómo se articula el sufrimiento de los sujetos?

Meternos en el análisis de conceptos tales como salud, enfermedad, normalidad y patología, abre la discusión y enciende debates por demás interesantes; sin embargo, ahora sólo apuntaremos a que su vínculo se hace posible a través de las frecuencias estadísticas, desvío, normas, entre otras; a la bioestadística.

De esta manera, podemos observar que lo que sostiene al concepto de salud mental es una base estadística y una técnica médica. No obstante, Canguilhem (2009), en “Lo normal y lo patológico” problematiza el estatuto epistemológico de salud y lo coloca de cara al saber objetivo, sosteniendo que no se trata de un concepto sino de una noción que no puede sustentarse en el terreno de lo científico, ni tampoco en una reflexión filosófica, parece que se trata de un

concepto vulgar. La salud, dirá, no es un concepto científico, es un concepto vulgar. Esto no quiere decir trivial sino simplemente común al alcance de todos. Podemos decirlo de otro modo. La salud no pertenece al orden de los cálculos, no es el resultado de tablas comparativas, leyes o promedios estadísticos y, por lo tanto, no pertenece al ámbito de los iniciados. Es, por el contrario, un concepto que puede estar al alcance de todos, que puede ser enunciado por cualquier ser humano vivo.

En este sentido es necesario profundizar y considerar estos aspectos sobre la salud y específicamente la salud mental, noción que atañe al psicólogo toda vez que hace uso de ella como si se tratase de un emblema, desconociendo sus implicaciones, que como explicamos anteriormente desde la mirada foucaultiana, se inscribe en terrenos políticos y económicos, pero también, desde la mirada de Canguilhem, en términos ideológicos.

Es por ello que Braunstein (1982), advierte sobre el encargo social y las premisas operantes del psicólogo. Sin embargo, queda la posibilidad de una *praxis* diferente ante un rol asignado. En este sentido, Braunstein (Op. cit.) retoma a Canguilhem en su artículo sobre ¿Qué es la psicología?, de 1965; "...para la psicología, la pregunta sobre su esencia o más modestamente sobre su concepto, pone en cuestión también la existencia misma del psicólogo, en la medida que al no poder responder exactamente sobre lo que él es, se le hace difícil responder por lo que hace". Así, el rol del psicólogo se suscribe a su función, a lo que se espera que él haga. Es entonces que nos preguntamos por el rol del psicólogo de la salud.

Para responder medianamente a lo anterior, es necesario considerar que el rol consiste en una serie de comportamientos o conductas manifiestas que se esperan de un individuo que ocupa un determinado lugar o *status* en la estructura social; lugares asignados que los sujetos vienen a ocupar y que les preexisten, lugar de sujeto ideológico. Conductas que no son producto de decisiones individuales o autónomas sino que responden a las normas y expectativas asociadas a ese lugar que se viene a ocupar, y que son internalizadas en el proceso de socialización, más estrictamente, en el proceso de sujetación del individuo a la estructura. Algunos autores llamaran a esto rol desempeñado

Por lo tanto, responder por el rol del psicólogo es preguntarse qué hace, por qué lo hace, para qué y a pedido de quién. Intentar responder remitiéndonos a observar lo que los psicólogos habitualmente hacen (rol desempeñado) es quedar presos de las evidencias, es quedar presos de la ideología de sujeto de ese discurso producido en el proceso de sujetación y del

desconocimiento que implica acerca de la estructura que lo ha determinado. Podemos decir que estamos en presencia de una noción, producto de una práctica ideológica que refleja la realidad sin explicarla. Así, el psicólogo de la salud hará funcionar los criterios, que Canguilhem ya señaló como ideológicos, de la salud y enfermedad que encarna en las prácticas de poder para su demanda de “curación”.

Como una vía posible y alterna de asumir un rol, aparece su contraparte que es un rol posible que viene a posibilitar una práctica diferente y cuestionadora del rol asignado desde una ética que no es de la moral sino del deseo de cada sujeto que se pone la bata del psicólogo y toma conciencia de las implicaciones que su práctica tiene.

Apéndice

A. PLANEACIÓN DIDÁCTICA. SESIÓN 1

SEMINARIO: SALUD MENTAL, MALESTAR Y PSICOPATOLOGÍA

TEMA: “Salud Mental: Una perspectiva crítica para el campo de la psicología”

DOCENTE: Mtra. Karen Happeth Cuevas Castelán

FECHA: 7 de octubre de 2017.

Actividad	Tiempo	Objetivo	Contenido	Actividades	Materiales
1	60 min.	Determinar las condiciones sociales y políticas que gestaron la concepción de salud sobre la vida humana.	Análisis genealógico de la postura médica, respecto a la concepción de higiene, sus avatares poblacionales y su inscripción en la biopolítica	Hacer un recorrido histórico sobre la construcción del término de salud	Proyector (Cañón) Diapositivas del tema Lectura: Foucault, M. (2007). “Los anormales” Curso en el Collège de France [1974-1975]. Fondo de Cultura Económica: México.
2	60 min.	Pensar la pregunta ¿A qué llamamos enfermedad en psicología?	Reflexión sobre la patología mental, la cual exige métodos de análisis diferentes de los de la patología orgánica	Poner en el centro de la reflexión cómo la patología unitaria que utiliza los mismos métodos y los mismos conceptos en el dominio psicológico y en el fisiológico entra en la categoría del mito.	Proyector (Cañón) Diapositivas del tema. Lectura: Foucault, M. (2009). “Enfermedad mental y personalidad”. Paidós: México.
4	60 min.	El estatuto epistemológico del concepto de Salud	Problematizar la conceptualización de salud dada por la OMS y una definición ampliada enunciada por la VIII Conferencia Nacional de Salud que se han	Evidenciar que el concepto de Salud, con el que hoy en día se trabaja, implica el direccionamiento de determinadas políticas y de ciertas intervenciones efectivas sobre el cuerpo y la vida de	Proyector (Cañón) Diapositivas del Tema. Lectura: Caponi, S. (2007). “George Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud.” <i>Hist. Cienc. Saude-</i>

5	60 min.	Construcción y alternativas para los valores y destinos de la salud y la enfermedad mental.	convertido hoy en hegemónicas. Producir un pensamiento crítico como construcción de una alternativa al análisis de los problemas actuales en las políticas y programas de atención a la Salud Mental	los sujetos. Ahondar en las conceptualizaciones y propuestas que permitan examinar los fenómenos psicosociales que inciden en el campo de la subjetividad humana y se expresan en los comportamientos individuales, grupales, institucionales y comunitarios.	<i>Manguinhos</i> . Vol.4. No.2, pp. 287-307. Proyector (Cañón) Diapositivas del Tema. Lectura: Galende, E. (1990). "Psicoanálisis y salud mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica". Paidós: México
---	---------	---	---	--	---

B. PLANEACIÓN DIDÁCTICA. SESIÓN 2

SEMINARIO: SALUD MENTAL, MALESTAR Y PSICOPATOLOGÍA

TEMA: "El malestar psíquico: un análisis desde la psicología"

DOCENTE: Mtro. Paulo César Soler Gómez

FECHA: 14 de octubre de 2017

Actividad	Tiempo	Objetivo	Contenido	Actividades	Materiales
1	50 min.	Conocer la noción psicoanalítica del malestar desde Freud.	Sujeto Pulsión de vida Pulsión de muerte Goce Incumplimiento del deseo Sufrimiento	Exposición de los conceptos que permitan determinar el papel que tiene la cultura en la construcción psíquica de los sujetos.	Proyector (Cañón) Diapositivas del tema: Braunstein, N. (marzo, 2012). El malestar en el psicoanálisis. <i>Revista de Psicoanálisis, Teoría Crítica y Cultura</i> .
2	50 min.	Analizar el dolor como una experiencia subjetiva	Dolor psíquico Dolor corporal El dolor del duelo	Exposición de los elementos que integran la experiencia subjetiva del dolor.	Proyector (Cañón) Diapositivas del tema: Nasio, J. D. (1996). <i>El libro del dolor y del amor</i> . España. Gedisa.
4	90 min.	Reconocer el malestar de los personajes en función de la trama del filme.	Película: "No Amarás".	Proyección, Discusión y Análisis de la película "No Amarás".	Chutkowsky, R. (Productor) & Kieslowsky L. (Director). (1988). <i>No amarás</i> [Película]. Polonia: Zespol Filmowy "TOR".
5	50 min.	Reflexionar respecto a la condición subjetiva ante condiciones de violencia	El miedo Pulsión de muerte Violencia Angustia	Exposición y Discusión grupal respecto a las condiciones sociales actuales como elementos de malestar psicológico.	Proyector (Cañón) Diapositivas del tema: Hernández, L. (marzo, 2012). Vivir con miedo: Un mal-estar. <i>Revista de Psicoanálisis, Teoría Crítica y Cultura</i> .

C. PLANEACIÓN DIDÁCTICA. SESIÓN 3

SEMINARIO: SALUD MENTAL, PSICOPATOLOGÍA Y MALESTAR

TEMA: “Psicopatología. Describir y Comprender; dos caminos para llegar al diagnóstico”

DOCENTE: Mtra. Zahira Zárate Cabrera

FECHA: 28 de octubre de 2017.

No.	Hora	Objetivo	Contenido	Actividades	Materiales
1	30 min.	Que los asistentes conozcan a grandes rasgos, el surgimiento de la noción de psicopatología.	Historia y definición de Psicopatología	Exposición de dispositivas Preguntas y comentarios	Gutiérrez-Maldonado, J. En Jarne, A. y Telam, A. (Comp.). (2000). <i>Manual de psicopatología clínica</i> . Paidós, Barcelona. Video proyector y Diapositivas
2	30 min.	Incorporar al estudio de la noción de psicopatología las posibilidades de abordaje, de acuerdo a los criterios de análisis de una determinada de condición psíquica.	Psicopatología descriptiva y Psicopatología estructural o comprensiva	Análisis del esquema de abordajes en psicopatología. Preguntas y comentarios	Jaspers, K. (1993). <i>Psicopatología General</i> . Fondo de Cultura Económica. Copias del esquema de abordajes en psicopatología Pintarrón y plumones
3	1 hr. 20 min.	Abordar los criterios de evaluación y diagnóstico utilizados desde el marco de la psicopatología descriptiva	Clasificación de los trastornos según el curso evolutivo: Agudos y crónicos. Clasificación según el área de funcionamiento afectada: Psicopatología de la conciencia Psicopatología de la percepción Psicopatología de la memoria Psicopatología de la efectividad Psicopatología del pensamiento y del lenguaje Psicopatología de la psicomotilidad y psicomotricidad Psicopatología de la vivencia corporal Psicopatología de la vida instintiva: sueño, nutrición, sexualidad y agresividad	Presentación y análisis de los esquemas de áreas del funcionamiento. Análisis de viñeta por cada uno de los criterios de análisis trabajo en equipos.	Jaspers, K. (1993). <i>Psicopatología General</i> . Fondo de Cultura Económica. México D.F. Ey, H. (1969). <i>Tratado de psiquiatría</i> . Editorial Toray Masson. Barcelona Organización Mundial de la Salud. (1992). CIE 10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Ed. OMS. Madrid. Video protector Diapositivas Copias de los esquemas de cada cuadro de psicopatología Copias de viñetas Mesas y sillas
4	1hr.	Abordar los criterios de evaluación y diagnóstico	Estructura psíquica y psicopatología	Presentación y análisis de los	Bergeret. J. (1983). <i>La personalidad normal y</i>

	utilizados desde el marco de la psicopatología descriptiva	Síntesis de la génesis y evolución de las líneas estructurales Psicogénesis Psicosis. Génesis y evolución de línea estructural psicótica Esquizofrenia, Paranoia y melancolía Neurosis. Génesis y evolución de línea estructural neurótica. Depresión, Obsesión, Angustia e Histeria Border line. Génesis y tronco común de los estados límites Narcisismo Adicciones Psicopatía y trastornos del control de impulsos Perversiones	esquemas de áreas del funcionamiento. Presentación de viñeta en video por cada uno de los criterios de análisis trabajo en equipos.	patológica. Gedisa. México. D.F. Bleichmar, H. (1997). Avances en psicoterapia psicoanalítica. Ed. Paidós. Barcelona Coderch, J. (1987). Psiquiatría dinámica. Ed Herder. Barcelona Fenichel, O. (1996). Teoría psicoanalítica de las neurosis. Ed. Paidós. Buenos Aires Video protector Diapositivas Copias de los esquemas de cada estructura Viñetas en video.
5	30 min.	Fase de análisis en plenaria de las dudas y comentarios, conclusiones	Conversación en plenaria de los contenidos revisados, dudas y comentarios	Ninguno

Referencias:

- ACET (2012). *Guía para el seguimiento y la evaluación de la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. México
- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. España. Cátedra.
- Bergeret. J. (1983). *La personalidad normal y patológica*. Gedisa. México. D.F.
- Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Braunstein, N. (marzo, 2012). El malestar en el psicoanálisis. En *Revista de Psicoanálisis*, Teoría Crítica y Cultura.
- Braunstein, N. (1986). *Psicología, Ideología y Ciencia*. Siglo XXI. México.
- Canguilhem, G. (2009). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI. México.
- Caponi, S. (2007). “George Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud.” *Hist. Cienc. Saude-Manguinhos*. Vol.4. No.2, pp. 287-307.

- Chutkowsky, R. (Productor) & Kieslowsky L. (Director). (1988). *No amarás* [Película]. Polonia: Zespol Filmowy “TOR”.
- Coderch, J. (1987). *Psiquiatría dinámica*. Ed Herder. Barcelona.
- Ey, H. (1969). *Tratado de psiquiatría*. Editorial Toray Masson. Barcelona.
- Fenichel, O. (1996). *Teoría psicoanalítica de las neurosis*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2002). “Defender la sociedad” Curso en el Collège de France [17 de marzo de 1976]. Fondo de Cultura Económica: México.
- Foucault, M. (2007). “Los anormales” Curso en el Collège de France [1974-1975]. Fondo de Cultura Económica: México.
- Foucault, M. (2009). *Enfermedad mental y personalidad*. Paidós: México.
- Galende, E. (1990). *Psicoanálisis y salud mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica*. Paidós: México.
- Grapain, C. (2015). Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas 2013-2017. Facultad de Psicología. Universidad Veracruzana.
- Gutiérrez-Maldonado, J. En Jarne, A. y Telam, A. (Comp.). (2000). *Manual de psicopatología clínica*. Paidós, Barcelona.
- Hernández, L. (2012). Vivir con miedo: Un mal-estar. En *Revista de Psicoanálisis*. Teoría Crítica y Cultura.
- Hernández, Sampieri. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2008). *Metodología de la investigación*. 2ª. ed. México: McGrawHill.
- Jaspers, K. (1993). *Psicopatología General*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, R. D., López, G. R., Cepeda, I. L., Alvarado. G. I. y Plancarte, C. P. (2000). *Diseños de Investigación. El proceso de Investigación*. México. UNAM. FES Iztacala. pp.13-50.
- Nasio, J. D. (1996). *El libro del dolor y del amor*. España. Gedisa.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). CIE 10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Ed. OMS. Madrid.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Concepto de salud mental*. Localizado en http://www.who.int/topics/mental_health/es/. Consultado el 22 de abril de 2018.
- Wikipedia (2018). Salud mental. Recuperado de: <https://es.m.wikipedia.org>. Consultado el 22 de abril de 2018.

TRAMAS DISCURSIVAS, SIMBÓLICAS E IMAGINARIAS DE VIDA EN COLECTIVIDAD DE SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Germán Alejandro García Lara*

Martín de Jesús Guirao Rodríguez

Alexis Reyna Mendoza

Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Resumen

En este trabajo, se profundiza en torno a la discapacidad visual desde la vivencia del sujeto que la padece, los problemas que dicha condición conlleva en diferentes ámbitos y etapas de la vida del sujeto, así como la simbolización y representación del cuerpo. En suma, su propósito es analizar los discursos de la vida en colectividad de personas con discapacidad visual. El estudio se realiza desde un enfoque cualitativo de tipo interpretativo por el cual se intenta comprender los fenómenos sociales a partir de los significados y experiencias de los sujetos. Los participantes son cinco personas que padecen discapacidad visual, quienes residen en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. A cada uno de estos, previo consentimiento informado, le fueron aplicadas entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron transcritas en formato digital, divididas en unidades de análisis, categorizadas y conformadas en tres metacategorías, las cuales son: *Día a día con la discapacidad*, *Aceptación personal y social* y finalmente *Dificultades en actividades personales y escolares*. Se concluye, señalando que la discapacidad es un constructo social cuyo imaginario dista de aquel configurado para otro tipo de discapacidades, sobre todo aquellas de tipo motriz, si bien se hacen presentes diversas dificultades para los sujetos que la presentan en la vida doméstica y social, estas suponen dificultades de menor complejidad.

Palabras clave: discapacidad visual, simbolización, discurso.

* Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH, german.garcia@unicach.mx

Introducción

En la actualidad, el término discapacidad alude a las limitantes físicas o psicológicas de alguna persona, condición que puede afectar o deteriorar su ritmo de vida, tal como menciona Ramírez (2010:9):

La discapacidad es la condición de vida de una persona, adquirida durante su gestación, nacimiento o infancia, que se manifiesta por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial (vista y oído) y en la conducta adaptativa, es decir, en la forma en que se relaciona en el hogar, la escuela y la comunidad, respetando las formas de convivencia de cada ámbito.

Históricamente, se han desarrollado diferentes modelos para la atención de personas con discapacidad (Sánchez, 2003). El modelo médico se enfoca en la discapacidad, como consecuencia de una enfermedad, alteración de la salud, que requiere asistencia médica y rehabilitación en forma de un tratamiento por profesionales. El modelo social se enfoca en una visión de inclusión de las personas con discapacidad en el entorno social, señalando que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones originadas o agravadas por el entorno social.

Sin embargo, resulta difícil comprender cómo aún no se tiene la suficiente conciencia o conocimiento sobre este tema, “Los prejuicios que aún persisten en la sociedad respecto a su capacidad y comportamiento (...), son el principal obstáculo para la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad” (Lamarca, 2009:34). Cuando se desvaloriza a una persona, se crean conflictos que pueden ser factores que impidan su desarrollo personal y social.

Existen diversas concepciones y enfoques en el estudio de la discapacidad que configuran tramas discursivas sobre el sujeto con esta condición. Históricamente, su abordaje ha devenido en “un sentido negativo del sujeto, haciendo énfasis en una alteración, afección y problema” (Pérez, 2016:112); a partir de cuya representación se establecen prácticas e imaginarios, cuya resonancia se objetiva en distintas formas de vida en colectividad.

El discurso social sobre la discapacidad, menosprecia, compadece a quien presenta esta condición, debido a un modelo que representa un cuerpo anatómicamente perfecto, sin “anomalías”. Esta normativa tiene como fundamento creer que las personas que presentan una situación de discapacidad no son capaces de realizar las actividades que contribuyan al progreso de la sociedad, entonces ¿qué simboliza el cuerpo para la sociedad? Al respecto, refiere Salinas (1994:43):

El cuerpo humano es receptor de los acontecimientos sociales y culturales que suceden a su alrededor, y además constituye una unidad biológicamente cambiante que en contacto con su entorno se halla sujeto a significados diversos, importantes para la comunicación social. En la sociedad el cuerpo simboliza un estatus, debido al estereotipo de un cuerpo perfecto, sano, sin ninguna limitante; esto genera que la persona con discapacidad sea excluida socialmente, que pase a un segundo plano, se crean prejuicios, discursos que oprimen, se les convierte en personas asexuales, denostando su dignidad.

La imagen social de las personas con discapacidad, pone en tela de juicio la estructura actual de la sociedad; es decir, un discurso hegemónico fundado desde un modelo de producción-reproducción, del que el sujeto no se ve librado, ya que, si no es participante de éste sistema, y no es productivo, es inútil.

Desde estas relaciones de producción-reproducción, en el ámbito de la discapacidad, las personas incluidas en este campo semiótico son destinadas a ser arrojadas fuera de su circuito. Lo están, no por sus características biológicas, orgánicas, sino por la introducción de significados producidos en la larga noche de la modernidad, los cuales se expresan en códigos y subcódigos que “explican”, justifican, reiteran la diferencia y justifican la discapacidad como distancia de la norma, del desempeño y del rendimiento. (Jacobo y Campos, 2008:890)

Dicho modelo olvida por completo que cada sujeto se desenvuelve de manera diferente, la persona con discapacidad tiene una limitante que le impide ir al par con aquel que no presenta tal condición, pero ello no significa que no pueda ejercer la actividad. Entonces ¿qué papel ocupa la persona con discapacidad en la sociedad? Debido al modelo y discursos que emergen, se crean minorías, se les asigna un grupo o nombre intentando incluirlos a la sociedad a través de ciertos roles. Sin embargo, en el mismo discurso de apoyo va implícita la exclusión, ya que se les nombra o se hace referencia a su persona con denominaciones como “especiales” o “diferentes”.

Aunado a ello, algunos de los principales problemas que debe afrontar la persona con discapacidad es la discriminación, la exclusión social, el estigma, que puede llevar al agotamiento psicológico y deteriorar su funcionamiento y vida en colectividad

En la vida en colectivo, tanto la persona en condición de discapacidad como de aquellos con quienes interactúa, se recrea el lazo social que construye la presencia social de sí mismos, proceso por el que integran en su dimensión simbólica el sentido fundante de su identidad social a partir de ideologías, representaciones sociales y valores como la aceptación social o la discriminación; mientras que, en su dimensión imaginaria, las significaciones se traducen en

vínculos o identificaciones que propenden a la acción social (Paulín, 2015). De acuerdo con Palacios (2008:273), la discriminación por motivos de discapacidad, da cuenta de:

(...) cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo.

Como se aprecia, abarca distintos ámbitos de diferenciación y exclusión de los derechos del sujeto. La exclusión, por su parte, es una de las formas de discriminación:

(...) un proceso cultural que implica el establecimiento de una norma que prohíbe la inclusión de individuos y de grupos en una comunidad socio-política. Un proceso histórico a través del cual una cultura, mediante el discurso de verdad, crea la interdicción y la rechaza (Skliar, 2000:36).

Tales situaciones marginan a las personas en condición de discapacidad a la provisión de bienes simbólicos y de la vida en colectividad. En este sentido, resulta particularmente importante abordar los discursos que los padres, familiares o amigos manifiestan al tener un hijo, hermano o pariente con discapacidad, en procesos que se vivencian como exclusión o aceptación de sí mismo como tal.

Existen diferentes tipos de discapacidad, como la motriz, la intelectual, entre otras, sin embargo, la discapacidad visual es percibida de una manera diferente. La manera que la sociedad simboliza la discapacidad visual resulta interesante, la discapacidad visual no se encuentra representada como tal en la sociedad, a comparación de la situación de una persona que no tiene algún miembro de su cuerpo u otra discapacidad. Frecuentemente, en la vialidad de la ciudad se encuentran personas con una discapacidad motriz o alteración orgánica pidiendo apoyo, pero no personas con discapacidad visual. Debido a que un gran segmento de la población padece alguna anomalía en la visión, ésta se ha llegado a considerar como “normal”. Entonces ¿ya no se considera discapacidad?

La discapacidad visual es una de las más comunes y puede afectar leve o gravemente la visión, generando problemas en diferentes áreas de desarrollo, como pueden ser la laboral, educativa y social, tal como refiere Andrade (2012:7):

Las personas con ceguera o baja visión están disminuidas en sus posibilidades de movimiento, situación que los limita para el conocimiento de su medio y los hace dependientes de los demás en determinadas situaciones, como son los espacios nuevos o las posibles alteraciones habidas en un lugar en principio por él conocido.

En la actualidad existen muchos indicios preocupantes que señalan que ni el término ni el concepto de discapacidad resultan plenamente satisfactorios para describir o comprender al sujeto en las manifestaciones más fundamentales de su esencia humana. En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo analizar los discursos y dimensiones simbólica e imaginaria de la vida en colectividad de personas con discapacidad visual moderada de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Objetivo

Analizar los discursos de la vida en colectividad de personas con discapacidad visual.

Metodología

Diseño

La siguiente investigación se llevó a cabo desde una aproximación metodológica de tipo cualitativa, que intenta comprender los fenómenos sociales a partir de los significados y experiencias de los participantes, con una perspectiva interpretativa, la cual según Bautista (2011, p. 47) permite: “Centrar la atención en el actor social y tratar de comprender su punto de vista, poniendo a la persona en el centro de la escena”.

Participantes

Los sujetos que participan en este estudio, son personas que presentan discapacidad visual moderada y grave, contactados a través de la técnica “bola de nieve”. Todos son originarios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Tres de ellos con la edad de entre 20 y 22 años, además de personas adultas que oscilan entre los 57 y 63 años de edad. Para la recolección de información, se aplicaron entrevistas de tipo semiestructurada, previa autorización y consentimiento informado de los participantes.

Análisis de la información

Se utilizó el procedimiento propuesto por Kitzinger (1995), quien señala que la información obtenida deberá transcribirse y digitalizarse, así como realizar una revisión exhaustiva de su tipografía. Posteriormente el texto, se dividió en unidades de análisis, se realizó una exploración detallada de ésta para elaborar categorías, a partir de las cuales se conformaron metacategorías

analíticas que dan cuenta de la forma en que estas personas viven y se desarrollan personal y socialmente dentro de su entorno

Aspectos éticos

Para la aplicación de los instrumentos se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, a quienes se les indicó que la información se trataría de forma confidencial y anónima, aceptando participar de forma voluntaria, autorizando el uso de dicha información con fines exclusivos de investigación.

Resultados

A partir de la información obtenida mediante las entrevistas aplicadas a los participantes, se elaboraron tres metacategorías analíticas, en las cuales se describe la dinámica cotidiana de las personas con discapacidad visual desde la vivencia del sujeto que la padece, los problemas que dicha condición conlleva en diferentes ámbitos y etapas de la vida del sujeto, así como la simbolización y representación que hace de su cuerpo. En este proceso, fue posible tener un acercamiento a los discursos sobre la vida en colectividad de personas con discapacidad visual, desde su dimensión simbólica que da cuenta del sentido fundante de su identidad social y la dimensión imaginaria que se construye a partir de las significaciones y se concretan en ciertas acciones de vida en su entorno familiar y social.

Día a día con la discapacidad

En esta se expone la dinámica personal a partir de la perspectiva que se obtiene con la condición de discapacidad, destacando las vivencias que el sujeto manifiesta en cuanto a la percepción de dicha discapacidad.

(...) ¡fíjate!, a lo mejor en mi casa yo comí en trastes sucios porque no me había yo dado cuenta, sino que hasta un día mi hija me dijo:

-mami, ¿qué ya no sabes lavar trasto?

Y lo fui a ver y sí estaba sucio, no lo lavé, haz de cuenta que no lo lavé, entonces, me pongo los lentes, y empiezo a ver ¡y no, sí!, ¡no solo ese!, empecé a revisar todos los trastes que había lavado y dije: ¿cuántas veces yo en mi casa he comido en trastes sucios? Yo soy muy delicada del estómago, algunas veces me he enfermado y no me he preguntado, o sea, yo digo el agua o algo, ¿no?, ha de haber sido porque comí en un traste sucio, ¡aquí si me afecta bastante! (E3, Alicia).

Las dificultades que conlleva la realización de ciertas actividades domésticas es una desventaja más que una discapacidad. Así lo refiere García (2005:246):

La discapacidad se explica fundamentalmente por las desventajas que un individuo con un déficit experimenta a la hora de participar en igualdad de condiciones al resto de sus conciudadanos. Estas desventajas no son imputables sólo a los déficits existentes en la persona, sino muy principalmente a los factores del entorno que actúan de obstáculos contra la igualdad de oportunidades.

El sujeto se posiciona o es posicionado en una situación de “desventaja” dentro de la sociedad, tal situación, le crea un malestar significativo que no permite su participación en diversas actividades y ello puede llegar a provocar problemas para reconocer la discapacidad como parte de sí mismo.

(...) y cuando me quiero sentar adelante, los que van enfrente se molestan, así como diciendo:

-¡Este es mi lugar y! (...)

¡No, no les importa!, o sea, a pesar de que yo les diga que no puedo ver, como que no me creyeran, sino, como que les molestara el tener que moverse por mí, o sea, no, no intentan como que ser empáticos conmigo y decir:

-Bueno, ella no puede ver bien o la luz no la deja ni siquiera leer.

O sea, los títulos grandes del pizarrón, ¿no?, en cambio toman una actitud así como de "mmm" o me hacen caras. (E1, Abril)

A raíz de los diversos malestares que surgen, el sujeto con discapacidad puede llegar a expresar inseguridad con la condición que presenta. Este encuentro con el otro, detona o afirma aspectos identitarios, mediante las cuales se construyen representaciones de sí, que a su vez configuran simbólicamente al sujeto.

(...) ¡me siento insegura!, ¡siento que me falta mucho por desarrollar!, siento que me estoy volviendo ¡muy dependiente!, muy dependiente en todos los espacios (E2, Elizabeth)

Proceso de aceptación personal y social

En los sujetos, emergen respuestas ambivalentes que sugieren por una parte la aceptación personal y social, mismas que coadyuvan a su desarrollo. Del mismo modo, otras se constituyen en experiencias que generan malestares diversos.

(...) mis compañeritos tratan de ayudarme pero pues no son todos, y a veces siento que pues soy como una carga o algo con lo que ellos tienen que estar trabajando y por lo mismo, no pueden disfrutar de las actividades que se pueden realizar en la escuela (E2, Elizabeth)

A pesar de estar en un ambiente donde se le brinda apoyo al sujeto, no precisamente esto ayuda a un mejor desarrollo personal, lo que puede derivar en sentimientos de inutilidad o imaginar que solo es un estorbo. El reconocimiento del otro y de sus posibilidades es el opuesto de la exclusión social, abre la posibilidad de encuentro, de inclusión y de respeto a partir de la resignificación de la relación, que en el entorno de la familia tiene especial relevancia para su consecución.

(...) pues me siento normal, o sea, no hacen diferencia mi familia no hace diferencia conmigo, mis compañeros, mis amigos pues me tratan como una persona normal al igual que ellos y pues la única diferencia que creo que hacen es el cuidado de no golpear mis lentes o poder romperlos (E4, Enrique).

El impacto ocasionado por el diagnóstico, algunas veces suele ser muy difícil de aceptar debido a que esto genera un cambio, surgen pensamientos negativos que empeoran la estabilidad emocional.

Entrevistador: Pero... ¿cómo se sintió, emocionalmente, ¿cómo fue ese proceso para aceptarlo o entenderlo?, o ¿qué pasó?

Entrevistado: Pues tal vez no he pasado ese proceso, sí me cuesta ver y todo pero ¡no lo he procesado!, o sea ¡no lo acepto como tal!, ¡no acepto que necesito lentes! porque sigo sin utilizarlos y cuando no veo algo, no sé, intento forzar mi vista, creo que es algo feo porque, pues ya necesito algo que no me gusta utilizar o con los cuales no me siento bien para poder ver bien o normal (E1, Abril)

En este párrafo se aprecian dos perspectivas, a pesar que el diagnóstico impacta al sujeto, aun no lo concientiza como una situación de desventaja.

(...) teniendo hipermetropía me siento, aun insegura no es algo que he aceptado con la mejor actitud, ¡me he negado!, inclusive cuando comencé pues ponía muchos pretextos, no solo para no aceptar que realmente ya estaba desarrollando una discapacidad visual (E2, Elizabeth)

Así, el sujeto aun no reconoce la discapacidad como parte de su cuerpo, ya que genera un gran impacto para su persona. Ello, es fruto de las significaciones que sobre el cuerpo se han construido socialmente, correspondiendo ciertas respuestas de los sujetos a la concepción que tengan sobre sí mismos.

Por otra parte, la familia es el ambiente donde el sujeto tiene sus primeras interacciones, misma que constituye la institución más importante para su desarrollo interpersonal. Sin embargo, la persona con discapacidad percibe que esta se posiciona desde una perspectiva que apoya u obtura su relación.

(...) me gustaría que mi familia fuera más, ¡más libre!, me gustaría que no fueran tan... tan cerrados porque inclusive estando en mi casa siento que me restringen mucho y yo no me puedo, ¡no me puedo quedar así!, ¿no?, necesito conocer el espacio en el que estoy, ellos deben de ayudarme a conocer el espacio en el que me encuentro, o sea, que yo sepa que... qué objetos hay, que aunque no los vea, es obvio que están, pero que ellos me orienten, que ellos me apoyen (...), entonces eso no pasa. (E2, Elizabeth)

La aceptación de los otros y de la propia condición, son elementos que fundan la identidad, en cuyo derrotero, la familia tiene una especial relevancia; por ello, la reflexión sobre las circunstancias de vida del sujeto con discapacidad, atraviesa el imaginario familiar, espacio de vínculos y relaciones que conlleva ciertas manifestaciones afectivas y de acción en el sujeto.

Dificultades en las actividades personales y escolares

Respecto al ámbito de las emociones, estas pueden repercutir en el desempeño de actividades escolares, laborales y domésticas.

(...) pero pues en estos momentos es eso, tengo que sentarme enfrente, o tengo que preguntarle a mis compañeros qué dice o les pido prestada la libreta para copiar sus apuntes del pizarrón, o sea, realmente como tal no he tenido un deterioro escolar pero si he tenido limitantes, limitantes respecto a mi entorno en la escuela. (E1, Abril).

En sujetos con una condición de discapacidad visual, las dificultades en el entorno social, laboral o escolar, se traduce en pautas de interacción, convivencia social y el juego, mediados por señalamientos en torno a la apariencia o capacidad sensorial o motriz de los sujetos, siendo estas últimas, las de mayor referencia discriminatoria. Este el imaginario social construido sobre personas con discapacidad, aunque en aquellos en que esta es de tipo visual, tales limitantes para la acción son menos señaladas por los pares o la familia.

Las dificultades no solo se pueden presentar por el contexto, es decir, por situaciones o elementos derivados de su ausencia en la infraestructura, sino también del entorno social, impidiendo que el sujeto ejecute alguna actividad.

(...) a veces he querido realizar cosas y no porque, hmm, crea que pueda hacerlo, porque realmente no lo sé, pero, creo que no está de más intentar realizar las cosas y ver en qué medida puedo realizarlas, entonces muchas personas dicen:

-No es que no vas a poder...

O es que esto o es que el otro, entonces, como persona pues, lo que pasa es que te hacen sentir cada vez más insegura y eso nos afecta (E2, Elizabeth)

La discapacidad conlleva situaciones en las que el sujeto se ve afectado en diferentes contextos, como en el caso escolar, el cual provoca que la persona se encuentre en posición de desventaja, causando un rendimiento escolar deficiente.

(...) lo que me enfrento a veces, es confundir o no entender las palabras que escriben los profesores y más porque algunos utilizan colores verdes, colores rojos o amarillos en plumones y..., y esas son las... lo más difícil en la escuela (E4, Enrique).

Otro ámbito de afectación es el económico, debido a los inconvenientes que pueden presentarse con las herramientas que necesitan para contrarrestar la limitante:

Entrevistado: (...) hubo una ocasión en la que se rompieron mis lentes y justamente en esos tiempos andábamos algo cortos de dinero, entonces tardé un rato en adquirir unos nuevos y estuve creo que como un mes sin los lentes. (E5, Aldo)

La discapacidad visual puede presentarse en cualquier persona sin importar su estatus económico, siendo problemas que necesitan tratamientos y que no siempre es posible atender.

Conclusiones

La discapacidad es un constructo social que pone en desventaja a todo aquel que se nombra de ese modo, el largo camino a través del cual el sujeto percibe y simboliza al cuerpo, recrea representaciones sobre sí y sobre los otros, construye valores que son la base para la convivencia, reconocimiento y aceptación. Es un proceso complejo que configura en quien presenta una condición de discapacidad visual, vínculos e identificaciones a partir de las cuales genera cierta acción social. La vida en colectividad, resignifica aquellas relaciones mantenidas en el entorno de la familia; si en ésta, los vínculos generados conllevan a situar al sujeto como alguien que tiene únicamente desventaja ante los demás para llevar a cabo cierto tipo de acciones y no una limitante, alteración o trastorno, es posible una participación plena en sociedad. Las representaciones y valores que el sujeto en el curso de su historia asume sobre sí, le permiten fundar su identidad, la cual puede corresponderse a la exclusión, misma que socava su integridad, o bien de aceptación y reconocimiento por parte de sus pares, familia y el colectivo.

En aquellos casos con discapacidad visual es particularmente relevante destacar que el imaginario construido en torno a este, dista de aquel configurado para otro tipo de discapacidades, sobre todo aquellas de tipo motriz; además, si bien se hacen presentes diversas dificultades en la vida doméstica y social para los sujetos que la presentan, estas suponen dificultades de menor complejidad.

Referencias

- Andrade, M. (2013). *Desafíos de la diferencia en la escuela. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria*. Colombia: Escuelas Católicas. Recuperado de: https://issuu.com/escuelascaticas/docs/desafios_de_la_diferencia_en_la_esc
- Bautista C., N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.
- Jacobo Cúpich, Z., Campos Bedolla, M. L. (2008). Discapacidad y subjetividad. Algunas reflexiones en el ámbito educativo. *Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. VIII, N° 4*, 885-909. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v8n4/03.pdf>
- García, A., Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2), 235-246. Universidad del Rosario Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/562/56230213.pdf>
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate qualitative research: introducing focus groups. *Sociology of health. British Medical Journal*, 311 (7000), 299-302. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031.pdf>
- Lamarca, I. (2009). El papel de la sociedad en la integración de las personas con enfermedad mental. *Norte de Salud Mental*, 34, 34-43. Recuperado de: <https://consaludmental.org/publicaciones/Papelsociedadintegracionpersonasenfermedadmental.pdf>
- Paulín, H. L. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1751-1762. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.aepc>
- Pérez Jiménez, C. E., Cruz Pérez, O., García Lara, G. A., Cabrera Méndez, M. y Ocaña Zúñiga, J. (2016). *Marginalidades de la diferencia: testimonios de las familias de hijos con discapacidad*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: UNICACH.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI, Ed. Cinca. Recuperado de: <http://www.cermi.es/es->

ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf

Ramírez Moguel, M. E. (2010). Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. México: CONAFE. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Visual/1discapacidad_visual.pdf

Salinas, L. (1994). *La construcción social del cuerpo*. España: Madrid.

Sánchez Escobedo, P. (coord.) (2003). *Aprendizaje y desarrollo* (Serie: La investigación educativa en México, 1992-2002). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa / Secretaría de Educación Pública / UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.

Skliar, C. (2000). Y si el otro no estuviera ahí. Notas para una (im) probable pedagogía de las diferencias. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ADOLESCENTES

María Guadalupe Ruíz Contreras*

Claudia Gómez Sigala

María Guadalupe Durán Avelar

Resumen

Se analiza las conductas antisociales y delictivas de los adolescentes de la preparatoria Gral. Lázaro Cárdenas de Nochistlán, Zacatecas, en alumnos de primer año con un rango de edad entre 15 y 16 años. Se buscó identificar si presentan o no conductas antisociales y delictivas entre hombres y mujeres. Mediante la aplicación del cuestionario A-D que fue elaborado por dos autores ingleses Allsopp y Feldman 1976 (traducido por Seisdesos N. al español y aplicada en población española) que consta de 40 reactivos, de las cuales 20 son antisociales y 20 delictivas, con opción de respuesta sí o no. Los resultados arrojaron que sí se presentaba tales conductas, pero con un mayor porcentaje en mujeres en la conducta delictiva y un porcentaje igual en la conducta antisociales.

Palabras clave: Conducta delictiva, conducta antisocial, adolescencia, Línea de investigación: psicología social criminal, Investigación experimental

Introducción

Generalmente la conducta antisocial se entiende como aquel comportamiento que infringe las normas e intereses sociales, además de ser una acción que perjudica o daña a otros, tanto personas como animales o propiedades, siendo su característica principal la agresión, se involucra con costos sociales, económicos y emocionales, afectando el desarrollo del individuo y de la sociedad, por lo que, consideramos importante su estudio. Los resultados de investigación han evidenciado una mayor vulnerabilidad en salud mental y adaptación social, con presencia de comportamientos de consumo de drogas ilícitas, embarazo precoz, abandono escolar, conductas violentas a nivel de relaciones interpersonales (Florenzano, 2002; Garrido, Stangeland y Redondo, 1999; Becedóniz, Rodríguez, Herrero, 2005), amenazando la convivencia social y reduciendo las posibilidades de ajuste psicológico y social en el futuro, siendo un predictor de

* Universidad Autónoma de Zacatecas, lupita18_avelar@hotmail.com

delincuencia adulta la aparición de conductas antisociales antes de los 15 años (Garrido, Stangeland y Redondo, 1999; Rutter y Giller, 1985; Rodríguez y Paíno, 1994). La conducta antisocial es un problema grave entre los niños y adolescentes el cual se refleja en la alta demanda de tratamiento clínico por esta causa (Kazdin, 1988). Los jóvenes que presentan conducta antisocial se han caracterizado por acciones agresivas repetitivas, robos, provocación de incendios, vandalismo, holgazanería y, en general, por un quebrantamiento de las normas en el hogar y la escuela. En algunas ocasiones, estos problemas podrían continuar y convertirse en conducta criminal, alcoholismo, afectación psiquiátrica grave y una serie de problemas sociales y personales.

Asimismo, recientemente la sociedad se ha visto envuelta en un problema de inseguridad y aumento creciente de la delincuencia, es preocupante que cada vez son más los adolescentes que se ven involucrados en este tipo de actos. La violencia y el delito callejero son una de las mayores preocupaciones en la Ciudad de México, convirtiéndose en temas recurrentes en los medios masivos de comunicación y en las conversaciones públicas y privadas (Ramos, 1992).

Jiménez y Aragonés (1991), plantean que el ambiente social y conductual incluye cinco áreas: espacio personal, territorialidad, intimidad, hacinamiento y ecología del grupo pequeño; mientras que para Fischer (1990), el ambiente social está constituido por el espacio personal, espacio cultural y noción de territorio derivándose de ellos distintos procesos como son: percepción y apropiación del espacio; el hacinamiento y la intimidad los ubica como el impacto que la combinación de los elementos y procesos del ambiente ejercen sobre las interacciones del individuo. Por lo tanto, se ve involucrado el medio ambiente o contexto en que se desenvuelve el adolescente para desarrollar tal conducta, el ambiente influye al adolescente como el adolescente al ambiente.

Se ha visto que la percepción de satisfacción que los individuos desarrollan frente a los acondicionamientos urbanos, está relacionada con el sentimiento de pertenencia a una comunidad, traducido por el hecho de tener amigos o parientes próximos residentes en el mismo inmueble o en las proximidades, lo que desarrolla un sentimiento de satisfacción respecto al acondicionamiento (Fischer, 1990).

Antecedentes

México es y ha sido catalogado como uno de los países más peligrosos del mundo en cuanto a delincuencia por medios de comunicación, población externa e incluso habitantes del mismo, por lo que se han realizado diversos estudios referentes a la problemática y abarcando en específico las conductas antisociales y delictivas que le preceden y desencadenan un sinnúmero de conductas dañinas e irruptoras de reglas tanto jurídicas como sociales. El comportamiento antisocial y delictivo en los adolescentes y/o menores de edad, en conjunto y durante un periodo de la adolescencia sirven como altos predictores de problemáticas de ajuste psicológico individual y social, incluyendo el comportamiento delincencial durante la edad adulta (Kohlberg, Ricks, y Snarey, 1984). El término conducta antisocial hace referencia a “diferentes comportamientos que reflejan trasgresión de las reglas sociales y/o sea una acción contra los demás”, en este caso por parte de adolescentes y jóvenes (Kazdin y Buela-Casal, 1996:19).

Uno de los estudios que sirvió para inmiscuirse en esta temática fue el de Rechea (2008) quien, con metodología criminológica, con el objetivo de conocer mejor los comportamientos antisociales y delictivos investigó a 4,152 jóvenes españoles escolarizados entre los 12 y los 17 años. Se encontró entre otros datos que era a partir de los 13 años cuando los jóvenes comenzaban a presentar estos comportamientos, la mayoría de los participantes manifestaron haber cometido alguna vez en su vida un comportamiento antisocial y delictivo; de éstos, el 72% lo había hecho en el último año.

Otro dato relevante es que los jóvenes con estas características atraviesan sin éxito por los procesos de educación formal, debido a ello se involucran en actividades marginales y de alto riesgo psicosocial (Moffitt y Caspi, 2001).

La delincuencia y las conductas antisociales pueden llevar a las familias a la desintegración, deterioro de relaciones y valores, jóvenes muertos y con ello, pérdida del capital humano y de vidas humanas productivas, además de altos costes económicos debidos a la atención médica y jurídica de las emergencias provenientes de la delincuencia.

Marco teórico

La situación en cuanto a conductas delictivas en nuestro país es preocupante, pero resulta de mayor preocupación la presencia de esto en los adolescentes pues tan solo en México en el Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales 2012

resultaron 4471 ingresados y egresados de los centros de tratamiento o internamiento para adolescentes 2011 con sexo variable. Otro dato muestra que la entidad federativa que tiene el mayor volumen de infractores de menos de 18 años es Baja California; en donde delinquen más hombres que mujeres sobre todo de 16 a 17 años y que las infracciones cometidas por las mujeres son de menor severidad que la de los menores infractores. Según Kazdin y Buelacasa (1994) cuando hablamos de conducta delictiva: nos referimos a cualquier comportamiento que refleja infringir reglas sociales y/o sea una acción sobre los demás. Las conductas antisociales y delictivas realizadas por la población adolescente se han incrementado significativamente en la última década en diferentes partes del mundo, tal como lo señalan las estadísticas de la Organización Mundial de la Salud Latinoamérica es el continente que figura con los índices de homicidio más altos del mundo, siendo la violencia la principal causa de muerte entre latinoamericanos de edades comprendidas entre 14 y 35 años en países como Colombia, Brasil y Venezuela (OMS, 2009), señalando la alta participación de jóvenes en actos antisociales y delictivos.

Es importante para continuar con este estudio resaltar o mencionar la definición de adolescencia, el cual es un tiempo de transición. Etimológicamente la palabra adolescente proviene de *adolescere*: de *ad* que es hacia y *olere* que es forma de oler; que quiere decir es de crecer que en conjunto significa transición o proceso de crecimiento (Guelar y Chrispo, 2000). En un estudio Serrato (2000) dice que la adolescencia se prolonga desde que comienza a producirse la madurez sexual hasta que la persona alcanza la condición social de adulto independiente, que es finalizado hacia los 18 años de edad.

Diversos autores atribuyen los actos delictivos y antisociales en los adolescentes a un trance más de su desarrollo en donde alcanzada la madurez esta tiende a desaparecer; llegado a este punto, el adolescente puede desistir en su comportamiento antisocial-delictivo; pero si los factores de riesgo que le facilitaron la situación actual persisten, habrá mayor probabilidad de que se mantenga durante la vida adulta; pudiéndose producir una escalada tanto en el número de transgresiones como en su gravedad, apareciendo aquellos delitos más agresivos y violentos, y comenzando así su carrera delictiva que le llevará a reincidir a lo largo de toda su vida (Moffitt, 1993; Patterson y Yoerger, 2002).

Pueden existir conductas antisociales sin violencia, que su presencia agravaría el patrón comportamental y que suelen aparecer en fases avanzadas de su desarrollo, sobre todo en la adolescencia y principios de la edad adulta (Pfeiffer y Thornberry, 2004).

Además de esto un dato importante y relacionado con lo anterior es el presentado por Moffitt (1993) quien señala que existen delincuentes “persistentes” e individuos con una delincuencia “limitada a la adolescencia”. Ambos tipos de delincuencia responden a causas diferentes.

En cuanto a la delincuencia “persistente”, sus orígenes se sitúan en etapas tempranas de la vida. Una combinación de características personales o psicobiológicas y del contexto educativo-pedagógico, actuarían como motor de la conducta antisocial.

En cuanto a la delincuencia “limitada a la adolescencia” este tipo de comportamientos se considera un fenómeno prácticamente normativo, que no tiene relación con las características personales del individuo y que desaparece progresivamente a medida que el individuo va accediendo a los roles adultos.

Además de los datos biológicos, hay otras características o rasgos que influyen en la adquisición de la conducta, Shaw y McKay (1972) citados por De La Peña, M. (2010) concluyen que el ser delincuente no radica en la existencia de diferencia individuales, sino en las características diferenciales de los barrios donde viven, ya que demuestran que las tasas de delincuencia descienden en función directa al distanciamiento del centro de la ciudad y su zona industrializada, incrementándose cuanto más nos aproximamos a aquellos.

Debido a las grandes influencias económicas la deficiencia en algunas regiones es más notoria y con mayor repercusión en quienes la padecen por lo que los individuos se ven empujados a salir de la conformidad y buscar el camino más fácil para salir de esta situación. Durkheim (1897) menciona la anomia, la cual describía como un fenómeno social que, debido a la falta de regulación suficiente, empuja a los individuos a la desintegración y al no conformismo y, en último término, al delito.

Sutherland (1947) considera que se puede llegar a ser delincuente según el ambiente en que uno se haya desarrollado. Su teoría de la asociación diferencial, llamada también de los *contactos diferenciales*, postula que el comportamiento desviado o delincencial, al igual que el comportamiento normal o social, es aprendido.

Por otro lado, Hirschi (1969) considera cuatro variables o formas de control, representadas por un fuerte vínculo social, que explican la conducta conforme a las normas sociales:

a) **Afecto:** Se desarrolla mediante una interacción íntima y continuada, poniendo en evidencia la medida en que los padres o profesores supervisan el comportamiento de los hijos, así como el grado en que se comunican adecuadamente con ellos.

b) **Compromiso:** Es el grado mediante el cual los propios intereses individuales han sido invertidos en determinadas actividades fijas o establecidas.

c) **Participación:** Se supone que muchas personas se comportan de acuerdo a la ley por falta de oportunidades de hacerlo de otra forma. La delincuencia juvenil podría prevenirse ayudando a los jóvenes a estar ocupados y fuera de las calles. En este sentido, la participación, considerada como un “desgastador” natural de tiempo y energía, supone un buen agente de control social.

d) **Creencia:** Vínculo ideológico asociado a los valores y normas que cuentan con el respaldo social. Las creencias personales no son interiorizadas a no ser que haya un refuerzo social constante.

Con esto, Hirschi resalta la importancia de dos sistemas convencionales de control social, a través de los cuales los adolescentes pueden desarrollar adecuadamente sus vínculos con la sociedad: la familia y la escuela. El cariño y afecto hacia los padres, así como ser un buen estudiante, fortalece su moral y hará menos probable la comisión de delitos.

Justificación

La problemática de la delincuencia y las conductas antisociales son evidentes en el municipio de Nochistlán, Zacatecas los jóvenes se ven cada vez más envueltos en estas conductas, se ha registrado que 4 de cada 100 jóvenes y adolescentes al año, han cometido un delito en este municipio (Oficina de registro civil de Nochistlán, Zacatecas); pero desde luego, no todos los casos son registrados o denunciados, y eso es lo que interesa descubrir que tanto porcentaje se presenta, similar o diferente al registrado.

El hecho de que esta investigación sea aplicada a adolescentes no determina que solo sea un beneficio para estos, sino para la sociedad en general pues los resultados sustentaran las bases

para nuevos programas de intervención en población en riesgo, disminuyendo así las tasas de delincuencia del mismo municipio.

Objetivo

Detectar la existencia o no de conductas antisociales y delictivas en adolescentes de la preparatoria Gral. Lázaro Cárdenas de Nochistlán, Zacatecas.

Método

Esta es una investigación del tipo exploratorio pues se realiza para conocer el tema abordado (Conductas Antisociales y Delictivas) lo que permitirá la realización de un panorama o conocimiento superficial del tema, abriendo paso a nuevas investigaciones.

Participantes:

30 adolescentes estudiantes de la preparatoria Gral. Lázaro Cárdenas, con un rango de edad de entre los 15 y 17 años.

Instrumentos y materiales

Se aplica el “CUESTIONARIO DE CONDUCTAS ANTISOCIALES-DELICTIVAS” de Seisdedos que consta de 40 reactivos que recogen una amplia gama de comportamientos sociales indicativos de propensión o presencia de conductas de tipo delictivo. Con base en análisis factoriales, se determinaron las dimensiones que cubre el Cuestionario: un factor de conducta delictiva o delincuente (D), es decir, comportamientos ilegales, así como un factor de conductas antisociales (A) que rozan la frontera con lo que cae fuera de la ley, con opción de respuesta Si-No y calificación manual

Procedimiento

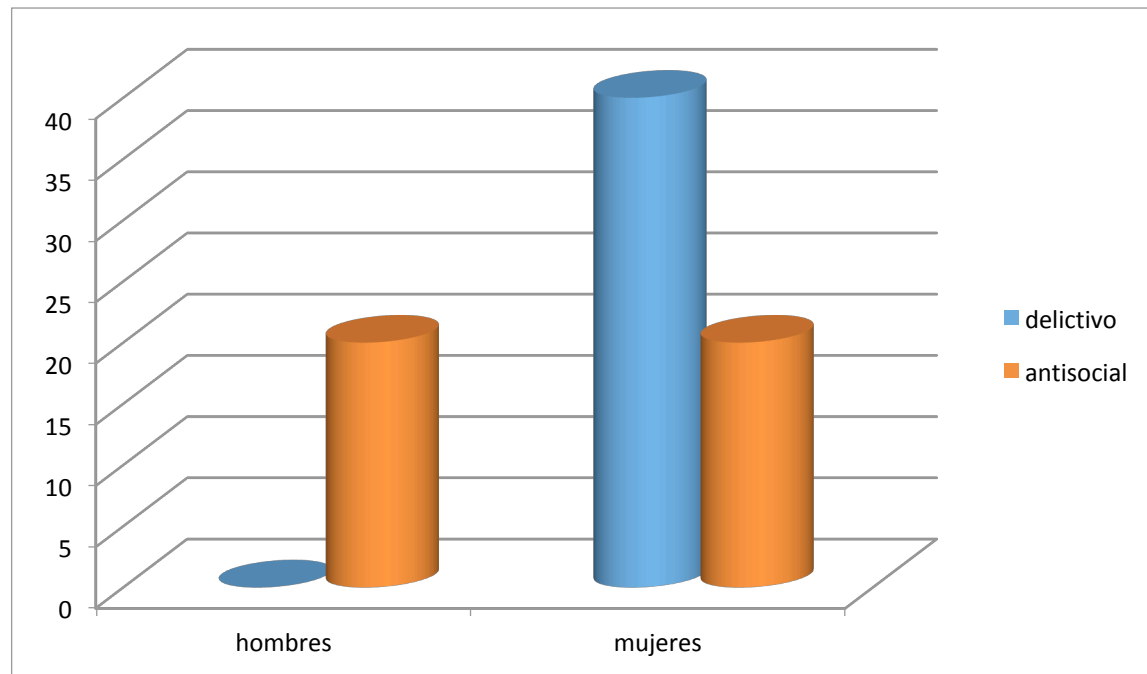
Se acudió a la escuela preparatoria “General Lázaro Cárdenas” y se solicitó la autorización de las autoridades correspondientes para la aplicación del instrumento, posteriormente se solicitó un grupo que cumpliera con el rango de edad especificado. La autorización de los alumnos se solicitó el mismo día, pero sin ningún inconveniente ellos cedieron a participar, se les pidió que se enumeraran del uno al dos para dividirse en dos grupos, y se les aplico por separado tuvo una

duración de 15 minutos cada uno; esto para evitar que copiaran o que se limitaran por miedo a la burla y por el mejor control del grupo ya que solo éramos 3 aplicadores.

Resultados y discusiones

ANALISIS 1

Figura 4.1 Porcentajes de conductas antisociales y delictivas en preparatoria de hombres y mujeres.



Nota: la columna de color azul representa las conductas delictivas, las columnas de color tinto representa la antisocial y están separados por hombres y mujeres.

La figura 4.1 muestra que de un total de 30 participantes 15 hombres y 15 mujeres el 40% presentan conductas delictivas de los cuales el 40% son mujeres. En conductas Antisociales otro 40% y de estas el 20% son hombres y 20% son mujeres. El 60% restante de los adolescentes están dentro del rango normativo en ambas conductas.

Posiblemente el porcentaje mayor de mujeres se deba a que la escala para su calificación sea diferente a la de los hombres y tengan un mayor valor sus puntuaciones, aunque nosotros desconocemos el porqué de los autores para hacer esto. Otro punto a considerar quizá sea el hecho en que las mujeres presten más atención a lo que responden, aunque no por ello descartemos el que las mujeres puedan presentar o presenten más conductas antisociales y delictivas.

Conclusiones

Los resultados de la investigación muestran que si existe presencia de tanto conductas antisociales como delictivas en un 40% del total de los adolescentes, podemos ligarlo a lo dicho por Moffitt (1993) quien señala que existen delincuentes “persistentes” e individuos con una delincuencia “limitada a la adolescencia” y dejarlo en que estas conductas son consecuencia de la etapa por la que están pasando. Pero hay que considerar ciertos puntos importantes que pueden influir en la persistencia o eliminación de la conducta, como el contexto de los individuos, su estado socioeconómico, estado mental, entre otros, pues el que sean adolescentes no quita la posibilidad de que puedan perdurar estas conductas antisociales y delictivas en la adultez.

Se puede observar, además, que, si pueden existir conductas antisociales sin delincuencia o viceversa pues al analizar los géneros, se descubre que las mujeres presentan un 40% de conductas delictivas y solo un 20% de antisocial. Los hombres en cambio 20% de c. antisocial y 0% de c. delictiva.

Las conductas antisociales y delictivas están presentes en los adolescentes de la preparatoria “Gral. Lázaro Cárdenas” de Nochistlán, Zacatecas. Las mujeres presentan mayores conductas delictivas que los hombres. Ambos géneros presentan el mismo porcentaje de conductas antisociales (20%). Las conductas antisociales no siempre van ligadas a las delictivas.

Propuestas a futuro

En este tema se ven involucradas diferentes áreas de la psicología como son social (ya que las conductas antisociales y delictivas afectan a la sociedad), clínica (si estas conductas son originadas por una patología de la persona), y psicología criminal (si tales conductas rompen alguna regla social). Académicamente tiene un gran aporte ya que abre otro campo de investigación como podría ser analizar tanto hombres como mujeres, que tanto influyen la educación de los padres, entre otros, sobre todo áreas de intervención o trabajo para los psicólogos y dentro del campo científico se puede profundizar en el estudio de las causas, como podría ser hormonales, genética, neuronal de acuerdo a su edad cronológica

Referencias:

- Becedóniz, C., Rodríguez, F. J., Herrero, F. J. y otros (2005). *Reincidencia de menores infractores en la carrera delictiva. Investigando factores de la problemática familiar*. En J. Sobral, G. Serrano y J.
- Fischer, G. N. (1990). *Campos de intervención en Psicología social. Grupo-Institución, cultura, ambiente social*. Madrid: Narcea.
- Florenzano, R. (2002). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Garrido, V., Stangeland, P. y Redondo, S. (1999). *Principios de criminología*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Jiménez, B, F., y Aragonés, J.I. (1991). *Historia, concepto y teoría en psicología ambiental. Introducción a la Psicología ambiental*. Madrid: Alianza.
- Kazdin, A. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez de la Roca.
- Ramos, L.L. (1992). Percepción sobre la violencia y criminalidad en dos comunidades de la ciudad de México. En *Revista Mexicana de Psicología*. 9(1), 59-66.
- Regueiro (Comp), *Psicología jurídica de la violencia y de género*. Madrid: Biblioteca Nueva (pp. 99-108)
- Rodríguez, F.J. y Paíno, S. (1994). *Violencia y desviación social: Bases y análisis para la intervención*. *Psicothema*, 6 (2): 229-244
- Rutter, M. y Giller, H. (1985). *Delincuencia juvenil*. Madrid: Martínez Roca

TRATAMIENTO DE ACTIVACIÓN CONDUCTUAL EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEPRESIVO

Ana Karen Sánchez López*

Daniela Rodríguez Campo

Resumen

Actualmente un tema que atrae para actuar de manera precisa, es el trastorno de la depresión, ya que es una enfermedad frecuente en todo el mundo, donde México al ser un país de población joven, con el 34% de la población menor a 15 años, ocasiona que la depresión que se inicia en la infancia o adolescencia sea relevante (INEGI, 2002); por lo que se hace obligatoria la necesidad de emplear un tratamiento psicológico que apoye a este déficit en adolescentes. Intentando encontrar una práctica clínica efectiva para el trastorno de la depresión, Jacobson propone la Terapia de Activación Conductual, donde ubica que lo importante no es tener un ánimo adecuado para realizar las actividades, sino primero realizar la actividad para posteriormente notar que su estado de ánimo mejoró; además de ser un tratamiento basado en la evidencia. En este estudio se pretende corroborar la efectividad que tiene en la práctica clínica la Activación Conductual, esto por medio de un estudio de caso único con psicoterapia breve de 12 sesiones, en una adolescente que presenta trastorno mixto de depresión y ansiedad; la metodología utilizada es fundamentada por un diseño tipo ABA, en el cual se estableció una línea de base a través de instrumentos seleccionados (BDI-II, BAI y Guía de observación) y de criterios conductuales establecidos. Los resultados de la intervención se evidencian con un cambio en la aplicación intermedia del tratamiento, en comparación con la pre-evaluación, además de que se notó un incremento en la conducta de la paciente, la cual fue dirigida a la disminución de evitación conductual y la interrupción de rutinas para sentirse mejor, esto a través del aumento de actividades placenteras que producían un mejor estado de ánimo, lo que apoyó en el decremento de la sintomatología depresiva y ansiosa.

Palabras clave: depresión, adolescentes, activación conductual.

* Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, anakaren.sanchez02@upaep.edu.mx

Introducción

Desde la antigüedad, el tema de la depresión ha sido constantemente estudiado, dado que desde el siglo IV a.C. Hipócrates emplea el término “melancolía” para dar cuenta de estos estados de inhibición y tristeza. Actualmente la depresión es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un trastorno mental que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración. Esta puede llegar a hacerse crónica o recurrente y dificultar sensiblemente el desempeño en el trabajo o la escuela y la capacidad para afrontar la vida diaria; en su forma más grave, puede conducir al suicidio, siendo una razón de los altos índices de suicidios, lo que explica la prevalente importancia de las investigaciones recientes sobre el tema.

De acuerdo a los resultados obtenidos de un estudio realizado en México (2002), con el instrumento diagnóstico de la versión computarizada de la Entrevista Internacional Compuesta de Diagnóstico, se refleja que el 2.0% de la población ha padecido depresión en la infancia o adolescencia con un promedio de siete episodios a lo largo de la vida (comparado con tres para los de inicio en la adultez); el primero persiste por unos 31 meses (comparado con 16 meses), durante los cuales generalmente no reciben tratamiento (Benjet, 2004).

En un estudio posterior, realizado por el Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH) en niños y adolescentes de 6 a 17 años, se encontró que más del 6% habían padecido algún trastorno depresivo en los últimos 6 meses. Asimismo, otros estudios afirman que arriba del 15% de los niños y adolescentes poseen algunos de los síntomas de un trastorno depresivo mayor, y que el 3% de los adolescentes presenta distimia (depresión leve) (Hernández, 2011).

Dada la importancia y urgencia de un tratamiento efectivo para la reducción de índices de depresión, Beck publica en 1967 el texto "La depresión" que puede considerarse su primera obra en la que expone su modelo cognitivo de la psicopatología y de la psicoterapia. Varios años después publica "La terapia cognitiva y los trastornos emocionales" (1976) donde extiende su enfoque terapéutico a otros trastornos emocionales. Sin embargo, es su obra "Terapia cognitiva de la depresión" (1979) la que alcanza su máxima difusión y reconocimiento en el ámbito clínico, en la que no sólo expone la naturaleza cognitiva del trastorno depresivo sino también la forma prototípica de cómo estructurar un caso en terapia cognitiva, así como las descripciones

detalladas de técnicas cognitivas de tratamiento. La obra referida llega así a convertirse en una especie de manual de terapia cognitiva (Barraca, 2009).

Por otro lado, también existen trabajos elaborados por Jacobson (2001), donde sujetos con diagnóstico de depresión fueron asignados de manera aleatoria a una terapia exclusivamente cognitiva (en dos variantes: en la primera, con intervención sobre componentes cognitivos básicos –pensamientos automáticos–; y en la segunda, con el tratamiento cognitivo completo), por otro lado también existió un grupo con terapia exclusivamente conductual y otro con combinación de ambas estrategias. Los resultados revelaron que los sujetos sometidos a una terapia exclusivamente cognitiva (en sus dos variantes) obtenían peores resultados que los sujetos de la terapia conductual, los cuales se beneficiaban de la intervención en igual medida que los que estaban en la terapia combinada (cognitiva más conductual); además, estos resultados mostraron mantenerse en el tiempo tras dos años de seguimiento (Gortner et al., 1998). A partir de estos datos, en principio contraintuitivos, Neil Jacobson planteó de forma más decidida la recuperación de las técnicas comportamentales para formalizar, de nuevo, una terapia para la depresión basada exclusivamente en los planteamientos funcionales de la terapia de conducta, la Terapia de Activación Conductual (AC).

La Activación Conductual aunque es muy reciente, ha generado numerosas investigaciones experimentales y de valoración de resultados en casos clínicos (Ruggiero et al., 2005), así como diseños de grupos (Cullen, et. al., 2006). También se ha creado un manual con el protocolo de esta terapia (Lejuez, Hopko y Hopko, 2001-2002), incluso sus propios instrumentos de autorregistro, análisis de las interacciones diarias, y escala de evaluación de activación en problemas depresivos (Kanter, et. al., 2009).

Un estudio con pacientes de depresión mayor hospitalizados mostró que la AC aplicada en un formato breve llevado en dos semanas a razón de tres sesiones semanales de unos 20 minutos fue significativamente más eficaz que la psicoterapia de apoyo (Hopko, et. al., 2003).

Otro estudio mostró que la efectividad de la AC se da también con pacientes que están tomando medicación antidepresiva como en los que no lo están en una aplicación entre 6 y 10 sesiones (Cullen, Spates, Pagoto & Doran, 2006). La AC cuenta también con estudios de casos referidos a depresiones con complicaciones adicionales que muestran igualmente su eficacia (Hopko, Robertson & Lejuez, 2006).

Con todo, el estudio más importante sobre la evidencia de la AC y probablemente el más riguroso de los llevados hasta ahora en el campo de la depresión es el ya citado de Dimidjian, et. al. (2006). Este estudio comparó la AC con la Terapia Cognitiva Conductual (TCC) y con la medicación antidepresiva en un diseño aleatorio con grupo de control-placebo llevado sobre 241 pacientes adultos con depresión mayor. Aunque todos los tratamientos fueron eficaces con la depresión menos severa, la AC fue superior a la TC con la depresión más severa igualando la eficacia de la medicación. Adicionalmente, la AC presentó una menor tasa de abandono que la medicación. Esto quiere decir que los pacientes, aquí considerados agentes activos, siguen mejor la AC que la medicación, a pesar de que ésta parece más cómoda de llevar. Si además se consideran los efectos secundarios que suelen acompañar a la medicación y las recaídas que también suelen darse cuando ésta cesa, la AC resulta superior al considerar esto y prevenir las recaídas (Pérez, 2007).

De acuerdo a investigaciones y teorías previas es como se ha podido ir desarrollando cada vez más tratamientos con mayor eficacia en apoyo al decremento de población con trastorno depresivo, dada su importancia. Sin embargo, se ha identificado que aunque hay tratamientos eficaces para la depresión, más de la mitad de los afectados en todo el mundo (y más del 90% en muchos países) no recibe esos tratamientos (Red Política, 2014).

Entre los obstáculos a una atención eficaz se encuentran la falta de recursos y de personal sanitario capacitados, además de la estigmatización de los trastornos mentales y la evaluación clínica inexacta; esto sucede en países de todo tipo de ingresos, donde personas que en realidad no la padecen son a menudo mal diagnosticadas y tratadas con antidepresivos, lo que genera que el tratamiento de las personas no se tome con la conciencia debida, ya que en los verdaderos casos de depresión muchas veces se obstaculiza o alarga su tratamiento por el exceso de paciente con un diagnóstico de depresión pero que la mitad de ellos no requieren de ese tratamiento (Red Política, 2014).

Según un estudio realizado por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se estima que para el año 2020 la depresión ocupará el segundo lugar como padecimiento incapacitante y la primera en países desarrollados (PNL, 2011); y debido a que México es un país de población joven, con una edad media de 22 años y que 34% de la población es menor a 15 años, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el censo realizado en el año 2000, el estudio de la depresión que se inicia en la infancia o adolescencia es relevante. Siendo así una problemática

que exige una solución inmediata para la reducción de casos con depresión, pues el número de incapacidades a causa de este trastorno puede llegar a ser bastante perjudicial no sólo a nivel de la persona afectada, sino también como un patrón familiar y sobretodo a nivel laboral, donde la actividad disminuiría bastante siendo un factor que afecta a toda la población; tomando en cuenta que son los jóvenes el futuro de México.

De acuerdo a Blum (2000), los jóvenes son uno de los grupos etarios que presenta mayor probabilidad de sufrir depresión, ya que en la etapa de la adolescencia se llevan a cabo procesos de cambio físico, psicológico, sociocultural y cognitivo, que demandan de los jóvenes el desarrollo de estrategias de afrontamiento que les permitan establecer un sentido de identidad, autonomía, éxito personal y social. Se entiende que las estrategias de afrontamiento son un proceso que realiza el individuo para resolver situaciones que se perciben como estresantes, estas no sólo son acciones, también son respuestas cognitivas, sensaciones e impulsos que la persona pueda percibir ante el estímulo interno o del ambiente que esté afrontando, con la intención de reducir la tensión que esta causa en el individuo y cuando no tiene la respuesta buscada puede afectar los procesos de cambio del adolescente.

La depresión es una enfermedad mental que tiende a crecer en México y en el mundo. Esta patología se ubica en la lista de las primeras causas de atención de consulta externa en el IMSS y el ISSSTE, así como en hospitales de la Secretaría de Salud federal y estatales del país (Red Política, 2014). Se calcula, de acuerdo con cifras del sector salud, que alrededor de 3 millones de la población sufre de depresión que va desde leve hasta crónica en la República Mexicana. No obstante, existe la estimación de que para el 2030, 25 millones de mexicanos podrían desarrollar trastornos afectivos, dentro de los que se incluye la depresión.

El elevado número de casos con depresión, se ha determinado que producen importantes niveles de discapacidad, afectando las funciones físicas, mentales y sociales y se asocian con mayor riesgo de muerte prematura, dificultando la capacidad de la persona para realizar actividades cotidianas, causando un deterioro significativo en el funcionamiento habitual y en la calidad de vida en el paciente como en la familia del paciente.

Por otro lado, Socorro González (2010), jefa de Hospitalización del Hospital Psiquiátrico Fray Bernardino Álvarez de la SSA, menciona que la inseguridad, la violencia, la pobreza y la falta de empleos, entre otros factores, pueden ser algunos factores que desencadenen aún más los cuadros depresivos. Además indica que de 10 mexicanos que acuden con el médico general,

cuatro presentan algún grado de depresión, que si no es tratada a tiempo puede volverse crónica y la persona que la sufre puede atentar contra su vida. Pese al impacto que tiene este trastorno, una gran proporción de personas no acude a tratamiento, retrasa mucho la búsqueda de ayuda, o bien no recibe la asistencia adecuada.

El ensayo sobre depresión, en el que participó la directora Medina del Instituto Nacional de Psiquiatría, informó que México es una de las naciones que muestra mayor retraso en la búsqueda de atención; ya que cuando los pacientes acceden a los servicios de salud, solamente 50% de ellos reciben algún tipo de tratamiento mínimo adecuado, es decir, de por lo menos cuatro sesiones de psicoterapia y, en el caso de prescripción de psicotrópicos, al menos dos visitas con el médico o psiquiatra y tratamiento con los fármacos por algún periodo. Esto es un indicador de que el profesional no sólo debe hacer intervención en el tratamiento, pues las necesidades también exigen su participación en una promoción del mismo, donde se motive y acompañe en el proceso para asegurarse de que está existiendo una adhesión al tratamiento, por parte del paciente, como por parte de los profesionales a cargo del caso.

En el estado de Puebla también se han realizado investigaciones sobre la depresión, ubicándola como la segunda entidad de la República Mexicana con el mayor índice de depresión entre su población adolescente, y la sexta con un alto grado de idea suicida, informó Óscar Sánchez, miembro de la Academia Mexicana de Pediatría (AMP), durante la Quinta Reunión Nacional del Adolescente, celebrada en la ciudad de Puebla, donde refirió que de acuerdo con la primera Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia, realizada en bachilleratos públicos, 6 de cada 10 poblanos de entre 15 y 19 años padecen depresión, y 15 de cada 100 han pensado en quitarse la vida.

La entidad poblana tiene el mayor índice de depresión entre su población juvenil, con 60.3%, después de Veracruz, que tuvo 60.6%; seguida del estado de México y Oaxaca con 60 y 59.4%. Lo que ubica a Puebla en segundo lugar y no por mucha diferencia respecto a Veracruz, por lo que exigiría un trabajo constante y arduo con la población juvenil.

El psiquiatra Óscar Sánchez (La Jornada de Oriente, 2010) informó que varias son las causas por la que el índice de adolescentes no recibe tratamiento para la depresión en el estado de Puebla, pero entre las más importantes destacan: la poca infraestructura que existe para atender padecimientos mentales, el bajo número de psiquiatras, pero sobre todo el que la mayoría de las veces la gente no ve a la depresión como un problema de salud.

Con relación a la información anterior, se puede percibir con mayor claridad la importancia que debe dársele a la depresión a nivel mundial, pero sobretodo en el estado de Puebla, ya que es el estado donde se desarrollará el estudio de investigación del presente trabajo, enfocado en adolescentes, en quienes se requiere con mayor precisión de un trabajo urgente e interdisciplinario entre las distintas redes de apoyo, realizando un tratamiento efectivo que auxilie al individuo, para la disminución de la situación que se hace presente constantemente a nivel mundial.

Actualmente existen terapias de tercera generación, como tratamiento para el trastorno de depresión, dentro de las cuales se encuentra la Terapia de Activación Conductual, perteneciente al enfoque cognitivo conductual. Autores como Dimidjian (2006) y Dobson (2008), han demostrado en estudios que la AC es efectiva en casos de personas con depresión incluso cuando el trastorno ya es mayor, apoyando en su recuperación y evitando recaídas; por lo que su uso se considera eficiente para la disminución de casos de depresión en adolescentes, siendo estos últimos una población que requiere de mayor planeación conductual a causa de la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

Objetivo

Corroborar la efectividad y rapidez del tratamiento de Activación Conductual con la intervención psicoterapéutica en una adolescente que presenta trastorno depresivo, estableciendo una línea base de guía.

Metodología

En el presente trabajo se muestra el desarrollo de un estudio de caso único, realizado en una adolescente de 15 años de edad; quien fue canalizada a atención psicológica por su psiquiatra, mismo que la diagnosticó con trastorno mixto de depresión y ansiedad. Se entrevistó e intervino en la paciente con el objetivo de emplear la terapia de Activación Conductual (AC) en su modelo breve de 12 sesiones, con base en un diseño de caso único abordado desde el enfoque contextual, mismo al que pertenece el tratamiento psicoterapéutico de AC.

El diseño utilizado en la investigación es apoyado en los elementos que enfatiza el estudio de caso único, el cual es un componente que avala la competencia que existe en la práctica de la psicología clínica, asentándose así en el marco de la identidad de la comunidad del

comportamiento contextual de la ciencia, esto porque la Activación Conductual al ser un enfoque de tercera generación o también conocido como enfoque contextual, debe basarse en un diseño acorde a sus demandas teóricas y prácticas que complementen y corroboren de manera más discriminada la efectividad del tratamiento; de ahí que con este diseño se este destinado a aumentar la confianza en la intervención que está produciendo el cambio.

El tratamiento fue basado en evidencias y resultados de mediciones repetidas durante el proceso psicoterapéutico para ser contrastados con una línea base de referencia, de manera que de acuerdo a los lineamientos del diseño de caso único, esto facilita una rápida interacción entre la hipótesis y los datos del proceso. No obstante, el objetivo principal del clínico es producir resultados clínicos efectivos y no sólo conocimientos científicos, por consiguiente el lograr el rigor metodológico es una preocupación secundaria, perseguida sólo como un medio para el alcance práctico de los resultados clínicos positivos (Holman & Korner, 2014).

La línea base a la cual hace referencia el estudio es una estructura básica del diseño de intervención A- B- A o también conocido como diseño de línea base múltiple, el cual es propuesto con la finalidad de fortalecer la objetividad del tratamiento psicoterapéutico, estableciendo así de modo más concreto y claro los avances que la paciente va desarrollando durante el proceso terapéutico y con el que se puede ir identificando de manera objetiva el número de veces en que se realizó la conducta deseada, lo que apoya a la identificación del avance terapéutico para el continuar con el mismo sistema o modificar la intervención con base a las necesidades del paciente.

En la línea base la etapa A, corresponde a las medidas repetidas de la variable dependiente de la conducta a la que se enfoca el tratamiento, la cual en este caso son las conductas depresivas que la paciente mantiene con mayor prevalencia (evitación experiencial y la acción dirigida hacia sus valores); la medición es por medio de pruebas clinimétricas y una guía de observación, las cuales serán aplicadas en un inicio del proceso para establecer la línea base (línea base = periodo en el que se toman una serie de observaciones de la conducta objeto de estudio, en ausencia de tratamiento), aplicándose posteriormente con un intervalo de 4 sesiones, hasta conseguir su estabilidad.

La etapa B atañe a la variable independiente, la cual pertenece al tratamiento psicoterapéutico aplicado a la paciente, el cual es la psicoterapia de Activación Conductual; esto con el objetivo de ir interviniendo de acuerdo a las modificaciones que se vayan observando de

modo objetivo en las etapas A y de acuerdo a lo que la paciente va verbalizando como cambios percibidos.

Los principios y procedimientos del diseño de caso único amplían las herramientas basadas en la medición, lo que permite a los clínicos explorar y entender más sistemáticamente qué es lo que funciona o no en un caso particular; siendo esto un aspecto que incorpora el estudio de caso único, el aspecto cuantitativo, en un proceso que anteriormente solía ser interpretado exclusivamente de manera cualitativa; sin embargo, actualmente la utilización de cuestionarios estandarizados antes, durante y después del proceso psicoterapéutico apoya las observaciones directas y estrategias cualitativas realizadas en el tratamiento, demostrando su efectividad y confiabilidad o en caso negativo, la necesidad de cambio del tratamiento terapéutico.

Los resultados en todo momento deben estar siendo contrarrestados con una línea base que se establezca con los resultados obtenidos en un inicio, para de este modo determinar la evolución positiva del tratamiento de Activación Conductual en la paciente con trastorno mixto, además de poder así ir realizando las adecuaciones necesarias al proceso psicoterapéutico con el fin de alcanzar el objetivo planteado desde un inicio con la paciente.

Como se busca una complementariedad e integración de resultados en un mismo trabajo, podría hacerse referencia a un enfoque de estudio mixto, combinando la lógica inductiva con la deductiva de forma mixta a lo largo de todo el proceso, acompañado de un diseño explicativo secuencial, el cual de acuerdo con Creswell (1999, citado por Foguet, 2013) se trata de un diseño de dos etapas en donde los datos cualitativos ayuden a explicar los resultados cuantitativos obtenidos inicialmente y así poder desarrollar más los resultados cuantitativos, haciendo la investigación más confiable y efectiva para casos posteriores.

Dado que el estudio tiene un enfoque mixto, se utilizará una escala Likert, correspondiente a lo cuantitativo, que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, donde se solicita al sujeto que externe su opinión eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de escala; por lo que el cuestionario empleado fue el inventario de depresión de Aaron Beck (BDI-III), el cual es utilizado en personas mayores de 13 años para detectar y evaluar la gravedad de la depresión, por medio de 21 ítems indicativos de síntomas tales como tristeza, llanto, pérdida de placer, sentimientos de fracaso y de culpa, pensamientos o deseos de suicidio, pesimismo, etc, los cuales corresponden a los criterios para el diagnóstico de los trastornos depresivos especificados en el DSM-IV (Manual diagnóstico y estadístico de los

trastornos mentales, cuarta edición, American Psychiatric Association, 1994) y el CIE-10 (Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud, Organización Mundial de la Salud, 1993) (Peñalver, s.f). Dentro del estudio, la escala de depresión de Beck tendrá una aplicación previa, intermedia y posterior al tratamiento psicoterapéutico recibido, con el objetivo de corroborar el avance que la paciente ha mantenido con respecto a la línea base del inicio del proceso de Activación Conductual.

Además durante el proceso de investigación se hará uso de una observación sistémica directa, la cual es una técnica del enfoque cualitativo que se realiza con apoyo de elementos técnicos apropiados, tales como: fichas, cuadros, tablas, etc, por lo cual se le denomina observación sistemática o estructurada; asimismo la observación al ser directa indica que el terapeuta se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar (Díaz, 2010). La parte importante del procedimiento aquí es que el clínico adopta activamente la opinión de un observador crítico y trata de falsificar cualquier interpretación más generosa de los datos, contrarrestando cualquier sesgo para que no suceda que perciba progreso donde no lo hay o de forma contraria, no observe progreso donde lo hay.

De acuerdo a las características del diseño de un sólo caso, no es posible dar reglas absolutas sobre cómo interpretar los datos, sin embargo, de acuerdo con Holman y Koerner (2014), los clínicos deben adoptar algunas pautas heurísticas, diseñadas para contrarrestar los sesgos comunes del juicio, basándose en la pregunta central de ¿qué nivel de cambio estamos seguros que constituye a un cambio en el nivel de la línea base existente?. Un cambio fiable en este trabajo, es representado por el decremento de conductas depresivas, siendo estas intervenidas por el tratamiento de AC y medidas repetidamente por un cuestionario estandarizado y una guía de observación cualitativa reportada de manera crítica y objetiva por parte del clínico encargado del proceso psicoterapéutico, los cuales apoyarían el contraste de la línea base de referencia.

La variable de ansiedad es dependiente de la variable de depresión, ya que ambos trastornos suelen tener una alta correlación de acuerdo a los síntomas con mayor relevancia que puede presentar la persona; por lo que para este estudio también se encuentra pertinente la evaluación de los síntomas de ansiedad, permitiendo tener una percepción más amplia y concreta de los síntomas que afectan con mayor prevalencia al paciente, esto relacionándolo en todo

momento con la depresión, pues en si el trastorno de base es la depresión pero con síntomas que se generalizaron a la ansiedad.

Siendo así, se hace uso del inventario de ansiedad de Aarón Beck (BAI), el cual fue diseñado para evaluar la intensidad de la sintomatología ansiosa, es una escala auto aplicable que consta de 21 reactivos que determinan la severidad con que se presentan las categorías sintomáticas y conductuales de la ansiedad, que corresponden a los síntomas que generalmente se incluyen para hacer el diagnóstico de algún trastorno de ansiedad. La evaluación de la severidad de los síntomas se hace mediante una escala de 0 a 3 puntos (0=ausencia del síntoma y 3=severidad máxima) (Robles, et al., 2001).

Aspectos éticos

Tomando en cuenta que la presente investigación es un estudio de caso, se rigió por diversas normas de ética, las cuales englobaron la calidad de la misma y la protección del participante, informándole a su vez que la investigación podría ser usada con fines académicos, se requirió el uso del contrato terapéutico y del consentimiento informado de los padres, puesto que se trata de un caso de un paciente de menor edad; además se realizó un encuadre y acompañamiento de supervisión por parte de un asesor experto en el área. De este modo se cumple con los siguientes artículos que integran al código ético:

1. Artículo 36: Cuando realiza investigación el psicólogo protege a los participantes de los daños, la incomodidad, o el peligro físico o psicológicos, que puedan acarrear sus procedimientos.
2. Artículos del 50, 132-139. Donde se expresan desde la comunicación de los resultados al participante y la confidencialidad de los mismos, poniendo hincapié en el encuadre terapéutico.
3. Se ejecutó una relación meramente profesional, donde como ya ha informado se realizó un consentimiento informado, validando la importancia del artículo 118.

Resultados

Basándose en el Tratamiento de Activación Conductual para la depresión la intervención psicológica breve se encaminó a promover la disminución de evitación conductual y la interrupción de rutinas para sentirse mejor, esto con la identificación y programación de

actividades que ayudan a experimentar placer, competencia y significado, así como en el lidiar con los obstáculos que se interpongan para realizar la actividad.

La paciente de sexo femenino de 15 años, se presentó a terapia refiriendo problemas emocionales caracterizados por sintomatología ansiosa y depresiva; en febrero del presente año fue diagnosticada con trastorno mixto de ansiedad y depresión, para lo cual recibió tratamiento psiquiátrico (topiramato y sertralina). Actualmente, su red de apoyo social es limitada, debido a que mantiene conductas de evitación, lo que provoca una disminución en cantidad y temporalidad para mantener amistades, así como para mantenerse en una actividad por tiempo prolongado.

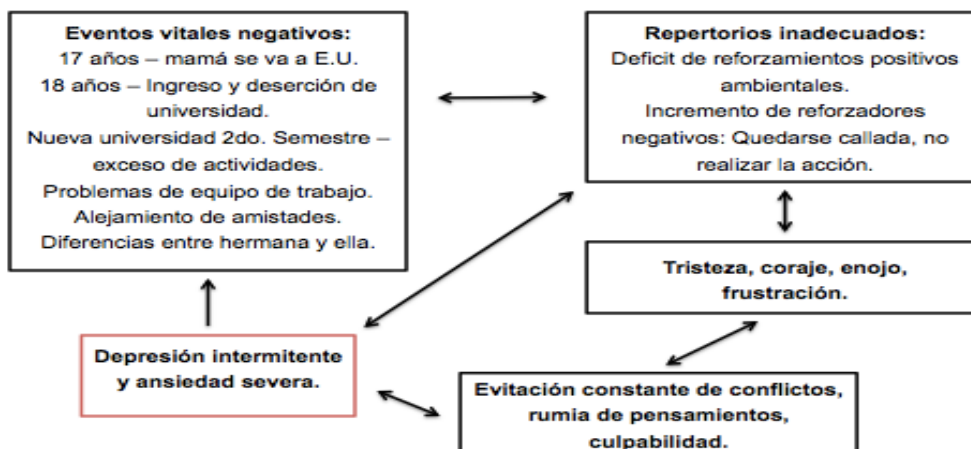
Los objetivos que ella mencionó para la intervención consistían en “no sentir ansiedad” y “dejar de estar cansada” lo que le generaba que se enojara y contestara mal a todos. Sin embargo, cuando se le preguntó qué era lo que realizaba como solución a ello, refirió que dejaba inconclusas sus actividades, así como evitaba toda situación que pudiera generar ansiedad, aún cuando ella todavía no visibilizaba que eso le generaba mayor sintomatología ansiosa y por ende depresiva. A partir de la evaluación se encontró que la paciente tenía las siguientes conductas problema:

1. Aislamiento social: Evitaba relacionarse con las demás personas. Esta sola, había perdido su red de relaciones sociales y no había intentado iniciar nuevas relaciones.
2. Apatía y cansancio físico y emocional: Desinterés por las cosas, no encontraba disfrute en las actividades que realizaba.
3. Auto-concepto negativo de exigencia: Su lenguaje refería un yo concepto, ubicándola como “ser perfecta” y “ser mala porque no cumple con las características que los otros buscan”, así como una constante comparación con su hermana, donde se refería de forma inferior respecto de sí misma en relación con ella.
4. Patrón de evitación conductual: Evitaba toda situación que la hiciera sentir débil o donde otras personas pudieran pensar algo negativa de ella. Evitaba “conflictos”, el “hablar y lastimar a alguien”. Evitaba amistades.
5. Quejas verbales: Constantemente aludía a discurso monotemático en torno a su sufrimiento personal, donde era ignorada y tratada de manera diferente, así como el cansancio extremo que no le permitía realizar actividades de su interés.

6. Ansiedad: Respuesta fisiológica (taquicardia, sudoración, tensión muscular, cosquillas por todo el cuerpo), intranquilidad.

En la figura 2 se explica de manera gráfica la dinámica que encadena a la paciente hacia un reforzamiento padre, puesto que a partir de uno o varios sucesos súbitos o progresivos, la paciente se aparta de los reforzadores positivos, lo que la lleva a un mantenimiento de conductas que suponen un alivio a corto plazo (como la evitación), sin embargo estas conductas cada vez se hacen más fuertes, evidenciándose como necesarias y como única respuesta de solución tanto a la situación como a la propia sintomatología que para la paciente es percibida como un problema, siendo esto un circuito que la mantiene en conductas depresivas y ansiosas bajo paradigmas de reforzamiento negativo. Por lo que es importante la comprensión del mismo esquema, para un mejor entendimiento de la problemática que presenta la paciente e identificar las conductas a incrementar o a disminuir, además de una modificación de contingencias que apoye en el grado de satisfacción al realizar ciertas actividades, puesto que lo que se espera del tratamiento es que la paciente pueda notar un cambio en su estado de ánimo posterior a la realización de actividades, para que esto se convierta en un reforzador natural que ayude en la replicación de conductas placenteras, siempre dirigiéndose hacia conductas cada vez más difíciles, pero de manera jerarquizada.

Figura1: Circuito de depresión a partir de Pérez, 2017.



Durante la primera sesión se aplicó el Inventario de Depresión de Beck (BDI - II) y el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI), los cuales fueron complementados con una guía de observación realizada específicamente para el estudio cualitativo del tratamiento, además de una entrevista estructurada para la

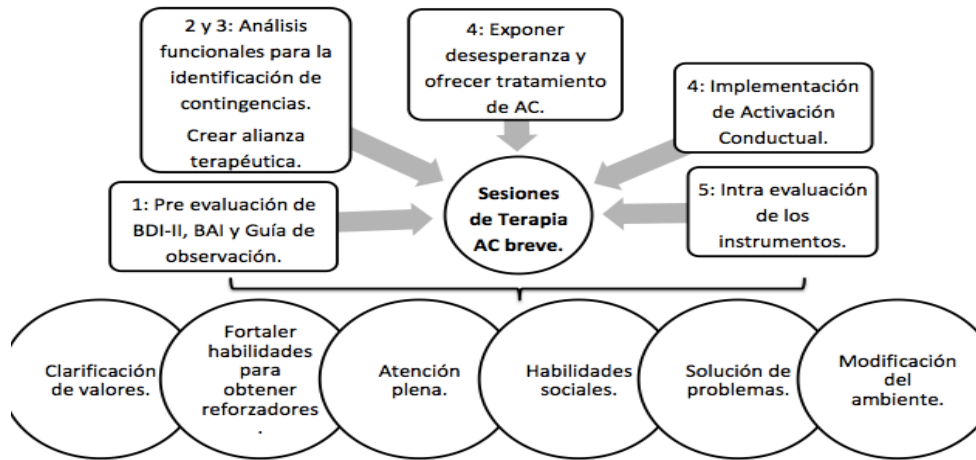
recolección de datos. Los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos previos al tratamiento fueron, en el BDI-II una puntuación de 19, la cual corresponde a una depresión moderada (gráfico 1), en el BAI fue una calificación de 36, perteneciente a una ansiedad severa (gráfico 2); estos resultados fueron complementados con la puntuación de la guía de observación, la cual indicó una evaluación de 13 puntos, lo cual corresponde al 5.90 de los 10 puntos posibles (gráfico 3), demostrando una prevalencia de sintomatología depresiva.

En las sesiones 2 y 3 se realizaron análisis funcionales que apoyaran a una mayor comprensión del problema conductual que estaba presentando la paciente, así como para identificar las fortalezas y debilidades del mismo, pues hay que recordar que para ella esta conducta problema ha tenido una función y la ha llevado a obtener ciertas consecuencias, mantenidas por contingencias donde generalmente se evidencian los refuerzos negativos. Con apoyo de estos análisis funcionales la paciente pudo notar que “el cansancio continuo” que ella expresaba, estaba siendo una lucha constante para dejar de sentirlo, sin embargo, con la técnica de la matrix, pudo hacer más evidente la necesidad de aceptación y que con todo y cansancio, depresión y ansiedad pueda realizar aquellas actividades que ya no realizaba pero que le eran placenteras.

Posteriormente, a partir de la sesión 4, se dio inicio al tratamiento de activación conductual, en el cual ya identificadas las actividades que generaban placer en la paciente, se pudo dar inicio a tareas continuas y jerarquización de actividades que le satisficiera, las cuales propiciaban a un cambio en su estado de ánimo, recuperando la activación y auto confianza en la realización de conductas agradables, sin necesidad de interrumpir una actividad o de efectuar evitación experiencial.

Para el complemento de la activación conductual se implementaron estrategias que apoyen a la modificación del estado de ánimo de modo efectivo, como la clarificación de valores, el fortalecimiento de habilidades para obtener reforzadores, la atención plena, habilidades para obtener reforzadores, la atención plena, habilidades sociales y de solución de problemas, así como la modificación del ambiente, esto con el objetivo de empoderar a la paciente y aumentar su seguridad para poder retomar sus actividades pero ahora con contingencias distintas, pues se espera que ahora estén orientadas por refuerzos positivos.

Figura 2: Temario de sesiones de terapia con terapia de Activación Conductual en un modelo breve.



Después de cinco sesiones se realizó un evaluación de la evolución que ha tenido la paciente, esto por medio de dos indicadores; el primero es por medio de una evaluación de instrumentos estandarizados como lo es el Instrumento de Depresión de Beck y el Instrumento de Ansiedad de Beck, en los cuales obtuvo una puntuación de 16 para el BDI-II, lo que significa una reducción de depresión moderada a leve; dentro del BAI, la puntuación que se obtuvo fue de 31, demostrando en esta variable que aunque dentro de la categoría de ansiedad según Beck, la paciente sigue manteniéndose en la misma, la cual corresponde a severa, no obstante, es importante mencionar que en un inicio la puntuación de ansiedad era de 36, viéndose así un decremento en la sintomatología ansiosa, a demás de que sólo fue un punto lo que la diferenció de la categoría que le antecede, lo que la ubicaría en moderada (gráficos 1 y 2). Sin embargo, con la intención de corroborar estos resultados clinimétricos, se aplicó también una guía de observación, en la que también se pudo determinar una disminución de los síntomas depresivos, ya que de 13 puntos que eran en un inicio, actualmente presenta 7 (gráfico 3). Los resultados pueden evidenciarse de manera más sencilla en la tabla 3.

Un segundo indicador que apoyó para percibir el avance en la paciente con el tratamiento de Activación Conductual, fue el registro de indicadores conductuales, donde se utilizaron las primeras sesiones (1 - 5) para distinguir aquellas actividades que causan placer en la paciente, mismas que servirán de refuerzo positivo para la modificación en el estado de ánimo, éstas sirvieron para establecer la línea base (gráfico 4), sin embargo, se espera que en las sesiones consecuentes (6 – 11) se pueda evidenciar como tal el avance en la intervención del tratamiento.

Los resultados de la intervención se evidencian con un cambio en la aplicación intermedia del tratamiento, en comparación con la pre evaluación, además de que se notó un incremento en la conducta de la paciente, la cual fue dirigida a la disminución de evitación conductual y la disrupción de rutinas para sentirse mejor, esto por medio del aumento de actividades placenteras que producían un mejor estado de ánimo, así como el desarrollo de habilidades sociales y de solución de problemas con una comunicación asertiva; lo que apoyó en el decremento de la sintomatología depresiva y ansiosa.

Gráfico 1: Estatus del paciente de acuerdo a los resultados de los instrumentos aplicados.

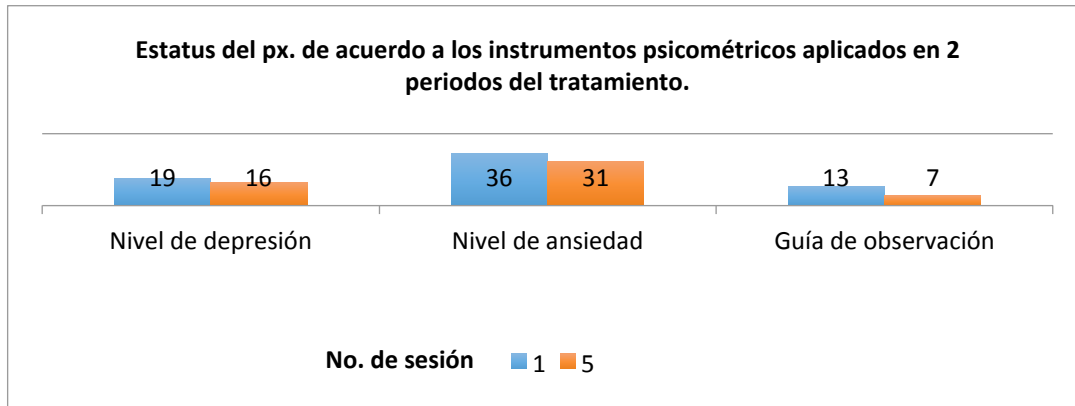
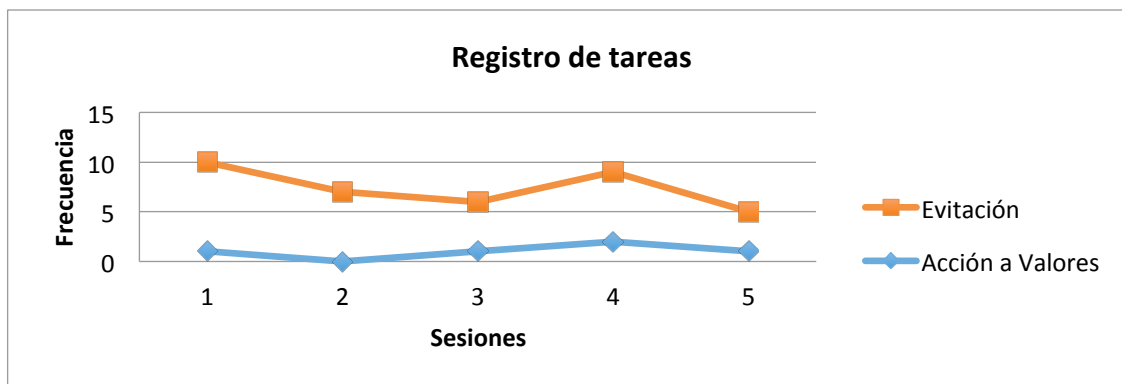


Tabla 1: Resultados Pre e Inter de las escalas clínicas aplicadas.

Escalas	Pre	Inter
BDI-II	19	16
BAI	36	31
Guía de observación	13	7

Gráfico 2: Registro de indicadores conductuales.



Con base en los resultados obtenidos durante la intervención psicoterapéutica con el tratamiento de Activación Conductual en una estructura breve, se puede observar una reducción de la sintomatología depresiva y ansiosa, esto a consecuencia de un decremento de las conductas de evitación experiencial, las cuales disminuyeron en una frecuencia de 10 a 5, así como también se observa el incremento de las conductas dirigidas hacia una acción con valores, ya que éstas no se encontraban anteriormente en la paciente, sin embargo, con la intervención se identifica que han ido aumentando, aún cuando no parezca ser alto, sí es relevante para el avance favorable de la paciente durante el tratamiento de AC. Siendo la evitación, uno de los tres objetivos que propone la AC, percibiéndolo como el problema primordial de la depresión (Pérez, 2007).

Además se muestra un incremento en las actividades placenteras, como el hacer ejercicio físico y tomar fotografías, lo que apoya en la disminución del indicador de insatisfacción y en los síntomas físicos de ansiedad, lo que genera en la paciente mayor motivación para la ejecución del tratamiento, hacia la realización de sus valores.

Conclusiones

De acuerdo con estos resultados se puede hacer evidente, que hasta este punto en el que se encuentra la investigación, se puede evidenciar que la terapia de Activación Conductual es efectiva en un modelo breve de 12 sesiones; siendo esto corroborado con el estudio de Hopko (2003), quien aplicó el tratamiento de AC en pacientes hospitalizados por depresión mayor, la intervención fue con un formato breve de dos semanas, con tres sesiones semanales, donde los resultados demostraron ser más significativos que el proceso psicoterapéutico que llevaban los pacientes. Sin embargo, también existe el estudio que Dimidjian (2006) realizó con una mayor número de pacientes, donde comparó la AC con la Terapia Cognitiva Conductual (TCC) y con la medicación antidepresiva, en un diseño aleatorio con grupo de control-placebo llevado sobre 241 pacientes adultos con depresión mayor, y aunque todos los tratamientos fueron eficaces con la depresión menos severa, la AC fue superior a la TCC con la depresión más severa igualando la eficacia de la medicación. Adicionalmente, la AC presentó una menor tasa de abandono que la medicación. Esto quiere decir que los pacientes, aquí considerados agentes activos, siguen mejor la AC que la medicación, a pesar de que está parece más cómoda de llevar. Si además se

consideran los efectos secundarios que suelen acompañar a la medicación y las recaídas que también suelen darse cuando ésta cesa, la AC resulta superior al considerar esto y prevenir las recaídas.

De acuerdo con Barraca (2010), se menciona que la AC ayuda a los clientes a re experimentar el contacto con las fuentes de recompensa de su vida y volver a vivir una vida que merezca la pena, esto con la jerarquización de actividades que aporten placer al paciente; por lo este fenómeno fue incorporado en el presente estudio de investigación, durante las sesiones de la terapia, donde una vez detectados los refuerzos positivos, se pudo hacer uso de ellos para dar inicio a la Activación Conductual de la paciente, mismos que demostraron ser causantes del cambio en el estado de ánimo de la paciente, quien verbalizaba sentirse mejor después de haber realizado la actividad, sobretodo porque ella pudo notar que la evitación experiencial era un objetivo que deseaba trabajar, mismo que le impedía comenzar o concluir una actividad que anteriormente le era placentera, lo que daba una consecuencia de sensación depresiva que a largo plazo se demostraba en ansiedad y depresión.

El trabajo sobre la evitación experiencial, no sólo es un aspecto que requería la paciente para afrontar la conducta problema que refería, sino que como lo aborda Pérez (2007) en su artículo “La activación conductual y la desmedicalización”, la evitación conductual es uno de los cuatro objetivos que propone la AC, percibiéndolo como el problema primordial de la depresión, aún más como es entendida por la teoría de la AC, quien menciona que la evitación no es una situación de intencionalidad, sino de funcionalidad. Conforme a esto último, es que la paciente pudo notar su evitación, ya que la función que ella encontraba en evitar, era el que “así no hacia sentir mal a nadie”, sin embargo, el sentimiento negativo recaía en ella, aún más cuando pudo percibir que en lugar de acercarse a su objetivo, esto la alejaba, ya que mantenía un lucha contra su síntoma, misma lucha que desde el enfoque contextual, considera que es justo el problema, puesto que el paciente debe de abandonar la lucha contra sus síntomas para en su lugar reorientarse hacia una vida que merezca ser vivida y que tenga gratificaciones placenteras.

Otro objetivo y quizá el más importante de la AC es la interrupción y establecimiento de rutina, misma que se plantea como objetivo central del estudio que se realizó durante la presente investigación, puesto que se realizó junto con la paciente un horario diario, donde se evidenciaban las actividades que realiza y el porcentaje de agrado que tenía para ella, donde se analizó que la mayoría de actividades que diariamente realiza no son algo que le generen placer

por completo, y que las que le gustaría realizar no podía, debido a su cansancio continuo y la evitación por que no salieran “perfectas” como a ella le gusta. No obstante, se trabajó justo en la incorporación de actividades placenteras para modificar su estado de ánimo y al mismo tiempo modificando las contingencias, aspecto que dio buenos resultados en la paciente, ya que al realizar este cambio en las contingencias, se pudo romper la dinámica que encadenaba a la paciente en reforzamientos negativos, lo que a su vez, causó la modificación de sus conductas y redujo su desesperanza.

A pesar de que los resultados apoyaron al objetivo de investigación, se encontraron algunas limitaciones, siendo estas el tiempo en que se realizó el estudio, dado que las sesiones semanales no alcanzaron para concluir el tratamiento psicoterapéutico y obtener completos los resultados esperados, aún cuando la estructura del protocolo de AC es flexible y da oportunidad a realizarse de manera breve, misma que se utilizó para el estudio, siendo conformada por 12 sesiones; lo que es un punto que sería importante prever para futuras investigaciones que impliquen el estudio de caso único.

Un factor al que podría atribuírsele el avance favorable de la paciente, es la alianza terapéutica, esto quizá más que el tratamiento de AC, sin embargo, el rol de la alianza es justamente el tercer objetivo que propone la AC, funcionando como el contexto propiamente terapéutico, pues es un requisito indispensable que se necesita durante la psicoterapia de Activación, fungiendo el terapeuta como parte de las contingencias que motivarán al paciente a desarrollar el cambio, esto por medio de la estimulación de conversaciones que aborden actividades prácticas, más que el alimentar conversaciones con quejas repetidas sobre la vida; sirviendo la validación continua como una habilidad necesaria para pacientes con trastorno del estado del ánimo.

Referencias:

- Acosta, M., Mancilla, T., Correa, J., Saavedra, M., Ramos, F., Cruz, J. & Duran S. (2011). Depresión en la infancia y adolescencia: enfermedad de nuestro tiempo. *ArchNeurocienc.* 16, pp. 20-25.
- Alonso, J. (2015) *Terapia de Conducta en la Depresión*. Noviembre 2016 de Todo sobre la Depresión. Recuperado de: <http://todoendepresion.blogspot.mx/2015/02/terapia-de-conducta-en-la-depresion.html>

- Asociación Americana de Psicología (s.f) Psicoterapia y depresión. Recuperado de:
<http://www.apa.org/centrodeapoyo/depresion.aspx>
- Barraca, J. (2010). Aplicación de la Activación Conductual en un paciente con sintomatología depresiva. *Clínica y salud*, 21, pp.183-197.
- Barraca, J. (2009). La activación conductual (AC) y la terapia de activación conductual para la depresión (TACD). Dos protocolos de tratamiento desde el modelo de la activación conductual. *EduPsykhé*, 8, pp. 23-50.
- Barraca, J. (2016). La Activación Conductual en la practica: técnicas, organización de la intervención, dificultades y variantes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 42, pp. 15-33.
- Berenzon, S., Lara, M., Robles, R. & Medina, M. (2013, febrero). Depresión: estado del conocimiento y la necesidad de políticas públicas y planes de acción en México. *Salud pública México*, 55, pp. 74-79.
- Benjet, C., Borges, G., Medina, M. & Bautista, C. (2007, Octubre). La depresión con inicio temprano: prevalencia, curso natural y latencia para buscar tratamiento. *Salud pública México*, 46, pp.417-424.
- Bianchi, J. & Henao, A. (2015) Activación conductual y depresión: conceptualización, evidencia y aplicaciones en Iberoamérica. *Terapia psicológica*, 33, pp. 69-80.
- Bianchi, J. & Muñoz, A. (2014) Activación conductual: revisión histórica, conceptual y empírica. *Psichol Av. Discip*, 8, pp. 83-93.
- Blum, R. (2000). *Un modelo conceptual de salud del adolescente*. México: Mc Graw Hill, pp. 656-672
- Cárdenas, E., Vázquez, J. & De la Peña, F. (2010) Guía clínica para los trastornos afectivos (depresión y distimia) en niños y adolescentes. *Instituto Nacional de Psiquiatría*. (Serie: Guías Clínicas para la Atención de Trastornos Mentales).
- Díaz, L. (2010) *La observación*. (Textos de apoyo didáctico) Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Fernández, A. (2010) *Psicofarmacológica, terapias psicológicas y tratamientos combinados*. Barcelona: UOC.
- Foguet, O. (2013) Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 2, pp. 31-36.

- García, C. (s.f) Diseños de Caso Único. Octubre, 2017, de psicologiauned. Recuperado de: <http://www.psicocode.com/resumenes/7FUNDAMENTOS.pdf>
- González, C., Ramos, L., Caballero, M. & Wagner, F. (2003, mayo). Correlatos psicosociales de depresión, ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. *Psicothema*, 15, pp.524-532.
- Hernandez, M.. (2010). *Tratamiento cognitivo conductual de la depresión, un análisis de caso*. Febrero, 2017, de Universidad Autonoma del Estado de México. Sitio web: <https://amapsi.org/Imagenes/TratamientoCognitivoDepresion.pdf>
- Holman, G. & Koerner, K. (2014) Single case designs in clinical practice: A contemporary CBS Perspective on why and how to. En *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3, pp. 138–147.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. XII Censo General de Población y Vivienda 2000. México, DF: INEGI; 2002.
- Instituto Nacional de Salud Mental (2009) Depresión. *NIH Num. SP 09 3561*, pp.1-31.
- Iruela, L. & Picazo, J. (2009) Tratamiento farmacológico de la depresión en niños y adolescentes. *Sistema Nacional de Salud*, 33, pp.35-38.
- Jiménez, V. & Comet, C. (2016) Los estudios de casos como enfoque metodológico. En *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3, PP. 1-11.
- Korman, G. & Sarudiansky, M. (2011). Modelos teóricos y clínicos para la conceptualización y tratamiento de la depresión. *Subjetividad y Procesos cognitivos*, 15, pp. 119-145.
- López, M., González, N. & Andrade, P. (2012) Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud Mental*, 35, pp.37-43.
- López, I. & Valdés M. (2004) DMS-IV-TR-AP. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson.
- Martell, C., Dimidjian & Herman-Dunn, R. (2013) *Activación conductual para la depresión*. New York: Biblioteca de psicología.
- Ministerio de sanidad y política social. (2009) *Guía de Práctica Clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y en la Adolescencia*. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Moreno, A. (2007). *La primera infancia y La adolescencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Organización Mundial de la Salud. (2016, abril). La depresión. Nota descriptiva N°369. Septiembre 16, 2016. Recuperado de:

- <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/es/>
- Ocampo, F. (2010, noviembre). Puebla, segundo lugar en adolescentes con depresión y sexto en intentos suicidas. Septiembre 16, 2016. En *La Jornada de Oriente en Línea*. Recuperado de: <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2010/11/08/puebla/sal210.php>
- Oliva A, Jiménez J, Parra A, Sánchez-Queija I. Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. En *Revista Psicopatología Psicología Clínica* 2008;13:53-62.
- Papalia, D. (2010) *Desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill.
- Pardo, G., Sandoval, A. & Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. En *Revista Colombiana de Psicología*, 13, pp.13-28.
- Pavez, P., Santander, N., Carranza, J. & Vera, P. (2009). Factores de riesgo familiares asociados a la conducta suicida en adolescentes con trastorno depresivo. En *Revista Méd Chile*, 137, pp.226-233.
- Peñalver, C. (s.f) Evaluación del inventario BDI-II. *Consejo general de colegios oficiales de psicólogos*, 45, pp.1-15.
- Peñalver, C. (s.f) Evaluación del inventario BAI. *Consejo general de colegios oficiales de psicólogos*, 45, pp.1-14.
- Pérez, B., Rivera, L., Atienzo, E., De Castro, F., Leyva, A. & Chávez, R. (2010, agosto). Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación media superior de la República mexicana. *Salud pública México*, 52, pp.324-333.
- Pérez, M. (2006). La terapia de conducta de tercera generación. *EduPsykhé*, 5, pp.159-172.
- Pérez, M. (2007). La activación conductual y la desmedicalización de la depresión. *Papeles del Psicólogo*, 28, pp.97-110.
- Pérez, M & García J. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la depresión. *Psicothema*, 13, pp. 493-511.
- Quintero, M. & Cortés, C. (2004). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. *Univ. Psychol. Bogotá*, 3, pp.17-26.
- Rodríguez, R. (2014, Agosto). Depresión, en crecimiento en México: Secretaría de Salud. Septiembre 16, 2016, de Red Política. Recuperado de: <http://www.redpolitica.mx/nacion/depresion-en-crecimiento-en-mexico-secretaria-de-salud>.

- Robles, R., Varela, R., Jurado, S. & Paez, F. (2001). Versión mexicana del inventario de ansiedad de Beck: propiedades psicométricas. En *Revista mexicana de psicología*. 18 (2), 211-218.
- Sampieri, R. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc graw hill
- Vargas, J. (2008). *Terapia de activación conductual*. México: Advances in Psychiatric Treatment.
- Navas, M. (2011). *Efecto de la terapia de activación conductual en las conductas depresivas de tres consultantes*. (Tesis de maestría inédita) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Vázquez, F., Muñoz, R. & Becoña, E. (2000). Depresión: diagnóstico, modelos teóricos y tratamiento a finales del siglo xx. *Psicología conductual*, 8, pp. 417-449.

TERAPIA ASISTIDA CON PERROS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON AUTISMO

María Fernanda de la Rosa Salazar*

Resumen

La presente investigación hace referencia a la terapia asistida con perros como complemento a los diversos tratamientos para desarrollar las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista. A lo largo de este proyecto, se indaga principalmente en las bases de la interacción humano - animal, los beneficios físicos y psicológicos demostrados por la compañía de animales, así como en la definición de dichas actividades. Referente al autismo, se abordan consideraciones para el diagnóstico donde se encuentran enmarcados los principales déficits, así como su definición y su relación con las terapias asistidas con animales. Con base en diversas aportaciones científicas de autores mencionados en esta investigación, se diseñó un programa de intervención para fomentar las habilidades sociales en niños con autismo, donde el perro de terapia puede adoptar un rol pasivo o activo según los objetivos. Este proyecto se realizó bajo la modalidad de estudios de caso, conformado por único estudio dentro del Estado de Puebla. Los resultados señalan mejoras en diversos aspectos del menor, especialmente en aspectos sociales, comportamentales y de atención; además, se hace hincapié en que los temas abordados representan un campo de acción para los profesionales de la salud en general que busquen la conveniencia social en sus investigaciones.

Palabras clave: terapia, perros, autismo.

Introducción

A lo largo de los años los animales han tenido un papel indispensable en el desarrollo del hombre, pues éste ha buscado relacionarse con su entorno para obtener diversos beneficios gracias a la interacción con la naturaleza y todos sus componentes. Ulloa (2002, citado en von Arcken, 2011) menciona que los humanos han forjado su historia en conjunto con los animales,

* Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, mariafernanda.delarosa@upaep.edu.mx

formado parte de la realidad de diversas culturas a lo largo de los años, estando presentes en las diversas manifestaciones artísticas, culturales y religiosas, a través de representaciones plásticas, orales, escritas, gráficas o estéticas.

Si bien en un inicio los animales no eran de compañía, le servían al hombre para satisfacer sus necesidades más básicas como la alimentación o la vestimenta. Posteriormente, con la evolución del hombre, los animales empiezan a coexistir con él, éstos no sólo le servían para satisfacer dichos menesteres, sino que también le servían para satisfacer demandas religiosas, de sanación, de guerra o política, tal es el caso del gato para lo egipcios, la paloma mensajera o los caballos de tracción (Martínez, 2008).

De esta forma, los primeros registros sobre la utilización de animales en actividades específicas como las de sanación o curación datan desde la época de los griegos (García, 2014), siendo un gran apoyo y complemento para mejorar la calidad de vida de las personas.

Investigaciones como la de Martínez (2008), Zamarra (2002), Piqueras (2013) o Kruger y Serpell (2006), afirman que los primeros reportes estructurados sobre la utilización de un animal dentro del contexto terapéutico aparecen en los años sesenta tras la publicación del libro “El perro como co-terapeuta” del psiquiatra Boris Levinson. Kruger, Trachtenberg y Serpell (2004) explican que en este libro Levinson describió mediante una serie de casos, anécdotas y ejemplos los beneficios de introducir a un perro dentro de las sesiones de terapia y cómo éste puede ayudar a tratar distintas condiciones en niños, específicamente el autismo.

Pese a que han transcurrido muchos años desde los primeros registros sobre las intervenciones con animales, las investigaciones sobre el tema son escasas. Hoy en día, la mayor fuente de información proviene del extranjero, donde estudios como el de Cabán, Nieves y Álvarez (2014), buscan enfatizar que estas actividades nacieron como una alternativa y un complemento de ayuda al profesional de la salud para mejorar la efectividad de los tratamientos utilizados, pudiendo promover el correcto funcionamiento humano en todas sus esferas, no sólo con personas con alguna enfermedad física, sino con personas con alguna condición mental.

Las Fundaciones Affinity (2017) y Pet Partners (s/f), concuerdan que las intervenciones asistidas con animales son aquellas intervenciones estructuradas con objetivos orientados a mejorar la salud, las funciones físicas, sociales, emocionales, cognitivas y sobre todo el bienestar de las personas, mediante la incorporación de un animal como parte del tratamiento psicológico

o de otra índole, para convertirlo en un co-terapeuta o en un ayudante, siempre teniendo en cuenta la necesidad de la supervisión de un profesional para asegurar el éxito de la misma.

Dentro de las intervenciones asistidas se encuentran las terapias asistidas animales, que según la Fundación Pet Partners (s/f) hacen referencia intervenciones terapéuticas con objetivos específicos dirigidas por todos aquellos profesionales de la salud, tales como médicos, enfermeras, fisioterapeutas o profesionales de la salud mental. Las terapias asistidas con perros se encuentran dentro de este rubro, siendo intervenciones supervisadas y complementarias que tienen como base el contacto con un perro previamente entrenado que busca ayudar a mejorar las capacidades físicas, psicológicas, sociales y comportamentales de las personas, a través de diversas actividades rehabilitadoras y reeducativas (Funes y Lajas, 2016).

Algunos de los principales beneficios referidos por las investigaciones tanto en México como en el extranjero, han sido demostrados en personas de todas las edades y condiciones, que se encuentran en fundaciones, hospitales, psiquiátricos, prisiones y residencias geriátricas, teniendo como resultado la correcta gestión de las emociones, desarrollo de habilidades en general, determinados problemas de salud, así como mejora en el pronóstico de condiciones psicológicas o neurológicas.

Como todo tratamiento psicológico es indispensable que se establezca una alianza terapéutica tanto con el animal de servicio como con el facilitador de la misma, se planteen objetivos y se desarrolle un plan de tratamiento, tomando en cuenta que un nuevo elemento será involucrado en el proceso psicoterapéutico (Cabán, et. al., 2014).

Cabe destacar que el uso de la terapia asistida con animales no ha demostrado ser más o menos eficiente que otras modalidades terapéuticas en el tratamiento de alguna condición específica, sin embargo, los profesionales de la salud mental, como los psicólogos o psiquiatras, deben tener en cuenta que existen otras alternativas que pueden ser incluidas en su práctica profesional, y que además se adaptan a la diversidad de la población en general (Cabán, et. al., 2014).

Uno de los principales trastornos que son abordados desde la terapia asistida con perros, es el referente al trastorno del espectro autista, la cual es una condición poco estudiada. Las personas que lo padecen pueden ser considerados como parte de una población sumamente vulnerable, ya que no se encuentran suficientes datos, investigaciones o estadísticas que avalen su concepción en el contexto mexicano. Dentro de este marco, Torres (2012) considera que hoy

en día su prevalencia ha ido en aumento, siendo una de las cinco primeras causas de atención en el Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro”.

El trastorno del espectro autista pertenece a los denominados trastornos del neurodesarrollo, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, por sus siglas en inglés DSM- 5 (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014). Éste se refiere a diversas alteraciones de índole cognitivas y del comportamiento que ocasionan notables limitaciones en la autonomía personal y los intereses del menor, pudiendo llegar a ocasionar estrés en la familia. Las principales déficits de este trastorno están relacionados a la interacción social y la comunicación, pudiendo ser diagnosticados desde los 6 o 7 años de vida.

Además, los niños con TEA presentan conductas desadaptativas, por lo que es necesario diseñar programas encaminados a la mejora de estas conductas y a las necesidades específicas de estos niños, programas centrados en el entrenamiento de las habilidades sociales y de la comunicación (De la Iglesia y Sixto, 2008). La terapia asistida con perros, puede ser una opción de tratamiento complementario, ya que puede repercutir de forma positiva tanto en la calidad de vida del niño o del joven, así como también en la calidad de vida de la familia entera (Morán, Gómez y Alcedo, 2015).

Isaza y Muñoz (2013) consideran que la compañía de un animal dentro del contexto terapéutico favorece que los niños con autismo puedan tomar conciencia del entorno que los rodea sin aumentar sus niveles de angustia, disminuyendo conductas agresivas y mejorando las habilidades sociales y el contacto visual en los niños.

De esta forma, las intervenciones asistidas con animales apuntan a ser un excelente complemento a los tratamientos tradicionales de diversas condiciones físicas o psicológicas, por lo que su implementación resulta innovadora para mejorar la calidad de vida de quienes deciden participar en el proceso, siempre y cuando sea diseñado e implementado por un profesional de la salud que cuente con el asesoramiento de un especialista en conducta animal para propiciar mejores resultados durante el proceso.

Objetivo

El objetivo general de esta investigación es diseñar e implementar un programa de intervención en terapia asistida con perros para fomentar el desarrollo de habilidades sociales en niños que padecen la condición del trastorno del espectro autista y conocer su impacto mediante la

evaluación de un estudio de caso. Por otro lado, los objetivos específicos van encaminados a recabar la información pertinente sobre los dos temas en cuestión, las terapias con perros y el trastorno del espectro autista, para diseñar un programa de intervención, realizar la aplicación y evaluar su eficacia.

Método

Población y muestra

En el siguiente estudio se toma como población a los niños y niñas de entre 3 y 12 años que según la versión del DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014) presentan los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista, y que además, radican en la ciudad de Puebla. De la misma manera, se requirió de un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, que según Hernández, Fernández, Baptista (2006) consideran como un método de selección de muestra informal, ya que ayudan al investigador a encontrar a los participantes que sólo son de su interés, pues ofrecen una gran riqueza para la recolección de datos y el análisis de los mismos. De esta forma, la muestra constó de un único estudio de caso.

Caso A

El participante de esta investigación se trata de un menor de edad, de 6 años 2 meses, quien fue elegido mediante una junta de terapeutas de una reconocida institución en el Estado de Puebla para ser partícipe de este estudio. Es importante destacar que al menor le disgustan los perros, sin embargo, fue elegido debido a que es un niño diagnosticado con el trastorno del espectro autista desde temprana edad. Se consideró pertinente su participación debido a que el menor no padece de alergias o contraindicaciones médicas que impidan su colaboración.

El menor cuenta con algunas habilidades elementales, así como con un nivel básico de lenguaje adquirido a lo largo de los diversos tratamientos que le han sido sugeridos a sus padres, siendo éstos los más recientes: terapia psicológica, terapia de lenguaje, terapia ocupacional y psicomotricidad.

Diseño de investigación

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y otras consideraciones, ésta investigación fue realizada bajo el paradigma cualitativo, que no sólo son un conjunto de métodos y estrategias,

sino más bien “una serie de corrientes y tradiciones que suponen, en esencia, un salto epistemológico en las formas tradicionales de investigación” (Tójar, 2006:11).

Taylor y Bogdan (1986, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999), afirman que la investigación cualitativa produce resultados meramente descriptivos, ya que es a través de las propias vivencias de las personas y sus conductas donde se producen dichos resultados. Los datos pueden ser recolectados a través de observaciones, entrevistas, discusiones, evaluación de experiencias, registros de historias de vida, entre otros, principalmente para darle un significado a las acciones de las personas, por lo que la realidad se basa en una convergencia entre la realidad de los participantes y del investigador (Hernández, et. al. 2006).

Una investigación de corte cualitativo implica poder valorar los fenómenos desde los principios éticos que guiarán tanto a la investigación como a los investigadores, pero no sólo se trata de investigar por el mero hecho de conocer, sino se trata también de poder realizar un cambio en el contexto de todos los involucrados dentro de la investigación, lo que implica un gran compromiso por parte del investigador a la hora de plantearse un proyecto de este tipo. (Tójar, 2006).

De igual forma, atendiendo a estas consideraciones, la presente investigación tiene un abordaje desde una de las áreas de las humanidades como lo es la psicología, por lo que la investigación cualitativa resulta la aproximación más cercana al fenómeno a estudiar, teniendo en cuenta que en las investigaciones cualitativas hay una realidad esperando a ser descubierta, que hay que construir y además interpretar (Hernández, et. al. 2006).

Una vez entendiendo el paradigma, se aborda el diseño elegido, el cual se trata de un estudio de caso, que no es más que una modalidad de investigación utilizada en la psicología, la antropología, la psiquiatría, la medicina o en la educación, por mencionar sólo algunos campos de indagación (Gundermann, s/f) y que en general, ha estado presente en toda la historia de la ciencia (Rodríguez, s/f).

Para poder definir y tener una concepción más amplia sobre los estudios de caso, es necesario identificar que el concepto de caso se refiere a algo específico, o más particular, a un funcionamiento específico que sigue patrones de conducta (Gundermann, s/f). Mientras que la manera de definir los estudios de caso es como una indagación que “investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia

que pueden usarse” según Yin (1984, citado en Sandoval, 2002). Cabe destacar que al considerar un caso como algo específico, es decir, que cuenta con un número reducido de participantes, éstos puede proveer de una mayor facilidad a la hora de trabajar con niños con autismo, pues su integridad no se vería comprometida al estar rodeados de un gran número de participantes con su misma condición, tomando en cuenta que una de sus principales dificultades es la interacción con sus pares.

En este sentido, se tomará al estudio de caso, no como un procedimiento metodológico, sino más bien como la elección de un individuo para ser estudiado (Gundermann, s/f). Por lo que este proyecto se desarrolló a través de los estudios de caso para poder comprender con mayor precisión cómo funciona el autismo dentro de un contexto real de aplicación.

Procedimiento

El procedimiento usado durante el transcurso de esta investigación está dividido en seis fases: en la fase I se encuentra la investigación realizada para sustentar este proyecto; en la fase II el procedimiento que tiene relación directa con el animal que será usado como co-terapeuta y todo el proceso que se realizó para llegar a completar los requerimientos de la fase. La fase III se refiere a la selección de la institución participante, así como el estudio de caso; la fase IV es la dedicada al diseño e implementación del programa de intervención; mientras que la fase V va encaminada al análisis y a la interpretación de los datos obtenidos. Por su parte, la fase VI se refiere a la publicación de los resultados.

Fase I: Investigación sobre la Terapia Asistida con Perros y el Trastorno del Espectro Autista

En este apartado se tomaron en cuenta las siguientes cuestiones:

1. Revisión de artículos.

Dentro de este punto se realizó una investigación detallada sobre la situación de la terapia asistida con perros a nivel mundial, haciendo hincapié en la situación actual en el contexto mexicano, que es donde se desarrolla esta investigación. De la misma manera, se buscó información sobre la situación de las personas con autismo, descubriendo que es un tema poco estudiado en México.

2. Recapitulación y redacción de la situación de los temas en cuestión.

Se realizó la redacción de esta investigación con base en los artículos y las investigaciones encontradas sobre los temas en cuestión, para poder definir la dirección de las siguientes fases y de la misma forma, concretar si era viable o no esta investigación.

Fase II: Selección del animal

En este apartado se llevaron a cabo 3 aspectos indispensables para tomar en cuenta:

1. Acercamiento con el experto en terapia asistida con perros en Puebla.

Se realizó un acercamiento con un médico veterinario zootecnista quien es reconocido por comenzar a aplicar los principios de estas intervenciones en niños con diversas condiciones médicas y psicológicas en el Estado de Puebla.

2. Identificación del animal de terapia.

Se realizó un examen minucioso de las habilidades básicas del animal, quien cuenta con un entrenamiento basado en el condicionamiento operante desarrollado en un primer momento por B.F Skinner (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012). Posteriormente se realizó un examen de las habilidades del animal como perro de servicio y de terapia.

3. Selección del animal.

Se seleccionó al animal que acompañó el proyecto con base en el examen de habilidades básicas y de servicio.

Fase III: Selección de la institución participante y del estudio de caso

De la misma manera, se llevaron a cabo 5 apartados en el procedimiento de la fase.

1. Acercamiento con expertos en trastornos del desarrollo.

Se realizaron citas con expertos en el tema del trabajo con niños con autismo para poder identificar las principales instituciones y realizar un acercamiento con ellas.

2. Identificación de la institución participante.

Se realizó un primer encuentro con una de las instituciones referidas por los expertos, donde como primer paso, fue necesario explicar qué son las terapias asistidas con perros y cuáles son los aspectos generales de esta investigación. Posteriormente, se escucharon las necesidades de la institución y se valoró si la terapia con perros podría funcionar como un complemento a las terapias que se dan en la misma.

3. Selección de la institución participante.

Se decidió trabajar con una reconocida Institución del Estado de Puebla, quienes buscan la inclusión de los niños con diversas condiciones dentro de la sociedad mexicana actual.

4. Selección del caso.

Se seleccionó al participante de la investigación con base en un consenso de los terapeutas de la institución. Se realizó una entrevista y se acordaron los pormenores. De la misma forma se realizó la firma del consentimiento informado con los padres del menor.

5. Encuentro de los participantes con el animal de terapia.

Se realizó un primer encuentro para conocer al animal de terapia y tomar en cuenta si existían características del animal como el olor, el pelaje o el tamaño que pudieran representar una amenaza para la integridad del menor.

Fase IV: *Diseño e implementación del proyecto de intervención*

Al igual que en las fases anteriores, ésta contó con una serie de 4 pasos.

1. Diseño del proyecto de intervención.

Con base en las investigaciones de la primera fase y el acercamiento a los expertos en el trabajo con niños con alguna condición del desarrollo en específico, se realizó el diseño del proyecto.

El proyecto de investigación constó de 12 sesiones con una duración máxima de 30 minutos, debido a que los expertos en terapias con animales (específicamente equinoterapia) sugirieron un tiempo máximo para poder trabajar actividades concretas y evitar la sobre exposición al estrés tanto del perro de terapia como del niño participante.

Estas sesiones de trabajo fueron diseñadas principalmente con base en el programa de habilidades sociales de Puertas (2012), quien considera que es necesario crear programas para

fomentar las habilidades sociales de los niños con trastornos generalizados del desarrollo, donde se incluye el autismo y que además, su programa obtuvo resultados óptimos.

Como resultado, este programa abarca no sólo las habilidades, sino también otros aspectos relacionados al aspecto social, como el desarrollo de lazos afectivos, los gestos y el habla, entre otros, a través de dinámicas como juegos y actividades didácticas, donde tanto el perro de terapia como los facilitadores pueden adoptar un rol activo o pasivo dentro de la misma.

2. Presentación del proyecto.

Se presentó el proyecto a diversas personas que conocen de los temas en cuestión, para que pudiesen hacer todas las observaciones necesarias y posteriormente, pasar a la presentación del mismo a la institución participante.

3. Puesta en marcha del proyecto de intervención

Se llevó a cabo la implementación del proyecto de intervención diseñado específicamente para estos estudios de caso en particular, documentando mediante registros de observación, fotografías y registros conductuales.

4. Evaluación del programa de intervención.

Se realizó una evaluación del programa tomando en cuenta los posibles avances. La evaluación constó de 3 partes: la primera antes del programa, la segunda, a la mitad del programa y la tercera, al finalizar el mismo. Las evaluaciones fueron obtenidas a través de cuestionarios para los padres y los terapeutas del menor. Así como también con base en las hojas de registro de observación y evaluación de la conducta.

Fase V: *Análisis e interpretación de los resultados*

Esta etapa consta de 3 pasos principales.

1. Cotejo de datos

Mediante los cuestionarios, los registros de observación y evaluación de la conducta, se realizó un cotejo de toda la información con la que se cuenta

2. *Análisis de datos*

Considerando la información obtenida tanto de los cuestionarios como de las listas de cotejo, los registros de observación y evaluación de la conducta se buscará analizar los datos con software específicos.

3. *Redacción y presentación de resultados*

Redactar los resultados y presentarlos a los participantes del proyecto.

Fase VI: *Publicación de los resultados*

Esta etapa consta de únicamente un paso.

1. *Publicación de resultados* Se buscará divulgar los resultados finales en revistas indexadas.

Instrumentos

– Listas de cotejo

Las listas de cotejo son “un instrumento de evaluación que contiene una lista de criterios o desempeños de evaluación, previamente establecidos, en la cual únicamente se califica la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica, por ejemplo: sí-no, 1-0” (Gómez, et al., 2013, pág. 11). De esta forma, permiten la evaluación de criterios que previamente se han diseñado para demostrar su ausencia o presencia en una actividad, siendo éstas útiles para recoger información específica.

– Observación cualitativa

Hernández et al. (2006) consideran que la observación se trata de adentrarse en profundidad a los contextos sociales manteniendo un papel activo y estando atento a todos los detalles posibles, sucesos, eventos e interacciones. Se tiene que observar el ambiente físico, social y humano, las actividades individuales o colectivas, los hechos y otras cuestiones.

En este tipo de instrumento usado, el investigador participa y se puede vincular con la situación que observa, pues el observador puede llegar a adquirir responsabilidades, sin embargo, es importante destacar que éste nunca será un miembro más del grupo (Álvarez-Gayou, 2003).

Para plasmar la información obtenida de la observación cualitativa se tendrá que hacer uso de los registros de observación, que precisamente sirven para ejemplificar y señalar de modo más concreto lo observado durante el proceso.

Los registros de observación pueden ser de dos tipos: estructurados o no estructurados según Galaz, Gómez y Noguera (1999). Los registros usados son de tipo estructurados, pues desde un inicio tienen un formato preestablecido, donde se permite poner en evidencia la ausencia o presencia de una conducta o situación en particular, su análisis resulta mediante la expresión de frecuencias y porcentaje.

– *Cuestionarios*

Los cuestionarios son una serie de preguntas que pueden ayudar a recolectar la información, éstas pueden ser abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas son aquellas que no delimitan las respuestas de las personas; mientras que las cerradas son aquellas en las que las respuestas están previamente delimitadas y son denominadas preguntas dicotómicas (Hernández et al., 2006). De esta forma, un cuestionario mixto incluye ambos tipos de preguntas en un tiempo breve. En primera instancia, se utilizaron para evaluar si gracias al programa de intervención se obtuvieron resultados óptimos, por lo que se realizó una batería de preguntas, que según Hernández et al. (2006) se usan para medir la percepción respecto a un tema, esto para facilitar la obtención de lo que los terapeutas perciben del programa de intervención en sí mismo.

– *Evaluación conductual*

Dentro de las hojas de registro de observación se realizó un apartado específico para evaluar la conducta del menor durante las sesiones de la terapia asistida con perros. La evaluación de la conducta, es un paradigma de evaluación psicológica, que se basa de la observación, medición y experimentación para poder describir y explicar el comportamiento del hombre. Ésta se usa para tres principales motivos: investigar o aplicar un tratamiento clínico; buscar una estrategia de tratamiento aplicada y para probar la efectividad de una terapia (Keawe'aimoku, Bello, Nacapoy y Haynes, 2009).

Aspectos éticos

Dentro del paradigma cualitativo se afirma que una investigación de este tipo requiere de una “reflexión ética sobre la necesidad de la investigación y el compromiso con la mejora de las circunstancias de las personas implicadas” (Tójar, 2006:10). Es por esto que cuidar la integridad de todos sus participantes fue un requisito indispensable para la realización esta investigación.

Dentro de las medidas que se tomaron para salvaguardar la integridad de los participantes, se encuentran los consentimientos informados y los acuerdos de confidencialidad, ya que en primer lugar, una reconocida Fundación en el Estado de Puebla abrió sus puertas para realizar el trabajo y en segundo lugar, este estudio contó con la participación de un menor de edad, por lo que no contar con estas medidas habría sido una violación al Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2002).

Resultados

Los resultados de esta investigación son preliminares, ya que ésta aún no ha sido concluida. Inicialmente, estos resultados están plasmados en el desarrollo de un proyecto de intervención, que fue realizado de manera personalizada para fomentar las habilidades sociales del menor participante en este proyecto. Éste fue producto de una extensa investigación, así como de la adaptación de un programa diseñado especialmente para los déficits en las habilidades sociales de la población infantil con autismo, por lo que diversas actividades tuvieron que rediseñarse para ser utilizadas específicamente en este contexto terapéutico.

Igualmente, gracias a múltiples cuestionarios que se aplicaron tanto a los padres y terapeutas del menor; así como a los registros de observación, conducta y fotográficos de sesión por sesión junto con las listas de cotejo, se tienen resultados preliminares. No obstante, esta información debe analizarse en profundidad con programas específicos.

Atendiendo a estas consideraciones, los cuestionarios aplicados destacan que tanto los padres como los terapeutas ya tenían referencias sobre lo que esperaban con respecto a la terapia asistida con perros y sin lugar a dudas, todos concordaron en la importancia de las mismas, su implementación en el ámbito de salud mental y educación especial. Por lo que los terapeutas que indirectamente están participando en este estudio están dispuestos a adoptar este tipo de terapias para mejorar la calidad de vida de sus pacientes.

De la misma forma, en la información proporcionada a través de los registros se destacan algunos elementos durante la aplicación de las sesiones. Al comparar tanto la actitud y el comportamiento en general del niño hacia la terapia y todos sus elementos, desde la primera sesión con la última, se presentó un avance, pues el niño al inicio no mostraba interés. Con el paso de las sesiones existió mayor apertura, iniciativa y participación; al finalizar el tratamiento, tanto los padres como los terapeutas destacaron algunos cambios positivos en cuestiones de conducta, lenguaje y atención, que se tradujeron en beneficios dentro del contexto familiar y terapéutico.

Finalmente, otro aspecto a destacar es que este proyecto fue realizado en condiciones poco favorables por razones ajenas a la investigación. El espacio de trabajo fue un lugar abierto donde se presentaron variables extrañas para la realización de las sesiones. Como resultado, se plasman en este escrito condiciones óptimas e ideales para la realización de futuras terapias asistidas con animales en el apartado de conclusiones.

Conclusiones

Pese a que es conocido que tanto los animales representan un soporte emocional y proporcionan un beneficio a la salud de las personas, como también es conocido que el número de personas diagnosticadas con autismo incrementa, existen pocos aportes teórico y datos sobre ambos temas dentro del contexto mexicano.

Particularmente, esta investigación busca ser referencia a futuros proyectos que se desarrollen en estas líneas, por lo que se considera pertinente realizar más investigaciones que señalen si las terapias asistidas con animales pueden ser usadas para complementar los diversos tratamientos en salud mental. De esta forma, es importante realizar un seguimiento para comprobar su eficacia e innovar en los tratamientos psicológicos y psiquiátricos que pueden ser ofertados gracias a la gran diversidad de la población mexicana.

Con respecto a la elección del perro de terapia, aún no hay investigaciones que sustenten cuál es la mejor raza para desempeñar este papel, aunque razas como el golden, el labrador o el bóxer son las preferidas por quienes llevan a cabo estas prácticas. Sin embargo, en contraste con la realidad, cualquier perro que cumpla con los requerimientos de obediencia y las habilidades de servicio puede llegar a ser un excelente elemento dentro del contexto terapéutico, tal es el caso de los perros de raza pequeña e inclusive de raza mixta que cumplen con estas características.

Igualmente, se sugiere tomar en cuenta algunas de las limitaciones de las terapias asistidas con animales. Es indispensable realizar un trabajo multidisciplinario con otros profesionales para asegurar el éxito de estas intervenciones, puesto que éstas son vislumbradas como un complemento, no como un elemento único para mejorar la calidad de vida de las personas; además, se deben tener en cuenta las contraindicaciones del paciente para ser partícipe en estas terapias, es decir, si el paciente sufre alergias, fobias o cualquier otra condición que ponga en riesgo la salud o integridad de la persona o el animal.

En cuanto al espacio de trabajo, como se mencionó anteriormente, se debe cuidar que las sesiones no se vean afectadas por variables extrañas. Las condiciones que se sugieren para la realización de estas actividades son: ambiente cerrado con ventilación, buena iluminación y alejado de distractores como otros animales, personas o condiciones climáticas que puedan afectar a los involucrados. Cabe destacar que espacios abiertos al aire libre, funcionan siempre y cuando el objetivo de la sesión lo amerite.

Por último, se concluye que las terapias asistidas con perros no son labor únicamente del profesional de la salud mental, sino también es necesario el acompañamiento de un profesional del comportamiento animal, que pueda interpretar las señales del perro, cuidando así la integridad de los participantes y colaboradores para mejorar la calidad de las intervenciones.

Referencias:

- Álvarez-Gayou, J. (1ª Ed.). (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. Distrito Federal: Paidós.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Cabán, M., Nieves, I. & Álvarez, M. (2014). Desarrollo de la terapia asistida por animales en la psicología. *Informes Psicológicos*, 14(2), 125-145. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/5491/5094>
- De la Iglesia, M. & Sixto, J. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. En *Revista de psicopatología y Psicología clínica*, 13(1), 1-19.
- Funes, I. & Lajas, M. (2016). Un análisis sobre la terapia asistida con animales y su contribución al desarrollo de las competencias socioemocionales y la inclusión social. (Participación

- en el XII Congreso Español de Sociología). Recuperado de: www.fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/4946.pdf
- Fundación Affinity Petcare S.A. (2017). *Un paseo por la historia de la terapia asistida con animales*. Recuperado de: <http://www.fundacion-affinity.org/perros-gatos-y-personas/animales-que-curan/un-paseo-por-la-historia-de-la-terapia-asistida-con>
- Galaz, J., Gómez, V. & Noguera, I. (1999). *El registro: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de Saber Pedagógico*. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/ElRegistro.pdf>
- García, B. (2014). *Terapias y actividades asistidas por animales: una buena herramienta pedagógica en la educación infantil*. (Trabajo de fin de grado). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15986/1/TFG-L1047.pdf>
- Gómez, G., et al. (2013). *Consideraciones técnico pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes en la universidad a distancia*. Recuperado de: <http://www.upla.cl/armonizacioncurricular/wp-content/uploads/2016/05/Listas-de-Cotejo-Rubricas-2016.pdf>
- Gundermann, H. (s/f). *El método de los estudios de caso*. En Tarrés, M. (coord.). (2001). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 231-264). México: Porrúa.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (4ª Ed.). (2006). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal: McGraw-Hill Interamericana.
- Isaza, A., & Muñoz, D. (2013). *Terapia asistida con perros en niños con autismo. Revisión sistemática*. (Tesis de grado para optar por el título de especialista en psiquiatría). Recuperado de: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/4885/1015995201.pdf?sequence=1>
- Keawe'aimoku, J., Bello, I., Nacapoy, A. y Haynes, S. (2009). Behavioral Assessment and Functional Analysis. En Richard, D. y Huprich, S. (Ed.), *Clinical Psychology, assessment, treatment and research* (pp. 113-141). Burlington, MA: Elsevier Academic Press. Recuperado de:

- https://books.google.com.mx/books?id=O15rVx6DA_AC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Kruger, K. & Serpell, J. (2006). *Animal-Assisted Interventions in Mental Health: Definitions and Theoretical Foundations*. En Fine, A. (ed.) (2006). Handbook on animal assisted therapy. Theoretical foundations and guidelines for practice. Recuperado de: <http://www.lemosandcrane.co.uk/dev/resources/Handbook%20on%20Animal-Assisted%20Therapy%20-%20Animal-Assisted%20Intervention%20in%20mental%20Health.pdf>
- Kruger, K., Trachtenberg, S. & Serpell, J. (2004). Can Animals Help Humans Heal? Animal-Assisted Interventions in Adolescent Mental Health. Recuperado de: <http://www.lemosandcrane.co.uk/dev/resources/Center%20for%20the%20Interaction%20of%20Animals%20and%20Society%20-%20Can%20Animals%20Help%20Humans%20Heal.pdf>
- Martínez, R. (2008). *La terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en la atención a la diversidad*. Indivisa, boletín de estudios e investigación, 9, 117-144. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100909>
- Morán, L., Gómez, L. & Alcedo, M. (2015) Relaciones interpersonales en niños y jóvenes con trastornos del espectro del autismo y discapacidad intelectual. En *Revista Española De Discapacidad*, 3(1), 77-91. doi:10.5569/2340-5104.03.01.04
- Pet Partners (s/f). Terminology. Recuperado de: <https://petpartners.org/learn/terminology/>
- Pet Partners (s/f). Animal Assisted Interventions defined. Recuperado de: <https://petpartners.org/wp-content/uploads/2015/05/Animal-Assisted-Interventions-Defined-1.pdf>
- Piqueras, C. (2013). Terapia cognitiva y terapia asistida con animales en el tratamiento de la depresión. Las tesinas de Belgrano. (565), 1-45. Recuperado de: http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1343/565_piqueras.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Puertas, I. (2012). Programa de habilidades sociales para niños con trastorno generalizado del desarrollo. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2241/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rodríguez, H. (s/f). Métodos de investigación cualitativa. Tema 2: Estudios de caso. Universidad de Valladolid.
- Ruiz, M., Díaz, M. & Villalobos, A. (2012). Manual de intervención de técnicas cognitivo-conductuales. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm9jdWFsaXRhdGl2YXVuaWNvcnR8Z3g6MWZlYTk4MWNjOGU4ODUwNw>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2002). *Código Ético*. México, Trillas
- Tójar, J. (2006). Investigación cualitativa comprender y actuar. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Torres, L. (Coord.) (2012). Diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista. México: Secretaría de Salud. Recuperado de: http://www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/CatalogoMaestro/528_GPC_Espectroautista/GER_Autismo.pdf
- Von Arcken, B. (2011). Interacción entre humanos y animales. En *Revista de la Universidad De La Salle*. (54), 149-159. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/987>
- Zamarra, M. (2002). Terapia asistida por animales de compañía, bienestar para el ser humano. En *Revista Centro de salud, temas de hoy*, 10 (3), 143-149. Recuperado de: <http://formaciones.elmedicointeractivo.com/emiold/publicaciones/ctrosalud2002/3/143-14->

INSATISFACCIÓN CORPORAL E INTERNALIZACIÓN DEL MODELO ESTÉTICO CORPORAL EN UNIVERSITARIAS HIDALGUENSES

María Leticia Bautista-Díaz*
Armando Martín-Tovar
Andrómeda Valencia-Ortiz
David Jiménez-Rodríguez

Resumen

Actualmente, la sociedad exalta la delgadez como sinónimo de belleza, así las universitarias son una población en riesgo, ya que, en muchas ocasiones, se encuentran lejos de su núcleo familiar y sortean diversas problemáticas, posicionándolas más vulnerables ante la influencia publicitaria y de las relaciones sociales, de este modo, al internalizar el modelo de delgadez una consecuencia puede ser la insatisfacción corporal, así, su detección oportuna es punto clave para evitar alteraciones más complejas. El objetivo de esta investigación fue evaluar la asociación entre insatisfacción corporal y la influencia del modelo estético corporal en estudiantes de psicología y de medicina. Con un diseño no-experimental-transversal, participaron dos muestras no-probabilísticas-intencionales ($N = 297$ universitarias hidalguenses) con edad promedio de 21.8 (DE =2.5 años; $n = 143$ de la licenciatura en psicología y $n = 154$ de medicina). Las participantes firmaron un consentimiento informado y contestaron el Cuestionario de Imagen Corporal (BSQ, por sus siglas en inglés) y el Cuestionario de Influencias del Modelo Estético Corporal (CIMEC), ambos validados para población mexicana. Se encontró que el BSQ se asoció significativamente con el total del CIMEC ($r_s = .75$ y $.60$) y sus cuatro subescalas: influencia de la publicidad ($r_s = .63$ y $.49$); malestar con la imagen corporal ($r_s = .77$ y $.73$); influencia del modelo de delgadez ($r_s = .66$ y $.48$); relaciones sociales ($r_s = .25$ y $.13$), respectivamente; las estudiantes de psicología obtuvieron asociaciones más elevadas comparadas con las de medicina. Se concluye que entre las universitarias a mayor grado de insatisfacción corporal, mayor influencia del modelo estético corporal, lo que pone en riesgo la salud mental de dicha población, pero en mayor medida a las estudiantes de psicología, por lo que se sugiere implementar programas preventivos para evitar el desarrollo de trastornos más complejos.

Palabras clave: insatisfacción corporal, modelo de delgadez, universitarias

* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), psile_7@yahoo.com.mx

Introducción

La imagen corporal es una representación mental que cada individuo crea, por tanto, se considera que es un constructo que incluye las percepciones que se tienen del propio cuerpo, estas consideran pensamientos, creencias, sentimientos y comportamientos (Cash, 2004; Marco, Botella, y Perpiña, 2011, 2016; Raich, Sánchez-Carracedo, y López, 2008); no obstante, se ha postulado que dicho constructo surge de factores internos (e.g., edad, escolaridad, sexo y personalidad) y externos. Tal es el caso de la sociedad y la cultura, así estas últimas pueden moldear de manera positiva una imagen corporal, siempre y cuando se contemple al cuerpo como una entidad funcional, contrariamente pueden desencadenar una de tipo negativa al promover estereotipos corporales específicos de belleza, lo que puede trastocar la estabilidad emocional o en casos extremos, la salud mental de las personas, al adoptar un ideal referente a la apariencia y atractivo físico, es decir, considerar la composición corporal como algo puramente estético (Michael et al., 2014; Rivarola y Penna, 2006).

El canon de belleza actual corresponde al de delgadez y se considera sinónimo de éxito, así, una vez que se internaliza dicha canon y no se cumple con lo que la sociedad estipula, puede surgir la insatisfacción corporal entendida como aquella percepción acompañada de ideas negativas hacia el propio cuerpo que puede conducir a realizar comportamientos (i.e., actitudes y conductas) que atentan contra la salud física y mental de quien la experimenta (Cortez, et. al., 2016; Bautista-Díaz, Galván-Juárez, Martínez-Fernández, Álvarez-Ríos, y García-Cruz, 2017; McDermott, et. al., 2015; Ladero, 2016). Al respecto, se ha propuesto que la sociedad actual. Principalmente las mujeres han llegado a puntos extremos en la búsqueda del ideal estético de delgadez, que el grado de insatisfacción corporal de quienes la experimentan las puede conducir al desarrollo de conductas alimentarias de riesgo o en casos extremos a trastornos del comportamiento alimentario (TCA; Cash, 2004; Forney y Ward, 2013; Valenciano y Solano, 2012; Vázquez, Alvarez, & Mancilla, 2000).

Cotidianamente y hoy más que otros tiempos hay un continuo bombardeo a través de las redes sociales, así estas últimas en interacción con los medios masivos de comunicación y con las relaciones entre círculos de amigos, integrantes de la familia y presión social en general, en muchos casos puede generar ideas que atentan contra la salud mental al internalizar el ideal corporal (Salazar, 2007). Como se mencionó, es importante considerar que las jóvenes son una

población vulnerable para el desarrollo de la insatisfacción corporal (Toro, Salamero, y Martínez, 1994 como se citó en Rivarola y Penna, 2006).

Específicamente las universitarias son una población de riesgo, ya que en el ingreso a este nivel educativo puede provocar diversos cambios en los patrones de vida, hábitos y costumbres, ya que un número importante de casos se alejan de su núcleo familiar y sortean problemáticas económicas, académicas y en la toma de decisiones, destacando que una inadecuada decisión pueden afectar la vida del universitario, aunado a que se propicia mayor socialización con pares quienes pueden padecer los estragos de la influencia sociocultural. Así, al compartir las mismas ideas, se dejan influenciar por el canon de belleza de la delgadez (Forney y Ward, 2013; Padilla, 2015; Páez, 2015).

De manera resumida, se reconoce que existe un estereotipo de imagen que corresponde al de delgadez, principalmente entre las mujeres y que la interacción entre los medios masivos de comunicación y las relaciones sociales puede conducir a la internalización del modelo estético corporal y al no ajustarse a éste las mujeres –principalmente universitarias– pueden desarrollar insatisfacción corporal clínicamente relevante, por lo que su detección oportuna es punto clave para evitar alteraciones más complejas y en casos extremos TCA. Así surge, la siguiente pregunta de investigación, ¿Cómo es la asociación entre la insatisfacción corporal y la influencia del modelo estético corporal de universitarias de diferentes carreras? Por tanto, el objetivo de la presente investigación fue evaluar la asociación entre insatisfacción corporal y la influencia del modelo estético corporal (y variables vinculadas a éste) en estudiantes de psicología y de medicina. La hipótesis de investigación es que la asociación entre la insatisfacción corporal y la influencia del modelo estético corporal será diferente de cero.

Método

Diseño de investigación y tipo de estudio

No experimental, transversal, debido a que no se manipuló deliberadamente la variable independiente y no se aspiró a evaluar la evolución de las variables a través del tiempo.

Muestreo y participantes

Con un muestreo no-probabilístico de tipo intencional participaron 297 universitarias adscritas a una institución pública del Estado de Hidalgo, con edad promedio al momento de la evaluación

de 21.8 (DE =2.5 años) de las cuales $n = 154$ son estudiantes de la licenciatura en medicina (con edad promedio de 23.3 [DE = 1.3 años]) y $n = 143$ (con edad promedio de 21.8 (DE =2.5 años) pertenecen a la licenciatura en psicología.

Instrumentos de evaluación

Después de firmar un consentimiento informado, donde se indicaba el objetivo de la investigación y el procedimiento a seguir, las participantes contestaron los dos cuestionarios siguientes:

Cuestionario de Imagen Corporal (BSQ, por sus siglas en inglés; Fairburn, Cooper y Faiburn 1984), desarrollado para evaluar la insatisfacción con la forma corporal (peso y figura) que experimenta una persona. Consta de 34 preguntas con seis opciones de respuesta (De nunca a siempre). Su estudio de confiabilidad y validez en población mexicana fue realizado por Vázquez et al. (2011), quienes confirmaron que la escala posee buena consistencia interna ($\alpha = .91$), y derivaron una estructura de dos factores: preocupación por el peso y la figura ($\alpha = .95$), constituido por 10 reactivos y un rango de puntuación de 10 a 60; e insatisfacción corporal ($\alpha = .93$), que consta de 11 reactivos, con un rango de puntuación entre 11 y 66. Sin embargo, para la presente investigación sólo se consideró la puntuación total, cuyo rango de puntuación va de 34 a 204; en donde una mayor puntuación, indica mayor insatisfacción corporal, para población mexicana se utiliza un punto de corte de 110 para determinar la insatisfacción corporal clínicamente relevante.

Cuestionario de Influencias de Modelo Estético Corporal (CIMEC; Toro, Salamero, & Martínez, 1994). Desarrollado para evaluar la influencia de modelo estético el cual consta de 40 reactivos. La adaptación y validación del CIMEC-40 en mujeres mexicanas la realizaron (Vázquez, Alvarez, & Mancilla, 2000). Posee cuatro factores: 1) Influencia de la Publicidad ($\alpha = .92$); 2) Malestar por la Imagen Corporal y Conductas para Reducir Peso ($\alpha = .86$); 3) Influencia de los Modelos Sociales ($\alpha = .75$); y 4) Influencia de las relaciones sociales ($\alpha = .63$), y tiene un coeficiente *Alpha* total de .94. Su punto de corte es ≥ 24 como indicador de influencia del modelo estético corporal.

Procedimiento

Una vez que los participantes consintieron participar, en una sola sesión y en una aula de uso de tecnología de la institución educativa, contestaron en línea los cuestionarios.

Resultados

Del total de las participantes ($N = 297$), 154 son estudiantes de la licenciatura en medicina (con edad promedio de 23.3 [DE = 1.3 años]) y 143 (con edad promedio de 21.8 (DE = 2.5 años) pertenecen a la licenciatura en psicología. Al momento de la evaluación, las alumnas cursaban el 4° semestre de su licenciatura y representaban el universo de este nivel.

Con relación a los descriptivos de las muestras en la tabla 1, se puede observar que las estudiantes de psicología reportaron un mayor promedio en el BSQ comparadas con las de medicina, no obstante, la mediana es mayor en las estudiantes de medicina. En cuanto al CIMEC y sus subescalas, debido a que los datos no poseen una distribución normal (*Kolmogorv-Sminof*, $p > .05$), se determinaron las medianas y las puntuaciones mínimas y máximas, así se puede observar que las estudiantes de medicina y las de psicología obtuvieron las mismas puntuaciones en el total del CIMEC y en las subescalas de malestar con la imagen corporal y de influencia de las relaciones sociales, no obstante, las estudiantes de medicina poseen puntuaciones más altas en la influencia de la publicidad y la influencia del modelo de delgadez comparadas con la estudiantes de psicología.

Tabla 1. Descriptivos respecto al total del BSQ, del CIMEC y sus subescalas (N = 297).

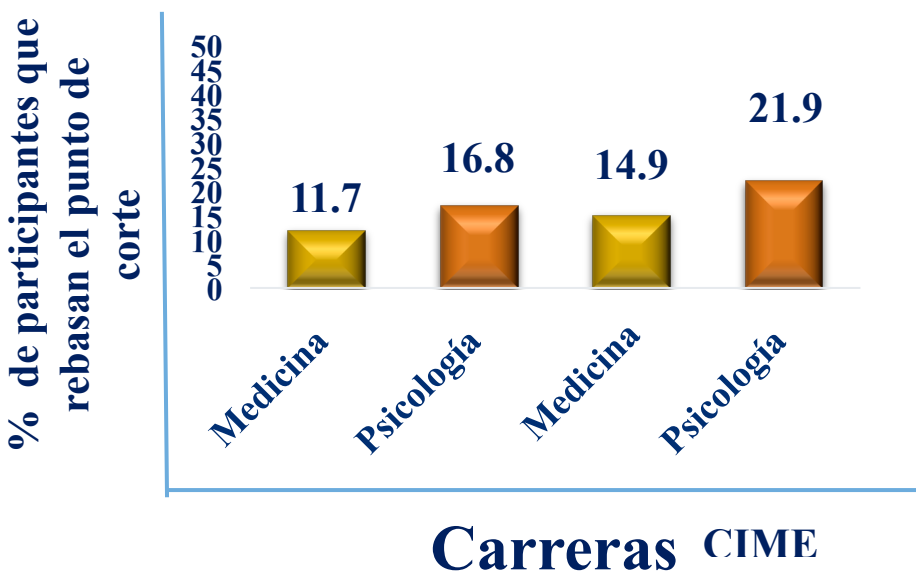
Variable	Psicología	Medicina
<i>n</i>	143	154
Edad	20.1 (DE = 2.2)	23.37 (1.5)
Total BSQ	M = 82.0 (26.0)	M = 76.9 (DE = 24.9)
	Me = 10	Me = 12
	Mínimo = 34 Máximo = 167	Mínimo = 35 Máximo = 153
	Mediana (Me)	
	(Mínimo y máximo)	
Total CIMEC	Me = 1	Me = 1

	(0 y 51)	(0 y 69)
Influencia de la publicidad	Me = 3	Me = 4
	(0 y 18)	(0 y 2)
Malestar con la imagen corporal	Me = 2	Me = 2
	(0 y 16)	0 y 19
Influencia del modelo de delgadez	Me = 2	Me = 3
	(0 y 9)	(0 y 1)
Influencia de las relaciones sociales	Me = 2	Me = 2
	(0 y 2)	(0 y 10)

Nota: BSQ = Body Shape Questionnaire; CIMEC = Cuestionario de Influencias del Modelo Estético Corporal.

Más específicamente, respecto al punto de corte de los cuestionarios, en la figura 2 se observa el porcentaje de participantes que lo rebasaron para cada uno de los cuestionarios, como se puede apreciar, tanto para el BSQ como para el CIMEC, un mayor porcentaje de las estudiantes de psicología rebasaron el punto de corte, lo que indica que un mayor número de estas alumnas presentan internalización del modelo estético corporal e insatisfacción corporal clínicamente relevante, comparadas con las universitarias de medicina.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes que rebasaron punto de corte de los cuestionarios de acuerdo a cada carrera ($N = 297$).



En tanto que, para evaluar la asociación entre las variables, se calcularon coeficientes de correlación *Rho de Spearman*. En la tabla 2 se observan las correlaciones correspondientes a los cuestionarios y las subescalas del CIMEC. Se encontraron asociaciones positivas y estadísticamente significativas en las dos muestras, casi en todas las variables. De manera general, las estudiantes de la licenciatura en psicología comparadas con las de medicina presentaron asociaciones más elevadas en todas las variables evaluadas, no obstante, destacan las más fuertes entre el total del BSQ y la subescala malestar con la imagen corporal del CIMEC en ambas muestras, lo que confirma la presencia de insatisfacción corporal de estas poblaciones; en ambas muestras el total del BSQ se asocia significativamente con la influencia del modelo estético corporal y con la influencia de la publicidad, sin embargo, éstas tuvieron mayor fuerza entre las estudiantes de psicología. En el caso de las asociaciones más bajas, estas se observan entre el BSQ y la influencia de las relaciones sociales, incluso en el caso de las estudiantes de medicina, la asociación no fue estadísticamente significativa.

Tabla 2. Asociaciones Rho de Spearman entre las puntuaciones del Body Shape Questionnaire y el Cuestionario de Influencias del Modelo Estético Corporal de acuerdo a las estudiantes de cada carrera (N = 297).

		Influencia de la publicidad	Malestar con la imagen corporal	Influencia de modelo de delgadez	Influencia de las relaciones sociales	CIMEC Total
Psicología n = 143	BSQ	.63*	.77*	.66*	.25*	.75*
Medicina n = 154	total	.49*	.73*	.48*	.13	.60*

Nota: BSQ = Body Shape Questionnaire ** p < .05 *** < .001

Conclusiones

Como se mencionó en el marco teórico de la presente investigación, la sociedad y la cultura son piezas clave para que las personas generen un estereotipo corporal, así vivir en una sociedad donde más del 70% de la población presenta exceso de peso, se corre el riesgo de internalizar el modelo corporal estético y desarrollar insatisfacción corporal. Los estudiantes de licenciatura son una población en riesgo debido a que en muchas ocasiones, tienen que dejar sus hogares para continuar con su formación profesional, por lo que se enfrentan a diversas situaciones económicas, sociales y académicas. En el caso específico de las mujeres, son una sub-población

aún más vulnerable debido a que se les exige culturalmente cumplir con un ideal corporal. Con estos hallazgos se evidencia que universitarias de ciencias de la salud, concretamente de psicología y de medicina han internalizado hasta 15% el modelo estético corporal y hasta más del 20% poseen insatisfacción corporal clínicamente relevante.

Además, se rechaza la hipótesis nula, ya que hay una fuerte asociación positiva entre la insatisfacción corporal con la internalización del modelo estético corporal y la influencia de la publicidad. No obstante, un hallazgo interesante fue que la influencia de las relaciones sociales (pares y familia) con la insatisfacción corporal fue muy baja o no significativa.

La propuesta concreta es que se realicen intervenciones psicoeducativas entre las estudiantes universitarias de ciencias de salud, concretamente sobre la influencia de la publicidad y el papel que juega en el desarrollo de la insatisfacción corporal, hoy más que otros tiempos, debido al uso de las redes sociales el modelo corporal –no sólo para la mujeres, sino también para los hombres- se propaga rápidamente y en mayor magnitud, por lo que una intervención que contemple la crítica y análisis de los mensajes de la publicidad (crítica de los medios de comunicación) podría ser útil entre esta población para orientarse hacia su propia salud mental, ya que la interacción entre la insatisfacción corporal y la influencia del modelo estético corporal puede conducir a alteraciones más complejas como son los TCA, donde la insatisfacción corporal es una variable clave en el surgimiento o mantenimiento de dichos trastornos. Futuras investigaciones deberán comparar los hallazgos con los de otras carreras de ciencia de la salud e incluso con los de otras disciplinas, así como incluir hombres en los estudios.

Referencias

- Bautista-Díaz, M. L., Galván-Juárez, A. K., Martínez-Fernández, I. E., Álvarez-Ríos, A. J. y García-Cruz, R. (2017). Ideal corporal masculino: percepciones de estudiantes universitarios de nutrición. *European Scientific Journal*, 13(26), 1-19. doi: 10.19044/esj.2017.v13n26p1
- Cash, T. (2004). Body image: past, present, and future. *Body Image*, 1, 1-5. Recuperado de http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/Body-Image_2004_Body-Image-past-present-and-future.pdf
- Cortez, D., Gallegos, M., Jiménez, T., Martínez, P., Saraviaa, S., Cruz-Mandich, C., Díaz-Castrillón, F., Behar, R., y Arancibia, M. (2016). Influence of sociocultural factors on body image from the

- perspective of adolescent girls. En *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 7, 116-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmta/v7n2/2007-1523-rmta-7-02-00116.pdf>
- Forney, K., y Ward, R. (2013). Examining the moderating role of social norms between body dissatisfaction and disordered eating in college students. *Eating Behavior*, 14(1), 73-78. doi: 10.1016/j.eatbeh.2012.10.017
- Ladero, M. (2016). *Influencia de los estereotipos de belleza actuales en la percepción de la imagen corporal* (Tesis de Licenciatura). Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca. Recuperado de <http://summa.upsa.es/high.raw?id=0000043596&name=00000001.original.pdf>
- Marco, H., Botella, C., y Perepiñá, C. (2011). *Tratamiento de la Imagen Corporal en los Trastornos Alimentarios*. España: Editorial Académica Española.
- McDermott, E., Mullen, G., Moloney, J., Keegan, D., Byrne, K., Doherty, GA., Cullen, G., Malone, k., y Mulcahy, H. E. (2015). Body image dissatisfaction: clinical features, and psychosocial disability in inflammatory bowel disease. *Inflammatory bowel disease*, 21(2), 353-60. doi: 10.1097/MIB.0000000000000287
- Michael, S., Wentzel, K., Elliot, M., Dittus, P., Kanouse, D., y Wallander, J. (2013). Parental and peer factors associated with body image discrepancy among fifth-grade boys and girls. En *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 15-29. doi 10.1007/s10964-012-9899-8
- Raich, R. M. (2016). *La tiranía de la imagen*. Barcelona: Singlatana.
- Raich, R.M., Sánchez-Carracedo, D., y López, G. (2008). *Alimentación, modelo estético femenino y medios de comunicación: Cómo formar alumnos críticos en la educación secundaria*. Barcelona, Graó.
- Rivarola, M. F., y Penna, F. (2006). Los factores socioculturales y su relación con los trastornos alimentarios e imagen corporal. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2) 61-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80280205.pdf>
- Salazar, Z. (2007). Imagen corporal femenina y publicidad en revistas. *Revista de Ciencias Sociales*, 116(2), 71-85. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/11195>
- Toro, J., Salamero, M., y Martínez, E. (1994). Assessment of sociocultural influences on the aesthetic body shape model in anorexia nervosa. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 89(3), 147-151. doi: 10.1111/j.1600-0447.1994.tb08084.x

- Valenciano M. C. y Solano, N. (2012). La insatisfacción corporal en mujeres adultas: un estudio piloto. En *Revista de Terapia Ocupacional Galicia*, 9 (19). Recuperado de <http://www.revistatog.com/num16/pdfs/original5.pdf>
- Vázquez, R., Alvarez, G., y Mancilla, J. M. (2000). Consistencia interna y estructura factorial del Cuestionario de Influencia de los Modelos Estéticos Corporales (CIMEC), en población mexicana. *Salud Mental*, 23(6), 18-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58262303>
- Vázquez, R., Galán, J. C., López, X., Alvarez, G., Mancilla, J. M., Caballero, A. y Unikel, C. (2011). Validez del Body Shape Questionnaire (BSQ) en mujeres mexicanas. En *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 2(1), 42-52.

PRÁCTICAS DE CRIANZA MATERNA Y PATERNA: ¿CÓMO SE RELACIONAN CON LA ADAPTACIÓN ADOLESCENTE?

Raquel Rodríguez Alcántara*

Blanca Estela Barcelata Eguiarte

Ana Laura Álvarez Ortega

Salma Fernanda Hurtado Jaime

Resumen

La participación de la madre y el padre en la socialización y educación de los hijos se ha modificado a través del tiempo, dando lugar a la división del trabajo entre ambos padres, lo que se refleja en el desarrollo de diferentes prácticas de crianza en el hogar. La valoración subjetiva o percepción que tienen los adolescentes de las prácticas de crianza (p.e. como establecen las reglas, la disciplina, las expresiones de afecto), ya sea de la madre, del padre o de ambos juegan un papel preponderante en sus procesos adaptativos dentro de la familia y en otros contextos sociales. En esta investigación se analizó la percepción de los adolescentes con respecto a las prácticas de crianza de la madre y del padre y la relación de estas con la adaptación del adolescente (PAPIIT IN305917, DGAPA-UNAM). Participaron 357 estudiantes de 13 a 18 años en la zona Metropolitana de la Ciudad de México. Se empleó el *Youth Self Report* y el *Egna Minnen Beträffande Uppfostrany*, ambos en su versión validada para adolescentes mexicanos. Se realizó un análisis de correlación producto momento de Pearson donde se observaron coeficientes moderados y significativos. Se observaron relaciones significativas entre rechazo de mamá con conductas internalizadas como depresión y quejas somáticas, así como con conductas externalizadas como ruptura de reglas. Por otro lado, el favoritismo y el rechazo por parte del padre se relaciona con conductas externalizadas como ruptura de reglas. Calidez materna se relacionó con cualidades positivas y el control por parte de ambos padres no se relacionó con conductas internalizadas, externalizadas o cualidades positivas en los adolescentes. Aunque las prácticas de ambos padres se relacionaron de manera diferenciada con la adaptación de los adolescentes, en ambos casos las conductas disruptivas se relacionaron con la práctica de crianza de rechazo.

Palabras clave: Percepción de prácticas de crianza, adaptación, adolescencia.

* Universidad Autónoma de México, eksoul.rakel@gmail.com

Introducción

La familia representa uno de los núcleos determinantes en el desarrollo cognitivo y socioafectivo de sus miembros, siendo la crianza una de sus funciones sustantivas y la clave para un desarrollo saludable de los niños y adolescentes. La función principal de la familia es la atención y la formación de niños y adolescentes, ampliamente conocida como socialización. La socialización familiar, sin embargo, toma una forma diferente dependiendo del estilo de crianza de cada persona. La crianza implica pautas de interacción padres-hijos, ya sea de ambos padres o por separado, las cuales pueden ser más complejas durante la adolescencia, ya que tiende a ser una de las etapas más críticas y de vulnerabilidad del ciclo vital. El estilo de crianza puede definirse como un grupo de actitudes hacia el niño o adolescente, que, en conjunto, crean un "clima emocional" en el que se expresa la conducta de los padres, mientras que las prácticas de crianza son consideradas como comportamientos específicos, que los padres utilizan para socializar a los hijos (Darling y Steinberg, 1993).

El constructo de estilos parentales fue desarrollado inicialmente como un recurso global para describir el contexto familiar. Por ejemplo, Baumrind especificó una amplia función parental-control-y agregó articulación dentro de ese único dominio. En lugar de explicar el control parental mediante una organización jerárquica de mayor a menor, distinguió entre tres tipos de control parental cualitativamente diferentes: permisivo, autoritario y autoritativo. Mediante este enfoque, la definición de los estilos de crianza se ve influenciada por cualquier aspecto de la misma (por ejemplo, ideología, demandas de madurez o el uso de técnicas disciplinarias específicas) y depende de la configuración de todos los demás aspectos. La tipología de crianza de Baumrind describía nichos de familias naturales organizados alrededor de los sistemas de creencias de los padres (Raya, Ruíz-Olivares, Pino, y Herruzo, 2013).

Hasta hace unos años, la crianza era vista como una actividad unilateral, que se llevaba a cabo de manera vertical desde los padres hacia los hijos, sin tomar en cuenta la organización, estructura y la interacción de los miembros de la familia. Bajo esta visión, los roles en el proceso de crianza estaban definidos de forma tradicional: el papel del padre era de proveedor, aportando el sustento económico, la madre era la responsable de la educación y el cuidado de los hijos, así como de las labores domésticas, mientras que los hijos eran vistos principalmente como receptores pasivos de los valores, actitudes y pautas de conducta transmitidos por sus padres (Oudhof, Rodríguez, y Robles, 2012).

A pesar de los cambios sociales –como el incremento de la participación femenina en el ámbito laboral–, los datos reportados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), revelan que en México son los hombres quienes realizan actividades con retribuciones económicas en mayor proporción, a comparación de las mujeres. Así mismo, se ha indicado que la mayor parte de los hogares lo constituyen familias nucleares o tradicionales, es decir, aquellas que están configuradas por el padre, la madre y los hijos (INEGI, 2017). Esto probablemente se relaciona con la posición de la madre en la familia, ya que es la mujer quien ha fungido como la principal figura en la crianza y educación de los hijos generación tras generación.

Sin embargo, el cambio en la vida familiar ha ido modificando esta división fija de roles y responsabilidades, y las prácticas de crianza se llevan a cabo a partir de la participación de la madre y del padre en la socialización y educación de los hijos. El trabajo de ambos padres en este proceso y la división del trabajo se ve reflejada en diferentes prácticas en el hogar, generalmente menos autoritarias y más democráticas, orientadas más a sugerir, insinuar y tratar de convencer y no a dar órdenes e imponerse (Oudhof, Rodríguez, y Robles, 2012).

En los últimos años, se han logrado avances sustanciales para la comprensión de la influencia de los comportamientos, prácticas y estilos de crianza en los resultados emocionales y conductuales de los adolescentes. El trabajo empírico que se centra en las asociaciones entre los resultados de la paternidad y la adolescencia es importante porque la influencia de la crianza de los hijos durante la adolescencia sigue afectando los comportamientos hasta la edad adulta. Además, se ha prestado considerable atención a los mecanismos que dan forma a la crianza de los hijos que luego influyen en los resultados del desarrollo en los adolescentes (Hancock, 2014). Un elemento significativo al estudiar la crianza, y particularmente las prácticas de crianza parentales, son las percepciones de los actores involucrados en este proceso; es decir, padres e hijos (Molina, Flores y Domínguez, 2017). Es por ello, que la valoración subjetiva o percepción que tienen los adolescentes de las prácticas de crianza (p.e. cómo se establecen las reglas, la disciplina, la forma en la que se expresa el afecto entre los miembros de la familia), ya sea de la madre, del padre o de ambos juegan un papel preponderante en sus procesos adaptativos dentro de la familia y en otros contextos sociales.

Los estilos y las prácticas de crianza influyen en la apertura de los adolescentes a los valores de los padres y su disposición a socializar. Los primeros pasos para evitar problemas de tipo emocional conducen al desarrollo del vínculo afectivo social adulto a través de los padres ya

que propician la generación y desarrollo de las competencias sociales de sus hijos en la adultez (Kausar y Shafique, 2008). Debido a que la relación con los padres se ve modificada de manera importante durante la adolescencia, puede llegar a ser motivo de conflicto ya que la búsqueda de autonomía por parte del adolescente, la búsqueda de identidad y el avance en sus capacidades cognitivas se manifiestan mediante el desafío de la autoridad y de las creencias (Hernández, 2015). Achenbach y Rescorla (2001) consideran que el funcionamiento adaptativo del adolescente tiene que ver con presentar bajos niveles en problemas internalizantes y externalizantes, además de contar con competencias, fortalezas y habilidades a nivel personal, escolar y social. La dimensión internalizante expone perturbaciones asociadas a estados o experiencias subjetivas de tensión psicológica y emocional, mientras que la dimensión externalizante agrupa comportamientos disruptivos que causan malestar en el entorno.

Los adolescentes son un grupo de la población especialmente vulnerable, considerando que pueden estar más expuestos que otros grupos a las exigencias de la vida cotidiana y a otros problemas y situaciones estresantes que pueden tener consecuencias que afecten en mayor medida su integridad, por lo que la familia representa un sistema de apoyo importante en esta etapa del desarrollo (OMS, 2016). Al considerar que los problemas emocionales y de conducta que presentan los adolescentes pueden representar factores de riesgo, en México se han realizado algunas investigaciones con el fin de identificar las prácticas de crianza relacionadas con problemas de conducta internalizada (Andrade, Betancourt, Vallejo, Segura, y Rojas, 2012) y externalizada (Andrade y Betancourt, 2012; Hernández, 2015), que brindan información sobre la estructura y a la dinámica familiar así como las conductas que los padres realizan.

Los múltiples factores que influyen en la adaptación de los adolescentes llevan a la noción de que las personas que comienzan con ciertos patrones de comportamiento pueden terminar en resultados muy diferentes de desarrollo, mientras que aquellas personas que tienen diferentes comportamientos iniciales pueden tener resultados similares. Por lo tanto, es importante tomar en cuenta aquellos elementos que pueden estar relacionados con la adaptación, incluyendo características del individuo, así como de su contexto próximo, como lo es la familia con el fin de identificar aquellos elementos relacionados con la adaptación positiva en esta y en etapas posteriores del ciclo vital (Coatsworth, 2010).

Objetivo

Analizar la relación de la percepción de los adolescentes sobre las prácticas de crianza materna y paterna, con su adaptación en términos de conductas internalizadas, externalizadas y cualidades positivas.

Método

Diseño de investigación

Se llevó a cabo un estudio transversal de campo de tipo correlacional (financiado por PAPIIT IN305917, DGAPA-UNAM)

Participantes

Participaron 357 adolescentes, hombres (45.7%) y mujeres (54.3%) de 13 a 18 años ($M= 15.30$; $DE= 1.54$) estudiantes de secundaria y bachillerato públicos de la zona Metropolitana de la Ciudad de México.

Muestreo

Intencional y no probabilístico: la muestra estudiada es seleccionada por convenio accesibilidad inmediata, a partir de un muestreo no aleatorio (Coolican, 2005).

- Criterios de inclusión: Estudiantes de nivel secundaria y preparatoria con edad entre 13 y 18 años.
- Criterios de exclusión: Patrón incongruente de respuestas en los instrumentos.
- Criterios de eliminación: Dejar más del 10 % de ítems sin contestar en los instrumentos de evaluación.

Instrumentos

Cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia (Barcelata, 2014). Autoinforme conformado por 12 reactivos que evalúan las condiciones sociodemográficas en los cuales se evalúa: con quien vive, el número de hermanos, la edad de los padres, así como su ocupación, estado civil, entre otras. Con el método de confiabilidad de Kuder-Richardson, se obtuvo una alfa de .760).

Youth Self Report/11-18 (YSR; Achenbach y Rescorla, 2001; en su versión validada para adolescentes mexicanos por Barcelata & Márquez, en prensa). Contiene 50 reactivos tipo Likert de 3 puntos (1= No es cierto, 2= algunas veces y 3= muy cierto) que se agrupan en 12 escalas de banda estrecha integrados en cuatro factores de banda ancha: Depresión, Retraimiento, Quejas Somáticas, Problemas de sueño y Ansiedad integran las Conductas internalizadas; Ruptura de reglas y Conducta Agresiva conforman Conductas Externalizadas; Problemas de pensamiento, Problemas de atención y Búsqueda de atención integran las Conductas mixtas; Conducta prosocial y Autoconcepto positivo corresponde a Cualidades Positivas (Varianza total= 55.54%; alfa global=.885).

Egna Minnen Beträffande Uppfostrany-A (EMBU-A) (Perris, Jacobsson, Lindström, Von Knorring y Perris, 1980; versión adaptada para adolescentes mexicanos por Márquez-Caraveo, Hernández, Aguilar, Pérez, y Reyes, 2007; versión ajustada por Barcelata y Hernández, 2014). Está conformado por 80 reactivos en escala tipo Likert de cuatro puntos (1= No, nunca, 2= Si, algunas veces, 3= Si, frecuentemente, 4= Si, casi siempre) 40 reactivos corresponden las prácticas del padre y 40 a las de la madre. Evalúa cuatro tipos de percepción de prácticas de crianza: Calidez emocional, Rechazo, Control y Favoritismo (Alfa global= .910).

Procedimiento

Se solicitaron los permisos correspondientes a las autoridades escolares. Se administró un asentimiento a los adolescentes y un consentimiento informado a sus padres. Las aplicaciones se realizaron de manera grupal en las instalaciones educativas.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos para caracterizar a la muestra y de diferencias de medias para comparar la percepción de las prácticas de crianza en hombres y mujeres, así como análisis de correlación de Pearson entre las prácticas de crianza y la conducta internalizada, externalizada, mixta y los recursos adaptativos con el paquete SPSS v. 24.

Aspectos éticos

Se informó a los participantes sobre la naturaleza de la investigación, los procedimientos para mantener su información confidencial, que la participación en la investigación era voluntaria y anónima.

Resultados

En primer lugar, en los datos sociodemográficos reportados por los adolescentes se encontró que en la muestra total la estructura familiar es principalmente nuclear y, en segundo lugar, la estructura familiar monoparental. La mayor parte de la muestra de adolescentes corresponden con la región oriente donde parte del territorio reflejan las condiciones semiurbanas de México, es decir, disrupciones que constituyen un riesgo para el bienestar integral de sus miembros, como son las adicciones y la violencia (INEGI, 2017). Los datos sugieren que las principales actividades económicas por parte de los papás con frecuencia se desenvuelven en labores industriales, seguido de puestos como empleados u oficinistas. En el caso de las mamás, principalmente las actividades laborales son de empleada u oficinista y comerciante.

Se analizaron las frecuencias en las respuestas de los adolescentes con respecto a la percepción de prácticas de crianza. En la Tabla 1 se puede observar que hubo un reconocimiento de las prácticas de Calidez en ambos padres. Por otro lado, Favoritismo por parte de ambos padres y Rechazo por parte del padre son las prácticas que los adolescentes refieren que se presentan en menor medida.

Tabla 1. Prevalencia de la percepción de los adolescentes sobre las prácticas de crianza de ambos padres

Factor	No o nunca %	Sí, algunas veces %	Sí, frecuentemente %	Casi siempre %
Mamá Calidez	10.07	29.2	27.30	33.38
Mamá Rechazo	57.21	27.83	8.8	6.15
Mamá Control	31.91	30.05	15.70	17.21
Mamá Favoritismo	68.6	21.4	5.5	4.51
Papá Calidez	19.79	33.95	22.08	24.18
Papá Rechazo	62.37	22.18	8.41	7.02
Papá Control	46.9	27.98	13.12	11.92
Papá Favoritismo	64.83	23.01	6.13	6

Con el fin de identificar las diferencias en la percepción de las prácticas de crianza entre adolescentes hombres y mujeres se realizó un análisis de t de Student para muestras independientes (Tabla 2). Se observaron diferencias estadísticamente significativas sólo en las prácticas de Favoritismo por parte de la madre y en Calidez por parte del padre, siendo los varones obtuvieron una media más alta en comparación con las mujeres.

Tabla 2. Diferencia entre hombres y mujeres en los estilos de crianza

Factores	Total N= 357		Masculino N= 194		Femenino N= 163		t
	M	DE	M	DE	M	DE	
	Mamá Calidez	2.76	.585	2.80	.559	2.72	
Mamá Rechazo	1.58	.473	1.58	.501	1.57	.449	.199
Mamá Control	2.19	.469	2.18	.499	2.19	.443	-.194
Mamá Favoritismo	1.49	.426	1.53	.468	1.47	.386	1.35*
Papá Calidez	2.42	.712	2.48	.669	2.38	.745	1.41*
Papá Rechazo	1.56	.501	1.60	.515	1.53	.488	1.25
Papá Control	1.91	.491	1.92	.491	1.90	.492	.528
Papá Favoritismo	1.46	.429	1.47	.467	1.45	.395	.363

*p≤ 0.05

Con respecto a la conducta internalizada, externalizada, mixta y las cualidades positivas que presentaron los adolescentes, se observaron diferencias entre hombres y mujeres en Depresión, Ansiedad, Conducta prosocial, Autoconcepto positivo y Cualidades positivas donde las mujeres puntuaron más alto que los hombres. Mientras que en Ruptura de reglas fueron los hombres quienes presentaron medias más altas. Sin embargo, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en Conductas internalizadas, externalizadas y mixtas (Tabla 3).

Tabla 3. Diferencia entre hombres y mujeres en conducta internalizada, externalizada, mixtas y cualidades positivas,

Factores	Total N=357		Masculino N= 194		Femenino N= 163		t
	M	DE	M	DE	M	DE	
	Conductas internalizadas	.747	.338	.716	.330	.773	
Depresión	.749	.427	.698	.408	.793	.438	-2.09*
Retraimiento	.694	.425	.704	.420	.685	.431	.414
Quejas Somáticas	.689	.467	.651	.466	.720	.467	-1.38
Problemas de sueño	.752	.752	.742	.521	.761	.504	-.345
Ansiedad	.851	.539	.783	.512	.908	.555	-2.20*
Conductas mixtas	.719	.390	.759	.404	.686	.376	1.74

externalizadas							
Ruptura de reglas	.639	.395	.727	.397	.567	.379	3.91***
Conducta Agresiva	.800	.497	.791	.509	.807	.487	-3.30
Conductas Mixtas	.778	.386	.768	.395	.786	.380	-.453
Problemas de pensamiento	.755	.538	.736	.533	.771	.542	-.617
Problemas de atención	.870	.495	.873	.495	.867	.496	.105
Búsqueda de atención	.709	.505	.695	.517	.721	.496	-.488
Cualidades Positivas	1.14	.354	1.08	.357	1.20	.344	-3.15**
Conducta Prosocial	1.19	.466	1.13	.450	1.25	.473	-2.46*
Autoconcepto positivo	1.10	.383	1.03	.403	1.15	.358	-2.82**

*p≤ 0.05; **p≤ 0.01; ***p≤ 0.001

Con respecto a la relación entre prácticas de crianza percibidas y conductas internalizadas, externalizadas, mixtas y cualidades positivas, en la tabla 4 se pueden observar coeficientes de correlación significativos en la mayoría de las prácticas y las conductas. Se observó relación entre Rechazo de mamá con Depresión ($r=.329$), Quejas somáticas ($r=.312$), Ruptura de reglas ($r=.302$), Conducta internalizada ($r=.339$) y Conducta externalizada ($r=.315$). En cuanto a las prácticas del padre, se encontró que el Favoritismo se correlaciona con Ruptura de reglas ($r=.304$) y Conducta externalizada ($r=.327$), el Rechazo de papá con Ruptura de Reglas ($r=.290$) y Conducta externalizada ($r=.293$). Cualidades positivas se relacionó con Calidez materna ($r=.147$).

Tabla 4. Correlación entre prácticas de crianza

	Calidez de mamá	Rechazo de mamá	Control de mamá	Favoritismo de mamá	Calidez de papá	Rechazo de papá	Control de papá	Favoritismo de papá
Conductas internalizadas	-.056	.339**	.221**	.259**	-.128*	.227**	.141**	.258**
Depresión	-.144*	.329**	.189**	.252**	-	.245**	.150**	.263**
Retraimiento	-.031	.224**	.115*	.186**	.151**	-.064	.103	.168**
Quejas Somáticas	-.027	.312**	.186**	.233**	-	.213**	.075	.190**
Problemas de Sueño	-.033	.209**	.134*	.217**	.143**	-.101	.069	.207**

Ansiedad	-0.008	.159**	.163**	.058	-.012	.072	.113*	.106*
Conductas Externalizadas	-.058	.327**	.169**	.285**	-.096	.293**	.168**	.315**
Ruptura de Reglas	-.049	.302**	.136**	.266*	-.108*	.290**	.164**	.319**
Conducta Agresiva	-.052	.274**	.157**	.237**	-.065	.230**	.134*	.241**
Conductas Mixtas	-.023	.267**	.233**	.201**	-.055	.243**	.186**	.229**
Problemas de Pensamiento	.023	.255**	.211**	.140**	-.056	.241**	.167**	.151**
Problemas de Atención	-.078	.156**	.143**	.102	-.115*	.173**	.114*	.142**
Búsqueda de Atención	.000	.188**	.171**	.211**	.044	.131*	.137**	.225**
Cualidades Positivas	.147**	.061	.098	.061	.085	.040	.081	.046
Conductas Prosociales	.189**	.004	.145**	.018	.131*	.017	.124*	.009
Autoconcep to Positivo	.044	.107*	.006	.091	-.001	.053	.000	.074

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre las prácticas de crianza percibidas por los adolescentes y su adaptación. A partir de los resultados, se puede afirmar que tanto adolescentes hombres como mujeres perciben de manera similar las prácticas de crianza de ambos padres, especialmente las prácticas de *calidez*, donde se observaron porcentajes más altos. Esto implica que los adolescentes consideran que reciben apoyo, afecto, aceptación y ayuda por parte de ambos padres. Esto podría relacionarse con un desarrollo psicosocial positivo, un mayor bienestar emocional y una comunicación recíproca funcional con los padres (Oliva, Parra y Arranz, 2008).

En las prácticas de *control*, la prevalencia indica que los adolescentes perciben en menor medida estas prácticas. Con respecto a las prácticas de crianza de *favoritismo*, los adolescentes perciben con una mayor prevalencia que son prácticas menos utilizadas, confirmando lo encontrado en una muestra mexicana por Hernández (2015). En este sentido, la práctica de crianza paterna como materna que perciben los adolescentes pueden asumir varias formas. Para comprender esta

tendencia, es necesario tomar en cuenta tres tipos de factores: las características de los padres, las características del hijo o hija y el contexto social de la relación (Oliva, et. al., 2008), ya que estos datos sugieren que los conflictos que surgen en la relación de los padres pueden influir en las relaciones de la familia, en consecuencia es probable que se observe un ambiente familiar tenso, en el que los integrantes de la familia pueden aislarse uno de los otros sin prestar atención a las necesidades de los demás.

De acuerdo con los resultados obtenidos, las mujeres presentaron mayor cantidad de problemas emocionales y conductuales que los hombres. Al realizar el análisis descriptivo de la muestra, se resalta que las mujeres muestran problemas relacionados a la depresión, quejas somáticas, problemas de pensamiento y ansiedad (conductas internalizadas), así como agresividad y búsqueda de atención (conductas externalizadas). Estos hallazgos son similares a lo reportado por Andrade y Betancourt (2012), donde las mujeres presentan en mayor proporción problemas internalizantes (depresión, ansiedad, retraimiento, problemas de sueño, de pensamiento y quejas somáticas), a comparación de los externalizantes (problemas de atención, búsqueda de atención y agresión).

De manera similar a lo reportado por Andrade, et. al. (2012), las mujeres presentan problemas como depresión, quejas somáticas, y conducta desafiante. Se ha reportado a las mujeres como las que presentan mayores porcentajes en conductas problema como: consumo alcohol o drogas, comportamiento antisocial, intento suicida, agresión, etc., sobre todo se muestra una mayor tendencia de las mujeres hacia la depresión (Betancourt y Andrade, 2012). Aunque en esta muestra no se vio reflejado del todo. Mientras que los hombres mostraron presentaron conductas externalizadas, específicamente ruptura de reglas.

Las prácticas de crianza de mamá y papá se asocian de forma diferencial a la adaptación, aunque las conductas disruptivas se asocian con el rechazo en ambos padres. Considerando los resultados totales de cada factor, puede indicarse que los problemas emocionales como depresión, problemas de sueño, problemas de pensamiento; al igual que problemas de atención (conducta), están asociados de manera inversa con el factor calidez de ambos padres. Esto quiere decir que las prácticas de crianza positivas podrían disminuir de alguna manera la presencia de conductas internalizadas y externalizadas, actuando como factor protector (Coatsworth, 2010).

En los resultados reportados en este estudio, los adolescentes muestran problemas de tipo emocionales y conductuales que están relacionados con determinadas prácticas parentales. Al

considerar el rechazo parental, se encontraron sólo correlaciones positivas. Es decir, que los adolescentes al percibir conductas que impliquen agresividad, hostilidad, indiferencia, menosprecio o desaprobación ya sea por parte del padre o de la madre se asociará con la presencia de problemas de tipo internalizado. Esto es similar a lo reportado por Oliva et al. (2008), ya que lograron identificar algunas conductas que propician la aparición de síntomas depresivos, como la devaluación e inducción de culpa por parte de la madre, o los castigos físicos por parte del padre.

Es necesario incluir en futuras investigaciones la relación e influencia de las prácticas parentales en problemas emocionales y conductuales de los adolescentes comparando la perspectiva de los padres y de los hijos, con el fin de determinar si existen diferencias entre ambas percepciones (Andrade y Betacourt, 2012). En esta investigación, contrario a lo esperado, se observó que las mamás se dedican de manera regular a actividades remuneradas como el comercio o empleos formales, al igual que los papás, lo cual podría explicar por qué sólo se observaron diferencias en las prácticas de *calidez del padre* y *favoritismo de la madre*. Esto parece estar relacionado con lo mencionado por Oudhof, et. al. (2012), sobre el cambio en la división de roles y responsabilidades dentro de la estructura familiar, enfatizando la participación de ambos padres en el proceso de crianza y dejando de lado la definición tradicional de los roles de ambos padres.

En cuanto a las prácticas de crianza que percibe el adolescente, estos son conscientes en cuanto a los tratos que han recibido y de alguna manera informan acerca de su crianza por medio del recuerdo, de la experiencia y de las sensaciones; además, pueden distinguir tratos paternos o maternos tanto de forma positiva como negativa. A pesar de las condiciones que conforman a cada familia, los resultados evidencian que es necesario que los profesionales de la salud consideren el desarrollo de programas de intervención para padres, que retomen lo reportado en la literatura sobre el ejercicio de prácticas de crianza positivas incluso antes de la adolescencia con el fin de disminuir la presencia de conductas desadaptativas en etapas posteriores del desarrollo. Cabe mencionar que uno de los retos a los que se enfrentan los profesionales al momento de desarrollar e implementar programas de intervención es a la posibilidad de incluir a ambos padres para trabajar en conjunto. Sin embargo, se ha reportado que un primer paso para trabajar con los padres (mamá, papá o ambos) es el razonamiento inductivo, como una forma de educar a los padres para que ellos aclaren las expectativas, identifiquen los problemas y las

posibles consecuencias, proporcionen explicaciones y proporcionen fundamentos durante el proceso de crianza, al obtener ideas de los adolescentes (escucha activa) en lugar de disciplinarlos de manera coercitiva (Hancock, 2014).

Una de las limitaciones de esta investigación radica en que se trabajó sólo con lo reportado por los adolescentes, por lo que se recomienda incluir en futuros estudios a los padres, con el fin de comparar la percepción de las prácticas de crianza de padres e hijos, de manera que se pueda ampliar la información específica para diseñar programas de intervención.

Referencias

- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Vermont: University of Vermont.
- Andrade, P. & Betancourt, D. (2012). Problemas emocionales y conductuales en niños: Predictores desde la percepción de los padres y de los hijos. *Acta de investigación psicológica*. 2 (2), 650-664.
- Andrade, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Segura-Celis, H. & Rojas, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud mental*. 35, 29-36.
- Barcelata, B. & Márquez-Caraveo, M. (en prensa). Validez y confiabilidad del Youth Self Report en adolescentes mexicanos.
- Barcelata, B. (2014). *Cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia. Proyecto PAPIIT IN303514. DGAPA-UNAM, versión para investigación*. México: FESZ, UNAM.
- Coatsworth, D. (2010). A developmental psychopathology and resilience perspective on 21st century competencies. Recuperado de http://www.hewlett.org/uploads/Developmental_Psychopathology_21st_Century_Compencies.pdf.
- Coolican, H. (2005). *Metodología de la investigación y estadística en psicología (3ª Ed.)*. México: Manual Moderno.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Hancock, D. (2014). Consequences of parenting on adolescent outcomes. *Societies*, 4, 506-531.
- Hernández, C. M. (2015). *Prácticas parentales y su relación con la adaptación en la adolescencia*. Tesis de Licenciatura. FESZ, UNAM, México, D.F.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010b). *Población, hogares y vivienda: Población*. Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=17484>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Estadísticas a propósito del día nacional de la familia*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/familia2017_Nal.pdf
- Kausar, R. & Shafique, N. (2008). Gender differences in perceived parenting styles and socioemotional adjustment of adolescents. En *Pakistan Journal of Psychological Research*, 23(3), 93-105.
- Márquez-Caraveo, M., Hernández, L., Aguilar, J., Pérez, V. & Reyes, M. (2007). Datos psicométricos del EMBU-I “Mis memorias de crianza” como indicador de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la Ciudad de México. *Salud mental*. 30 (2), 58-66.
- Molina, D., Flores, M., & Domínguez, A. (2017). Percepción de prácticas de crianza: análisis confirmatorio de una escala para adolescente. *Acta de Investigación Psicológica*, 7, 2717-2726.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos parentales y ajuste adolescente. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Organización Mundial de la Salud -OMS- (2016). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>
- Oudhof, H., Rodríguez, B., & Robles, E. (2012). La percepción de la crianza en padres, madres e hijos adolescentes pertenecientes al mismo núcleo familiar. En *Liberabit. Revista de Psicología*, 18(1), 75-81.
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, Von Knorring, I. & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behavior. *Acta Psychiatry Scand.* 61, 265-274.
- Raya, F., Ruíz-Olivares, R., Pino, M., & Herruzo, J. (2013). A review about parenting style and parenting practices and their consequences in disabled and non disabled children. En *Internarional Journal of Higher Education*, 2(4), 205-213.

ABNEGACIÓN COMO FACTOR DE RIESGO PARA LA DEPRESIÓN

Claudina Ancona Roche*.

Resumen

La abnegación es la disposición conductual de los mexicanos a que los otros sean antes que uno, es decir el sacrificarse en beneficio de otros (Díaz-Guerrero, 2015, p.321). Esta predisposición a negarse a sí mismo genera una falta de asertividad, lo cual lleva a las personas a reaccionar de forma inhibida hacia los conflictos; por ende, los mexicanos muestran cierta tendencia a adaptarse excesivamente a las reglas externas sin tener suficientemente en cuenta los propios intereses, sentimientos, derechos, opiniones y deseos, originando consecuencias emocionales, incluso podría llegar a generar depresión. La presente investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, siendo el objetivo analizar la posible relación entre el rasgo de abnegación y el nivel de depresión en una muestra de adultos originarios de la ciudad de Mérida. La muestra se conformó por 91 personas, de las cuales el 52.7% (48) fueron mujeres y el 47.3% (43) hombres. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: el Inventario de Depresión de Beck-II y la Escala de abnegación para jóvenes y adultos. En los resultados se encontró una relación positiva y moderada entre las dimensiones abnegación Sensitiva y depresión, lo cual evidencia la existencia de una influencia entre la abnegación y la depresión en las personas. Se puede concluir que desde una visión social la depresión puede aparecer cuando la búsqueda de la propia satisfacción genera sentimientos negativos ya que se percibe como una conducta egocentrista. El buscar complacer al otro continuamente dejando a un lado los propios intereses, genera una doble pérdida pues por una deseabilidad social se ignoran las necesidades individuales lo cual genera un malestar personal, y a su vez el buscar autoafirmarse genera sentimientos de culpa ya que de forma subyacente se presenta un miedo a la desaprobación o pérdida del otro.

Palabras claves: abnegación, depresión, asertividad

* Universidad Marista de Mérida, claudina.ar@gmail.com

Introducción

La etnopsicología es la “rama de la psicología que estudia las características de las personas consideradas como miembros de grupos culturales, sociales, religiosos o nacionales” (Bullock y Stallybrass, 1977, como se citó en Díaz-Guerrero, 2015, p. 327).

Los estudios etnopsicológicos conciben el desarrollo humano como un proceso que está sujeto a una variada estimulación, ya que toma en cuenta la presencia e influencia de las variables biológicas e individuales, las variables sociales, estructurales, económicas y la forma en que el individuo y los diversos grupos perciben su funcionamiento (Díaz-Guerrero, 2015).

Esta complejidad del desarrollo humano, ayuda a comprender la forma en la que concibe el desarrollo cognoscitivo y de la personalidad (Alarcón, 2010), pues propone que las personas están en un constante dialecto entre el individuo biopsíquico y su ámbito social, a esto se le llama dialéctica cultura-contracultura (Díaz-Guerrero, 2015).

Desde el área de estudios de la etnopsicología mexicana, encabezada por el trabajo teórico y empírico de Díaz-Guerrero, se encontró que la abnegación tiene un gran impacto dentro del complejo dialéctico cultura-contracultura a partir de la cual se organiza el comportamiento de los individuos. Es decir, existe abundante evidencia gracias a autores como Flores, Díaz-Loving, Guzman, Díaz-Guerrero, Avendaño-Sandoval acerca de la abnegación como una característica fundamental en la dinámica de interacciones dentro de entornos sociales, especialmente a nivel familiar (Holtzman, Díaz-Guerrero y Swartz, 1975 como se citó en Domínguez-Guedea, Díaz-Loving, 2016).

Desde una perspectiva teórica la abnegación se define como la “disposición conductual de los mexicanos a que los otros sean antes que uno o el sacrificarse en beneficio de otros” (Díaz-Guerrero, 2015, p.371)

Díaz-Guerrero (1989) llega a la conclusión de que detrás de muchas de las características de la personalidad del mexicano subyace una disposición conductual a la abnegación. Esto puede deberse a los antecedentes histórico-culturales, tanto prehispánicos como españoles (Díaz-Guerrero, 2015). Este fenómeno social de la cultura mexicana, aparece tanto en hombres como en mujeres, y refleja la importancia del grupo por encima de los individuos; es decir, es más importante satisfacer las necesidades de otros antes de las propias. “La auto-modificación es preferida sobre la auto-afirmación como método de interacción” (Díaz-Loving, 2006, p. 13).

Los hallazgos de las diversas investigaciones sobre psicología del mexicano realizadas por Díaz-Guerrero (1994) han referido que en la conducta de los mexicanos una “obediencia afiliativa”, la cual afirma que el mexicano en general tiende a la obediencia hacia las autoridades, debido principalmente a la estructura de la sociedad mexicana, la cual está cimentada en una jerarquía basada en el respeto hacia otros, particularmente padres y parientes (Díaz-Guerrero y Peck, 1967, como se citó en de Díaz-Loving, 2006). Es importante recalcar que la obediencia hacia los seres queridos no genera la abnegación, esto se crea cuando para obedecer a alguien, el individuo genera una predisposición a negarse a sí mismo (Díaz-Guerrero, 2015).

Díaz-Guerrero propone la existencia de tres tipos de abnegación en los mexicanos: centrada en la familia, centrada en la conducta social y la sensitiva o cautela. La abnegación centrada en la familia se basa en afirmaciones como “trato de darle gusto a mi familia en todo” y “aunque este cansado/cansada, atiendo a mi familia”. La abnegación centrada en la conducta social se basa en afirmaciones como “generalmente soy atento/atenta” y “soy una persona educada”. Por último, la abnegación sensitiva o cautela se basa en afirmaciones como “me cuesta trabajo decir que no” y “me es difícil reclamarle a alguien” (Díaz-Guerrero, 1997).

Investigaciones realizadas en Yucatán por Góngora y Reyes (1998), y por Aguilar-Ortega (2000) los hallazgos revelan que la abnegación es una característica presente en estos, al igual que lo más importante es ser abnegado centrado en la conducta social, es decir, tienden a realizar conductas aceptadas socialmente.

La abnegación es un rasgo de la personalidad del mexicano el cual influye en su conducta, de manera automática, es decir no es consciente (Díaz-Guerrero 2015) y muchas veces se manifiesta en respuestas no asertivas (Aguilar-Ortega 2000).

La abnegación genera una falta de asertividad (Díaz-Guerrero, Rodríguez, 1997). La asertividad es la habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado (Elizondo, 2000, como se citó en Gaeta-González, y Galvanovskis-Kasparane, 2009).

Cuando una persona no ha desarrollado la habilidad de ser asertivo puede reaccionar de forma inhibida a los conflictos; esto significa que las personas tienen una “tendencia a adaptarse excesivamente a las reglas externas o a los deseos de los demás, sin tener suficientemente en cuenta los propios intereses, sentimientos, derechos, opiniones y deseo.” (Roca, 2014. p 15). Esto tiene consecuencias emocionales, ya que una persona tiene la sensación constante de ser

incomprendida, manipulada y no tomado en cuenta, los sentimientos de impotencia, culpabilidad, ansiedad y frustración y una pérdida de autoestima (Pulido-Díez, 2012). También genera insatisfacción, depresión e ira reprimida, si estas se experimentan de forma crónica puede favorecer ciertas enfermedades (Roca, 2014. p. 18).

El psicólogo mexicano Aguilar-Kubli (1987) investigó las respuestas no asertivas de los mexicanos, de la cual concluyó que los mexicanos responden con pasividad o con agresión. El mismo autor expone como en su práctica clínica encontró que los individuos no asertivos con respuestas pasivas presentan problemas como dificultad para rehusar una petición, dejan que otros abusen de ellos, experimentan incapacidad para expresar sus sentimientos, opiniones y creencias, se sienten víctimas y sufren desmotivación, apatía y depresión.

Por lo tanto, se puede observar que la asertividad es una habilidad importante para el desarrollo óptimo de relaciones interpersonales. Sin embargo, el mexicano confunde las respuestas no asertivas con ser educado (Flores-Galaz, Díaz-Loving, 2002).

La influencia de la cultura ha propiciado que el rasgo de abnegación como parte de la personalidad del mexicano sea socialmente aceptado, ya que las personas que se automodifican son percibidas por la sociedad como dedicadas, humildes, pacientes, leales y nobles (Díaz-Guerrero, 2015).

A pesar de conllevar una imagen social aceptable, es importante mencionar que la abnegación comparte características con los Esquemas maladaptativos tempranos propuesto por Jeffrey Young (1999), pues ambas son ideas preconcebidas que inconsciente o semiconsciente, introyectadas durante la infancia y persistentes a lo largo de la vida, (Díaz-Guerrero y Rodríguez, 1994). Un esquema mal adaptativo se define como patrones disfuncionales en un grado significativo que surgen en la infancia y se repiten a lo largo de toda la vida.

Young (1999) clasificó estos esquemas en 18 tipos. En esta clasificación, se denomina autosacrificio a aquel esquema referido a la “concentración excesiva en los deseos, sentimientos y respuestas de los demás, a expensas de las propias necesidades” (Young y Klosko, 2001, como se citó en Ferrel, Peña, Gómez, Pérez y Katriny. 2009:185).

En una investigación realizada por Ferrel, Peña, Gómez, Pérez, Katriny (2009) con adultos con un diagnóstico de cáncer de la ciudad de Santa Marta, Colombia para encontrar los esquemas maladaptativos tempranos más utilizados en dicha población y sus repercusiones, se

encontró que el esquema más utilizado es el de autosacrificio y que la utilización de este puede generar estrés, ansiedad y depresión en las personas.

A su vez, Iturralde-Paredes (2015) realizó una investigación con el objetivo de determinar la relación entre los esquemas mal adaptativos y los niveles de depresión en una muestra de estudiantes colombianos de bachillerato, el análisis de resultados de la información recolectada indicó que el esquema mal adaptativo más utilizado fue el de autosacrificio, lo cual concuerda con la investigación anteriormente mencionada. También encontró que el autosacrificio está relacionado con el padecimiento de síntomas de una depresión grave.

La depresión es una enfermedad multifactorial, influenciada por factores biológicos, (herencia, alteraciones estructurales y funcionales en el sistema nervioso central, psicológicos), individuales (personalidad, factores relacionado con el desarrollo y creencias), y sociales, (contexto social, económico, ideológico y roles) (American Psychiatric Association, 2003).

Según el DSM-V (APA, 2014) un episodio de depresión mayor se puede diagnosticar si aparecen síntomas como sentimientos de tristeza, vacío o desesperanza, disminución del interés o placer en las actividades de las personas, pérdida o aumento de peso, insomnio o hipersomnia, agitación o retraso psicomotor, fatiga o pérdida de energía, sentimientos de inutilidad o culpabilidad excesiva, disminución de la capacidad para pensar o concentrarse y pensamientos de muerte recurrentes; dichos síntomas deben causar deterioro social o laboral además de un malestar significativo.

Autores como Blatt (1998) y Beck (1999) refieren la existencia de dos tipos globales de depresión basados en conflictos individuales inconscientes y estructuras mentales, al igual que en experiencias vitales (Winograd, 2005).

Blatt (1998) aporta desde una perspectiva psicoanalítica que el desarrollo normal psíquico abarca el desarrollo simultáneo de procesos relacionales subjetivos y el de autoafirmación. Durante este desarrollo se puede dar énfasis tanto en lo relacional como en lo autoafirmativo y un rechazo de la otra configuración. Esto genera que una persona desarrolle modalidades psicopáticas, en las cuales pueden aparecer la depresión anaclítica, en la cual, una persona está orientada hacia lo interpersonal y a la dependencia, y la depresión introyectada donde la persona está orientada hacia el perfeccionismo y a la autocrítica.

En la depresión anaclítica las personas expresan sentimientos de soledad, desamparo y debilidad, padecen de temores de ser abandonados, desprotegidos o descuidados, e igualmente

tienen profundos anhelos de ser queridos y protegidos. En este contexto, la pérdida de una persona genera extenso temor y aprensión (Blatt, 1998).

Esta depresión muestra congruencia con el enfoque cognoscitivo de Beck, el cual postula que existen dos tipos de depresión, la sociotrópica y la autónoma. En la sociotrópica las personas padecen depresiones a menudo, se da cuando perciben pérdidas y ofensa en la red de sus vínculos sociales (Winograd, 2005).

Este tipo de depresión presenta síntomas de elevada tristeza, soledad, deprivación, ansiedad e intentos pasivos de suicidio (Clark, Beck y Alford, 1999).

La depresión es un problema de salud pública presente en todas las edades. Se calcula que afecta a más de 300 millones de personas en el mundo (Organización Mundial de la Salud, 2017).

Dicho trastorno que tiene una gama amplia de factores de riesgo, el poder definir y analizar un factor de riesgo da la posibilidad de entender mejor el origen de este trastorno y planear servicios de salud o campañas sociales con mayor efectividad (Gómez-Restrepo y Rodríguez-Malagón, 1997).

Es importante conocer si el rasgo de abnegación persiste en la personalidad del yucateco y como está influye en sus vidas, y con esto poder enriquecer el entendimiento de la conducta de los adultos yucatecos y la influencia que tiene la cultura en su forma de pensar.

A nivel social esta información puede ayudar a reforzar la importancia de una psicoeducación hacia la asertividad en la población, pues esta ayuda a las personas a desarrollar formas adecuadas de enfrentar situaciones familiares y sociales. (Flores-Galaz y Díaz-Loving, 2002).

Ya que se ha encontrado que el estilo de crianza autoritario y basado en la relación de poder que ejerce un padre hacia sus hijos genera respuestas abnegadas, por ende, respuestas no asertivas, lo cual impide que los niños puedan comunicar lo que necesitan y sienten, esto puede provocar que establezcan relaciones interpersonales insatisfactorias (Aguilar-Ortega, 2000).

Después de la información revisada se puede concluir que la abnegación conlleva un autosacrificio de los deseos personales, teniendo en cuenta la influencia del factor cultural el cual refuerza la importancia del grupo por arriba de las necesidades individuales, hace pensar la carga emocional que esta situación puede generar, y si estas podrían desatar una depresión.

Objetivo

Analizar la posible relación entre el rasgo de abnegación y el nivel de depresión en una muestra de adultos originarios de la ciudad de Mérida

Método

La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, ya que se recurrió a la utilización de instrumentos de medición para la recolección de información numérica, para realizar un análisis mediante técnicas estadísticas que permitirán someter a prueba una hipótesis de investigación, la cual es determinar diferencias significativas y establecer el tipo de relación funcional entre las variables abnegación y depresión.

El diseño de la investigación es no experimental, ya que no se manipularon intencionalmente las variables, llevándose a cabo únicamente la medición de las variables.

La investigación tuvo un alcance correlacional, siendo su objetivo hallar la posible relación entre dos variables, siendo estas variables la abnegación y la depresión. Por último, la presente investigación es transversal porque las variables se midieron al mismo tiempo en un momento específico (Silva, 1992).

La población objetivo se conformó por adultos entre 30 y 90 años, residentes de la ciudad de Mérida, siendo requisitos indispensables haber nacido y crecido en México, independientemente del sexo y el máximo grado escolar de estudios alcanzado.

La obtención de la muestra se llevó a cabo mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra se integró por 91 personas, 48 mujeres y 43 hombres. Del total de la muestra, 59 fueron adultos de edad media (30 – 60 años) y 32 adultos mayores (60 años en adelante).

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: el Inventario de Depresión de Beck-II (Beck, Steer y Brown, 1995) y la Escala de abnegación para jóvenes y adultos (Avendaño-Sandoval, Díaz-Guerrero e Reyes-Lagunes, 1997).

El Inventario de Depresión de Beck-II (BDI-II) utilizada para evaluar la gravedad de los síntomas depresivos. Es un instrumento de autoinforme de 21 ítems que genera resultados con las categorías de mínima, leve, moderada y grave. Cada ítem tiene cuatro alternativas de respuesta. La persona debe elegir la respuesta que mejor refleje su situación durante el momento

actual y la última semana. La puntuación final se obtiene sumando los valores de las frases seleccionadas que van de 0 a 3. El rango de puntuación es de 0 a 63 puntos. (Sanz, Perdigón, y Vázquez, 2003).

En México este instrumento fue estandarizado por Jurado, Villegas, Méndez, Rodríguez, Loperena y Varela en 1998 donde se comprobó que la prueba tiene confiabilidad por consistencia interna (alfa de Cronbach = 0.87), al igual mostró validez concurrente al observarse una correlación estadísticamente significativa con la Escala de Zung, la correlación estadística entre ambas escalas fue: $r = 0.70$.

La Escala de abnegación para jóvenes y adultos es un instrumento autoevaluativo que consta de una lista de afirmaciones en la cual la persona debe indicar (qué tan de acuerdo o qué tan en desacuerdo esta con dicha afirmación (Avedaño-Sandoval, Díaz-Guerrero y Reyes-Lagunes, 1997).

Consta de 20 reactivos distribuidos en tres factores que en conjunto explican 21.1% de la varianza del constructo; los factores son: abnegación centrada en la familia, abnegación centrada en la conducta social y abnegación sensitiva o cautela. (Domínguez- Guedea, Díaz-Loving, 2016).

Los autores de esta escala junto con otros investigadores realizaron distintas investigaciones para comprobar la validación psicométrica de la prueba, en las cuales encontraron que la prueba cuenta con validez de constructo y una confiabilidad alfa total de .80 (Avedaño-Sandoval, Díaz-Guerrero y Reyes-Lagunes, 1997). Al igual muestra una confiabilidad con el coeficiente Cronbach de .80, una validez de criterio (Avedaño-Sandoval 1994)

Asimismo, en el instrumento se incluyó una ficha de identificación mediante la cual se recolectó información sociodemográfica de los participantes y se indagó en la posible existencia de antecedentes asociados a la depresión como criterios a considerar durante el análisis de la información. Para la elaboración de este análisis se utilizó el Statistical Packager for Social Science (SPSS).

Aspectos éticos

Dicha investigación conto con los aspectos éticos de participación voluntaria, ya que se preguntaba si la persona estaba dispuesta a colaborar respondiendo un instrumento, al igual que

proporcionando un consentimiento informado explicando la naturaleza de la investigación y que implica para las personas el otorgar sus datos.

También se tomó en cuenta la confidencialidad de las personas, ya que recolectaron exclusivamente datos personales necesarios para responder a las preguntas de investigación cuidando que no se publiquen los datos específicos de ninguna persona.

Resultados

La muestra se conformó por 91 personas, de las cuales el 52.7% (48) fueron mujeres y el 47.3% (43) hombres. En cuanto al estado civil el 71.4% (65) están casados y el 28.6% (26) son solteros. Según la etapa de desarrollo el 64.8% (59) son adultos de edad mediana y el 35.2% (32) son adultos mayores. Al igual el 90.1% (82) tienen hijos y el 9.9% (9) de la muestra no tienen hijos. Por último, en cuanto al nivel educativo alcanza el 34.1% (31) alcanzó un nivel educativo de educación básica, el 37.4% (34) una licenciatura y el 28.6% (26) un posgrado.

Los resultados del análisis exploratorio de la Escala de Abnegación para jóvenes y adultos, indicó que en la muestra de estudio el rasgo de abnegación está presente, hallándose puntuaciones medias de Abnegación centrada en la conducta social se obtuvo 25.13 ± 5.94 en la centrada en la familia 17.71 ± 2.81 en la centrada en la conducta y de 10.89 ± 4.21 en la sensitiva. En lo concerniente a la escala de Beck, la media de puntuación hallada fue de 7.01 ± 5.47 lo que significa que la mayoría de la muestra no presenta depresión.

En la tabla 1 se expone un breve resumen de los estadísticos descriptivos más importantes de las puntuaciones obtenidas en ambos instrumentos.

Tabla 1. Principales estadísticos descriptivos en la Escala de abnegación para jóvenes y adultos y la Escala de Beck

Variable	Puntuación máxima del instrumento	Media	Desviación estándar	Mediana	Rango
Abnegación centrada en la conducta social	24	17.71	2.81	18.00	16
Abnegación centrada en la familia	36	25.13	5.94	26.00	36
Abnegación sensitiva	20	10.89	4.21	11.00	18

Depresión	63	7.01	5.47	7.00	34
-----------	----	------	------	------	----

Para responder al objetivo se realizó una prueba de correlación de Pearson para comprobar si existe una relación entre las variables de abnegación y la depresión. Los resultados del análisis revelaron la existencia de una relación positiva y moderada entre las dimensiones Abnegación Sensitiva y Depresión ($r=.397$; $p=.001$; $n=91$) con un nivel de significancia de 99%. Lo anterior quiere decir que existe una relación entre ambas variables, observándose que a mayor puntuación obtenida en la escala de abnegación sensitiva también se obtiene mayor puntuación en la escala de depresión. Ver tabla 2.

Tabla 2, Análisis correlacional Abnegación-Depresión

		Depresión
Abnegación centrada en la conducta social	Correlación de Pearson	.080
	Sig. (bilateral)	.453
Abnegación centrada en la familia	Correlación de Pearson	.110
	Sig. (bilateral)	.300
Abnegación sensitiva	Correlación de Pearson	.397
	Sig. (bilateral)	.000

Con la finalidad de hallar una posible relación entre las variables de abnegación y depresión con la etapa del desarrollo, se realizó un análisis mediante la prueba t para muestras independientes. Los resultados del análisis revelaron la existencia de valores $p>.05$ en las escalas Abnegación centrada en la conducta social ($p=.272$) y en la escala Abnegación centrada en la familia ($p=.133$) y valores $p<.05$ en las escalas Abnegación sensitiva ($p=.004$) y en la escala de Depresión ($p=.004$). Esto demuestra que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los adultos mayores y los adultos de edad mediana en las variables de Abnegación sensitiva y en Depresión, en la cual los adultos mayores muestran puntuaciones medias más altas que los adultos de edad mediana. Ver tabla 3.

Tabla 3 *Análisis comparativo según la etapa de desarrollo en las variables abnegación y depresión*

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Abnegación centrada en la conducta social	-1.106	89	.272	-.682
Abnegación centrada en la familia	-1.516	89	.133	-1.966
Abnegación sensitiva	-2.957	89	.004	-2.628
Depresión	-2.952	89	.004	-3.405

Asimismo, para hallar una posible relación entre las variables abnegación y depresión con el sexo, al igual se realizó una prueba t para muestras independientes. Los resultados del análisis revelaron la existencia de valores $p > .05$ en las escalas Abnegación centrada en la conducta social ($p = .076$), en la escala Abnegación centrada en la familia ($p = .214$) y en la escala Abnegación sensitiva ($p = .480$), y valores $p < .05$ en las escalas de Depresión ($p = .036$). Esto revela que existe una diferencia estadísticamente significativa en los puntajes obtenidos en la Escala de depresión, en la cual las mujeres muestran puntuaciones medias más elevadas en depresión que los hombres, al igual que en no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las tres formas de expresión conductual de la abnegación. Ver tabla 4.

Tabla 4 Análisis comparativo entre hombres y mujeres en las variables abnegación y depresión

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Abnegación centrada en la conducta social	-1.794	89	.076	-1.046
Abnegación centrada en la familia	1.251	89	.214	1.558
Abnegación sensitiva	-.709	89	.480	-.629
Depresión	-2.130	89	.036	-2.402

Por último, para identificar la existencia de posibles relaciones entre las variables de abnegación y depresión con el nivel educativo alcanzado, se realizó una prueba Anova. Los resultados del análisis revelaron la existencia de valores $p > .05$ en la escala Abnegación centrada en la conducta social ($p = .937$), en la escala Abnegación centrada en la familia ($p = .836$) y la escala Abnegación sensitiva ($p = .206$), y valores $p < .05$ en la escala de Depresión ($p = .003$). Lo anterior refiere la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de estudios alcanzado y los puntajes obtenidos en la Escala de depresión. Para hallar la diferencia intergrupar se realizó un análisis mediante la prueba Bonferroni, donde se obtuvo valores $p > .05$ en las variables licenciatura y posgrado ($p = 1.000$), y valores $p < .05$ en las variables educación básica y licenciatura ($p = .006$) y en las variables educación básica y postgrado ($p = .018$).

Lo anterior quiere decir que las personas que alcanzaron un nivel de estudios básico muestran puntajes más altos en la Escala de depresión en comparación con aquellas personas que alcanzaron una licenciatura y/o posgrado. Ver tabla 5.

Tabla 5 Análisis comparativo entre nivel educativo alcanzado en las variables abnegación y depresión

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Abnegación centrada en la conducta social	Entre grupos	1.056	2	.528	.065	.937
	Dentro de	709.515	88	8.063		
	grupos Total	710.571	90			
Abnegación centrada en la familia	Entre grupos	12.966	2	6.483	.180	.836
	Dentro de	3171.451	88	36.039		
	grupos Total	3184.418	90			
Abnegación sensitiva	Entre grupos	56.495	2	28.247	1.610	.206
	Dentro de	1544.407	88	17.550		
	grupos Total	1600.901	90			
Depresión	Entre grupos	328.894	2	163.447	6.069	.003
	Dentro de	2370.095	88	26.933		
	grupos Total	2696.989	90			

Conclusiones

La abnegación continúa siendo un rasgo persistente en la cultura mexicana, asociándose principalmente a la deseabilidad social, ya que existe cierta gratificación personal al obtener la aprobación del grupo (Domínguez-Guedea, Díaz-Loving, 2016).

Se encontró una correlación entre el rasgo de abnegación sensitiva y el nivel de depresión, el cual ha sido correlacionado anteriormente con la no asertividad (Flores-Galaz, Díaz-Loving, 2002). Esto puede indicar que la falta de expresión de las necesidades tiene una relación con la dificultad de poner límites a las cosas o situaciones, las cuales son habilidades necesarias para lograr un desarrollo psicosocial saludable, por ende, al no contar con ellas existe un riesgo de caer en un estado depresivo.

Por otro lado, esta investigación sugiere que la forma de autoafirmarse del mexicano es a través del cumplimiento de los estándares de conducta que dicta la sociedad, por ende si no acata un estándar social la persona no logra su autoafirmación, esto puede desencadenar que el autoestima de las personas este sujeto a la aprobación o no de alguien externo, dicha excesiva importancia que se le otorga al otro pone en peligro la autovalía puesto que fácilmente puede romperse y generar una depresión.

La cultura mexicana es colectivista, la cuales tiende a confundir una respuesta asertiva con una respuesta agresiva, esto nos da a entender que las personas sienten culpa cuando expresan sus propias opiniones o deseos, o cuando se someten a normas sociales por encima de los propios principios (Díaz-Loving, et. al., 2008).

La abnegación puede ser un factor de riesgo social para la depresión, ya que provoca que los mexicanos no puedan decir que no, no exijan sus derechos, no comparten sus emociones y pensamientos lo cual les impide acceder a sus redes de apoyo, aunque sepan de la existencia de estos. Al igual demuestra que como cultura se enseña a las personas a imprimir una gran importancia sobre la valoración del grupo lo cual puede anular la realización de los deseos personales.

Desde una visión social la depresión puede aparecer cuando la búsqueda de la propia satisfacción genera sentimientos negativos ya que se percibe como una conducta egocentrista. El buscar complacer al otro continuamente dejando a un lado los propios intereses, genera una doble pérdida pues por una deseabilidad social se ignoran las necesidades individuales lo cual genera un malestar personal, y a su vez el buscar autoafirmarse genera sentimientos de culpa ya que de forma subyacente se presenta un miedo a la desaprobación o pérdida del otro.

Referencias

- Avedaño-Sandoval, Díaz-Guerrero y Reyes-Lagunes (1997). Validación psicométrica de la segunda escala de abnegación para jóvenes y adultos. En *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 31, N° 1, pp. 47-56.
- Avedaño-Sandoval (1994). Desarrollo y validación psicométrica de una escala de abnegación para adultos. Una aportación a la etnopsicología mexicana.
- Aguilar-Ortega (2000). Asertividad versus abnegación y autoritarismo en habitantes de la ciudad de Mérida, Yucatán.
- Aguilar Kubli, E (1987). Asertividad. Se tú mismo sin sentirte culpable, México, Pax.
Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/328720739/Aguilar-Kubli-E-2007-Asertividad-Como-ser-tu-mismo-sin-culpas>
- Alarcón, R (2010). *El legado psicológico de Rogelio Díaz Guerrero*. Citado de:
<http://www.revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/pdf/v10n2a16.pdf>

- Álvarez Ariza, M; Atienza Merino, G (2010). *Guía de práctica clínica sobre la depresión mayor en la infancia y en la adolescencia*. Ministerios de sanidad y política social. España. Recuperado de:
http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_456_depresion_inf_adol_avalat_compl.pdf
- Asociación Americana de Psicología (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V*. Recuperado de:
<https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/manual-diagn3b3stico-y-estadc3adstico-de-los-trastornos-mentales-dsm-iv.pdf>
- American Psychiatric Association. (2003). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. DSM-IV (4th ed.). Barcelona: Masson. Recuperado de:
<http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>
- Avendaño-Sandoval, Díaz-Guerrero y Reyes-Lagunes (1997). Validación psicométrica de la segunda escala de abnegación para jóvenes y adultos. En *Revista Interamericana de Psicología*. Vol.31. pp. 47-56
- Blatt (1998). Contribuciones del psicoanálisis a la comprensión y tratamiento de la depresión.
- Barra, E (1998). *Psicología Social*. Recuperado de:
http://www.sibudec.cl/ebook/UDEC_Psicologia_Social.pdf
- Beck (1995). *Terapia cognitiva conceptos básicos y profundización*. Gedisa editorial
- Casa de la Salud, (2016). ¿Cuál es la Influencia de los Factores Biológicos en los Trastornos Mentales? Recuperado de: <http://www.casadesalud.com.mx/equipo.php>
- Castro-Lizárraga, M; Ramírez-Zamora, S; Aguilar-Morales, L & Díaz de Anda, V (2006). Factores de riesgo asociados a la depresión del adulto mayor. En *Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 39(4), pp.132-137. Recuperado de:
www.medigraphic.com/pdfs/revneuneupsi/nnp-2006/nnp064b.pdf
- Cosgaya-Sandoval, L; Ramírez-Castro, E; Pinto-Loria, M; Viejo-Medina, Y; Compañ- Escalante, A y Pérez Caamal, Y (2014). Nivel de depresión en personas mayores de 65 años del estado de Yucatán según su contexto social. En *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 17 (3). Recuperado de:
<http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2014/epi143d.pdf>
- Díaz-Guerrero, R. *psicología del mexicano: descubrimiento de la etnopsicología*. -6ª ed.- México: Trillas, 2015.

- Díaz-Guerrero y Rodríguez, M (1994). *Significado subjetivo de la abnegación y sus sinónimos*. Psicología Contemporánea, 1, pag. 16-21-
- Díaz-Guerrero,R; Rodríguez, M (1997). ¿Son universales los rasgos de personalidad? Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 29. pp. 35-48
- Domínguez-Guedea, Diaz-Loving, R (2016). Escalas de abnegación en cuidadores familiares de adultos mayores. Anales de Psicología vol.32 n.1. Citado de:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000100026&lng=en&tlng=en
- Ellis, A (1999). *Una terapia breve más profunda y duradera. Enfoque teórico de la terapia racional emotivo-conductual*. Paidós: Barcelona, Buenos Aires y México.
- Flores-Galaz, M. y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. Mexico: Editorial Miguel Ángel Porrúa
- Ferrel, Rober; Peña, Angélica; Gómez, Niove; Pérez, Katriny. Esquemas maladaptativos tempranos en pacientes diagnosticados con cáncer atendidos en tres centros oncológicos de la ciudad de Santa Marta (Colombia) Psicología desde el Caribe, núm. 24, agosto-diciembre, 2009, pp. 180-204 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21312270009.pdf>
- Gómez-Restrepo, C, Rodríguez-Malagón, N (1997). *Factores de riesgo asociados al síndrome depresivo en la población colombiana*. Rev. Col. Psiquiatría, Vol. XXVI, No. 1. Recuperado de: <http://psiquiatria.org.co/web/wp-content/uploads/2012/04/VOL-26/1/ARTICULO%20ORIGINAL%20FACTORES%20DE%20RIESGO%20ASOCIADOS.pdf>
- Pulido-Díez, J (2012). II Jornada Jordi Cerbría de comunicación asistencia, Asertividad. Recuperado de: <http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/Asertividad.pdf>
- Flores, M, (s.f.). *Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy*. Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de:
<http://www.cirsociales.uady.mx/revUADY/pdf/221/ru2214.pdf>
- Roca, E (2014). *Como mejorar tus habilidades sociales*. Recuperado de:
<https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>

- Organización Mundial de la Salud (2017). Depresión: Recuperado de:
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/es/>
- Gaeta González, Laura; Galvanovskis Kasparane, Agris. *ASERTIVIDAD: UN ANÁLISIS TEÓRICO-EMPÍRICO*. Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 403-425. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- Iturralde-Paredes, C (2015). Esquemas maladaptativos y su relación con la depresión en estudiantes del tercer año de bachillerato de la unidad educativa “Blanca Martínez de Tinajero”. Recuperado de:
<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/11521/1/Tesis%20Carmen%20Iturralde.pdf>
- Ortiz-Arriagada, J, Castro-Salas, M (2009). *BIENESTAR PSICOLÓGICO DE LOS ADULTOS MAYORES, SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA Y LA AUTOEFICACIA. CONTRIBUCIÓN DE ENFERMERÍA. CIENCIA y ENFERMERÍA XV (1): 25-3*. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532009000100004&script=sci_arttext&tlng=en
- Winograd, B (2005). *Depresión: enfermedad o crisis?: una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

REFORZAMIENTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL EN TERAPIA DIALÉCTICA CONDUCTUAL CASO BORDERLINE CON HIPOTIROIDISMO

Estefany Lissette Arriaga Domínguez*

Resumen

Estudio de caso de un paciente masculino de 26 años de edad, con diagnóstico de Trastorno Límite de la Personalidad e Hipotiroidismo, quien acudió a consulta con múltiples síntomas ansiosos y depresivos, tales como impulsividad, falta de interés (anhedonia), irritabilidad, ansiedad, desesperación constante y autolesión. Se aplicó la Terapia Dialéctica Conductual con un reforzamiento en el módulo de Regulación Emocional para combatir los trastornos del ánimo además de tratamiento endocrinológico para una mejor y más rápida resolución de síntomas, así como una efectiva prevención de recaídas.

Palabras Clave: trastorno límite de la personalidad, terapia dialéctica conductual, hipotiroidismo primario, regulación emocional, reestructuración cognitiva

Introducción

El Trastorno Límite de la Personalidad, Trastorno Borderline o TLP es un trastorno de la personalidad en el que los afectados presentan patrones de conducta continuos y en gran medida permanentes caracterizados por reacciones fijas e inadecuadas en diversos contextos personales y sociales. Se engloba generalmente en inestabilidad en las relaciones interpersonales, la autoimagen y la afectividad, y una notable impulsividad, que comienzan al principio de la edad adulta y se dan en diversos contextos.

Se estima que el 1,6% de la población adulta tiene TLP, pero puede llegar al 5,9%. Casi un 75% de las personas diagnosticadas con Trastorno Límite de la Personalidad son mujeres, pero investigaciones recientes sugieren que el porcentaje de hombres afectados puede igualar al de ellas. Su diagnóstico se realiza con base en los criterios del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales 5 (DSM-5) así como test correspondientes a los trastornos de personalidad.

* Universidad de Monterrey

Estudios arrojan una prevalencia de hipotiroidismo y pacientes psiquiátricos es del .5 al 8% (Bahls y De Carvalho, 2004). Los síntomas depresivos en hipotiroidismo es cerca del 50% de pacientes que lo padecen (Boswell et al., 1997) y el 17% de pacientes que ingresan a hospitalización psiquiátrica, tienen esta comorbilidad (Hall y cols. 1981)

En pacientes con Trastorno Límite de la Personalidad acompañados de comorbilidad como hipotiroidismo, se aumentan síntomas de impulsividad, depresivos (tristeza, anhedonia), conductas suicidas, períodos de irritabilidad o ansiedad.

El hipotiroidismo, es la segunda enfermedad endocrina más frecuente, después de la Diabetes Mellitus; causa cambios metabólicos, fisiológicos y bioquímicos, que afectan a la mayoría de los sistemas en el organismo. Es causado por una inadecuada acción de las hormonas tiroideas, principalmente por disminución en la síntesis y secreción de estas y se puede dividir en primario, originado por falla en la glándula tiroides, representando el 99% de los casos y secundario, debido a la falta de producción de hormona estimulante de la tiroides (TSH).

Los síntomas psiquiátricos provocados por el hipotiroidismo, son: en primer lugar, trastornos del estado de ánimo como apatía, astenia, ideas suicidas, labilidad emocional, disminución de la libido, síntomas depresivos y ansiosos. Otros menos frecuentes: delirium, demencia, amnesia.

Hablar de Trastorno Límite de la Personalidad e Hipotiroidismo, nos lleva a pensar en el descontrol emocional e intensificado causando una mala calidad de vida.

No hay que olvidar que la base de todos los desajustes mentales, conllevan antecedentes de eventos o situaciones en la infancia, vulnerabilidad emocional así como la heredabilidad en el manejo de pensamiento y emociones.

La Terapia Dialéctica Conductual, es una terapia psicológica de tercera generación desarrollada por Marsha Linehan (1993^a, 1993b) para tratar específicamente los síntomas característicos del trastorno límite de la personalidad: inestabilidad afectiva, trastorno de identidad, impulsividad y dificultades en las relaciones sociales. Es una terapia ampliamente organizada, que incluye trabajo entre sesiones y tareas para casa. La directividad por parte de los terapeutas es mayor en las etapas iniciales, cuando los pacientes carecen de control conductual y se implican en conductas que ponen en riesgo su propia vida.

La reestructuración cognitiva, es un proceso terapéutico que se basa en la identificación y confrontación de los pensamientos negativos e irracionales que nos asaltan ante determinadas

circunstancias. Tiene también tremenda importancia dentro de la terapia individual y como parte de la terapia dialéctica conductual para trabajar los pensamientos automáticos del paciente, así como sus sesgos cognitivos.

La Terapia Dialéctica Conductual, consta de terapia individual, control de medicación por parte de psiquiatría, psicoterapia grupal, psicoeducación a paciente y familia y la intervención de crisis vía telefónica.

La terapia individual, se compone de cuatro módulos de habilidades específicas, basadas en las dificultades de regulación de los pacientes y sus consecuencias:

- a) Habilidades Básicas de Conciencia o *Mindfulness*: Van dirigidas a los sentimientos de vacío y desconocimiento del yo. Implica controlar los procesos de atenciones, decidir qué es lo primordial atender y durante cuánto tiempo. Se ayuda al paciente a mantenerse en el aquí y el ahora.
- b) Habilidades de Efectividad Interpersonal: Este módulo, plantea la eficacia interpersonal, es decir, conseguir los objetivos en una relación con respeto. Se muestran estrategias para tolerar el abandono y control de las respuestas al mismo.
- c) Habilidades de Regulación de las Emociones: Estas habilidades, permiten la aplicación de técnicas para un mejor manejo de las emociones. Se trata de observar y cambiar las respuestas emocionales de una forma consciente. Se enseña a tolerar así como reducir la vulnerabilidad asociada al estilo de vida poco saludable.
- d) Habilidades de Tolerancia al Malestar: Se divide en supervivencia de crisis y habilidades de aceptación de la realidad.

Cada módulo requiere alrededor de al menos dos a seis sesiones de entrenamiento y pueden ser estructuradas dependiendo de la situación de cada paciente.

El control de medicación por parte de psiquiatría, permite el control de síntomas agudos con la posterior regulación del mismo para mantener activa una adecuada cognición permitiendo una mejor terapia y entendimiento de la psicoeducación.

La interacción grupal, da la oportunidad de integrarse de forma social retomando las habilidades aprendidas en los módulos de terapia individual.

La psicoeducación, enseña al paciente y a la familia acerca de su padecimiento y síntomas para crear un ambiente de recuperación.

La intervención telefónica en crisis, fue establecida para evitar episodios de autolesión o agresión, los cuales, son frecuentes en personas con este trastorno.

Para este caso, se aplicó un tratamiento integral con Terapia Dialéctica Conductual además de control de medicación endocrinológica, para tener una mejor corrección de síntomas referentes al estado de ánimo.

Se estudió un reforzamiento en el módulo de regulación emocional de la Terapia Dialéctica Conductual, para una recuperación en donde se equilibra de razón y emociones, y por consecuente, disminución de recaídas en distintos plazos.

Objetivo

Reforzar el módulo de Habilidades de Regulación Emocional de las sesiones individuales de la Terapia Dialéctica Conductual con el fin de aminorar sintomatología, especialmente la de los trastornos del ánimo reflejado en síntomas ansiosos y depresivos en el Trastorno Límite de la Personalidad (TLP), en conjunto con la patología endocrinológica.

Método

Se realiza intervención de Terapia Dialéctica Conductual a paciente masculino de 26 años, originario y residente de Monterrey, Nuevo León, con grado académico de licenciatura, soltero, sin hijos y homosexual. Es el hijo menor de tres hermanos masculinos, de matrimonio estable de más de 38 años. Tiene una adecuada comunicación y relación con familia.

Se presentó a consulta por síntomas ansiosos y depresivos moderados, tales como impulsividad, falta de interés (anhedonia), irritabilidad, ansiedad, desesperación constante desde hace 5 años. Refirió muy malas relaciones interpersonales que lo llevan al caos e inestabilidad emocional. El paciente menciona que no mide el riesgo en su vida sexual ya que llega a prácticas sexuales no deseadas y no medidas para canalizar ansiedad. Mencionó que para aminorar los síntomas, ocasionalmente, tiene atracones en sus comidas (tres a cuatro veces por semana). La mala canalización del estrés, lo lleva a ejercitarse hasta 4 horas por día, provocándole también lesiones musculares indeseadas.

Ha tenido ideas suicidas un tanto recurrentes y episodios de autolesión (cortaduras) desde los últimos dos años. Tuvo una previa consulta con psiquiatría donde se da el diagnóstico de Trastorno Límite de la Personalidad y con quien el paciente refiere, no tuvo una adecuada

confianza con su médico y decidió cambiar. Fue diagnosticado con hipotiroidismo hace dos años antes y no lleva un adecuado control médico del mismo.

Como antecedentes, mencionó tener una infancia muy agradable, donde no hubo ningún tipo de maltrato o abuso que el recuerde. Hizo un énfasis en la sobreprotección de sus padres para con él. Bajo los datos recolectados en la primera sesión, se realiza estructura de trabajo de la siguiente manera:

Se inicia con terapia individual, con duración de 55 minutos aproximadamente cada una.

Las sesiones son individuales, una vez por semana para un bloque total de 20 intervenciones, divididas en los siguientes bloques:

- 2 sesiones iniciales de Habilidades básicas de conciencia o Mindfulness (MF).
- 6 sesiones de Habilidades de Regulación Emocional (RE).
- 4 sesiones para Habilidades de Tolerancia al Estrés (TE).
- 2 sesiones para reforzar la Regulación Emocional.
- 4 sesiones de Efectividad Interpersonal (EI).
- 2 sesiones de Habilidades de Regulación Emocional.

Se pide acudir al consultorio de 10 a 15 minutos antes de la terapia para llenar escalas y cuestionarios correspondientes a cada sesión.

Dentro de las sesiones, se trabaja la Reestructuración Cognitiva en los diversos módulos de la Terapia Dialéctica Conductual y los siguientes sesgos de la misma:

- Identificación de pensamientos irracionales.
- Minimización, maximización, Catástrofe, Dramatización.
- Predicciones Negativas.
- Abstracción Selectiva.
- Pensamiento Dicotómico.
- Personalización.

Referencia e interconsulta con psiquiatría para la correspondiente medicación

Referencia e interconsulta con médico endocrinológico para confirmación y revisión del Hipotiroidismo primario, control con medicación de la patología y vigilancia de complicaciones.

Aspectos Éticos

Se explicó al paciente el respeto a la confidencialidad: que toda la información que se tenga en nuestra Historia Clínica esté debidamente salvaguardada, que se utilice con un fin legítimo.

Resultados

En un total de 20 intervenciones con las sesiones previamente estructuradas, se obtuvieron los siguientes resultados: Las sesiones de Habilidades Básicas de Conciencia o *Mindfulness* permitieron al paciente a aceptar sus emociones y trabajar la culpa y se introdujo al paciente a tolerar situaciones que producen malestar emocional o desencadenan síntomas.

Se trabajó la identificación de pensamientos irracionales que provocan malestar. Uno de ellos, y muy constante, es pensar que él no vale nada ni sirve para nada. Se enseñó a suplirlo por uno positivo con adaptaciones en su vida diaria, mismo ejercicio, se estableció se estaría utilizando las demás sesiones para reforzarlo.

Se introdujeron las tarjetas diarias como parte de las actividades de sesiones en donde se explica que se estarán midiendo los síntomas todos los días. Esto nos permite identificar los pensamientos y emociones con sus respectivas medidas para evaluar su progreso o recaídas. A partir de la tercera sesión, se aplicó el módulo de Habilidades de Regulación Emocional en donde el paciente conoció sus emociones, las respuestas que tiene ante ellas. Previo a las sesiones, se hizo una pequeña evaluación de síntomas en donde refiere sentirse levemente más tranquilo, puesto que dos semanas previas, tiene ya tratamiento tanto endocrinológico como psiquiátrico.

En este módulo, identificó reacciones emocionales injustificadas sin cabida en situaciones actuales y que provocaban hipersexualidad en algunas ocasiones para liberar ansiedad así como atracones con los alimentos. Se enseñaron técnicas para disminuir la vulnerabilidad emocional. Se habló de las autolesiones en diversas ocasiones, identificando estresores que crean crisis y por consecuente, ideas suicidas constantes.

Como parte de la reestructuración cognitiva, se trabajaron sesgos para hacer la reconstrucción del pensamiento. Se identificó como minimiza sus logros y maximiza sus errores. Las predicciones negativas, es decir, que el paciente englobe todo con pesimismo, fueron tratadas también con diálogo socrático para equilibrar el pensamiento a uno más optimista.

Dentro de estas sesiones, se habla acerca de la catastrofización en donde se puntualiza como una acción, la magnífica hasta llegar al drama, provocando más síntomas ansiosos. Se enseña la canalización de energía con la estructura de actividad física y opta el paciente por caminatas y trote cuatro veces a la semana durante una hora.

Identificó el paciente que localizar la emoción focal de su malestar, le puede permitir tratar directamente lo que está sucediendo a su alrededor. Esto provocó disminuir horas al gimnasio de forma diaria, de 4 a 1 hora 30 durante las siguientes semanas, lo que también permitió tratar y curar las lesiones musculares indeseables y la disminución de las mismas. Los atracones de comida ocasionales en este bloque fueron evidentemente reducidos a ninguno a partir de la quinta intervención.

Al finalizar este módulo, se identifica al paciente con una adecuada cognición para seguir trabajando en terapia así como disminución de los síntomas ansiosos y depresivos (escala de tarjetas diarias 6/10).

Las siguientes cuatro sesiones formaron parte del módulo de Habilidades de Tolerancia al Estrés, se capacitó para aprender a enfrentar situaciones que producen malestar sin cambiarlas o resistirse a ellas para permitir su interpretación. Uno de los ejemplos más notorios fue saber qué hacer ante el estrés del trabajo que le provoca estresores produciendo finalmente ansiedad. El paciente comenta que tiene pensamientos constantes de cambiar de trabajo porque no logra mantener objetivos.

Una de las soluciones para las que se capacitó, fue primero enlistar las prioridades laborales; después, formular la solución para cada una de ellas. Mencionó que la entrega de proyectos se retrasa porque no tiene una adecuada estabilidad. Se sugirió estableciera objetivos y metas muy cortas para que pueda lograrlas y poco a poco, ir incrementando la misma mientras se está trabajando en terapia y así pueda lograr objetivos. Se razonó en sesiones que si no hay una disposición de su parte para mantener una estabilidad, en cualquier otro trabajo, sucederá la misma situación.

Las próximas dos intervenciones, se retomaron los temas del módulo de Habilidades de Regulación Emocional, reforzando emociones positivas e identificando obstáculos mientras evoluciona la emoción. Se trabaja la cognición para disminuir la sensación de vacío y aburrimiento crónico hablando de la definición de cada uno de ellos y proponiéndose actividades que le entretengan. Se enroló en cursos online y se adentró en hábito de lectura, el cual, fue

complicado iniciarlo, sin embargo, el paciente se estableció como meta leer al menos 8 páginas diarias.

Una de las habilidades enseñadas, fueron los pros y contras de eventos, situaciones o problemas, teniendo un excelente resultado ya que el paciente lo moduló para aplicarlo constantemente.

Se trató el pensamiento dicotómico, caracterizado por la tendencia a pensar en términos extremos, es decir, omitiendo cualquier posible matización. Las cosas son buenas o malas. Se usa la técnica *Wise Mind* para que modele su pensamiento dentro de lo emocional y racional y pueda emitir un juicio sabio.

Se adentra al módulo de habilidades de Efectividad Interpersonal y se analizaron las situaciones en las que el paciente se encuentra para determinar objetivos y el logro de los mismos, los factores que contribuyen a la efectividad interpersonal y los que la interfieren. Se hacen sesiones de *role playing* de situaciones hipotéticas o reales actuales en el paciente que han sido problemáticas en su vida, sobre todo con relación con familia en el que se creó un enfoque cortés; se aprendió una capacidad para expresar alguna opinión y decir no especialmente con la pareja. Si bien la relación con la familia es adecuada, se estableció un reforzamiento del vínculo así como su participación en casa. Finalmente, se retoma por dos sesiones más el módulo de Habilidades de Regulación Emocional para recapitular las habilidades aprendidas anteriormente, haciendo comparativa de los sentimientos actuales y cómo se han aplicado en la vida diaria.

La ideación suicida, se reduce desde la sesión 16, no habiendo ya eventos de autolesión. Las ideas suicidas, según el monitoreo con la Escala de Ideación Suicida de Beck (SSI) y las tarjetas diarias de terapia dialéctica conductual.

Al finalizar el bloque de 20 sesiones, hay una decreción de síntomas depresivos como anhedonia, culpa e irritabilidad, así como de ideas suicidas que sólo aparecen bajo estresores sin llegar a la autolesión. Las actuales relaciones interpersonales son moderadamente estables, sobre todo en la familia. El sentimiento de vacío o aburrimiento crónico siguen presentes de forma ocasional sin intervenir en calidad de vida. Tiene un mejor entrenamiento físico y una adecuada forma de comer. No hay riesgo sexual desde la décima sesión. Refirió sentirse más tranquilo y cómodo con su familia. En cuanto a lo laboral, tiene una notable mejora en proyectos y metas. Tuvo un reconocimiento hace 3 semanas debido a su organización, lo que aumentó su autoconfianza y seguridad tanto en el trabajo como en las relaciones interpersonales.

Como parte de la medicación y control con psiquiatría, también inicia tratamiento con Fluoxetina 20 mgs por la mañana. Se tuvieron solo 3 sesiones cada seis semanas, en donde se evaluó el uso del medicamento, no retirándolo ni cambiando dosis. Se realizaron 4 reuniones con la familia para la psicoeducación, dando la información del Trastorno Límite de la Personalidad y se estructuró un mejor ambiente familiar (padre y madre) en donde se aplicaron límites a conductas negativas y reforzamiento de las positivas.

En cuanto a la terapia grupal, tuvo 10 sesiones semanales con otros 5 compañeros (3 mujeres y 2 hombres), en las cuales se desempeñó con entusiasmo y compartió experiencias de situaciones vividas. Dio puntos de vista a sus demás compañeros y fue satisfactoria su participación.

Hubo solo dos llamadas telefónicas de 10 minutos cada una para intervención de crisis en la segunda y cuarta semana de las veinte. Se mantuvo el control emocional y el paciente menciona que estas fueron efectivas ya que evitó lesionarse. De forma integral, desde la primer sesión, se interconsultó con endocrinología, estableciendo medicación para el Hipotiroidismo primario con Levotiroxina 100 microgramos por día, y dando cita para seis meses y revisión de medicación. El paciente, solo canceló en dos ocasiones las sesiones, debido a asuntos laborales y dificultad para reagendar la sesión.

Conclusiones

Un reforzamiento en el módulo de Habilidades de Regulación Emocional, de la Terapia Dialéctica Conductual, propicia el equilibrio de emociones y razonamiento para estabilizar los síntomas principales del Trastorno Límite de la Personalidad, que son agudizados por el Hipotiroidismo permitiendo al paciente una mejoría en su calidad de vida con mínimo seis meses de tratamiento.

Referencias

Álvarez, E. (2001). Terapia cognitivo-conductual del trastorno borderline de la personalidad.

Anales de Psiquiatría, 17, 53-60.

Aramburú Fernández, Beatriz, 1996. La terapia dialéctica conductual para el trastorno límite de la personalidad. Universidad Católica de Valparaíso. Psicología Conductual, Vol. 4, N°1, pp. 123-140.

- Bahls Saint Clair, Amaral, Gisah (2004). *The relation between thyroid function and depression: a review. Department of Psychology of the Federal University of Panama.* Department of Medical Clinic of the UFPR, Curitiba, Brazil. *Rev Bras Psiquiatr* 2004;26(1):40-8.
- Bunevicius, Robertas, (2009). *Tyroid disorders in mental patientis.* Institute of Psychopshycolgy and Rehabilitation Kaunas University of Medicine, Palanga, Lithuania.
- Caballo, Vicente E, 2001. *Tratamientos cognitivo-conductuales para los trastornos de personalidad.* Universidad de Granada, España. *Psicología conductual*, Vol. 9, N° 3, pp. 579-605.
- Cuevas Carlos, Perez-Díaz Angel G, (2012). Intervenciones psicológicas eficaces para el tratamiento del trastorno límite de la personalidad. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 1, 97-114.
- DSM-IV Personality Disorders in the Survey Replication. Autor: Lenzenweger MF, Lane MC, Loranger AW, Kessler RC.. *Biol Psychiatry*. 2007 Sep 15;62(6):553–64.
- González, C., Andrade, P. y Jiménez, A. (2000). Estresores cotidianos familiares, sintomatología depresiva e ideación suicida en mexicanos. *Acta Psiquiátrica Psicológica América Latina*, 43 (4), 319 – 326.
- Guendelman Simón, Garay Loreto Garay, Miño Viviana, (2014). *Neurobiología de trastorno de personalidad límite.* Hospital Psiquiátrico El Peral, Santiago de Chile, *Rev. Méd. Chile* Vol. 142, N°2.
- Linehan MM, Comtois KA, Murray AM, Brown MZ, Gallop RJ, Heard HL, Korslund KE, Tutek DA, Reynolds SK, Lindenboim N. Two-year randomized controlled trial and follow-up of dialectical behavior therapy by experts for suicidal behaviors and borderline personality disorder. *Arch Gen Psychiatry*.(2006) Jul;63(7):757-66.
- Mosquera, D. (2004a). *Diamantes en Bruto I. Un acercamiento al trastorno límite de la personalidad. Manual informativo para profesionales, pacientes y familiares.* Madrid: Pléyades, S.A.
- Nieto Escribano, Tania, (2006). *Trastorno límite de la personalidad: estudio y tratamiento.* Departamento de Psicología, Universidad CEU, San Pablo, Madrid, España. *Intelligo*, 1(1):4-20. ISSN:1885-8023.

- Patten SB, Williams JV, Lavorato DH, et al. (2008). *Major depression as a risk factor for chronic disease incidence: longitudinal analyses in a general population cohort*. *Gen Hosp Psychiatry*; 30:407 – 413.
- Quiroga Ernesto, Errasti, José Manuel, (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para los trastornos de personalidad. Universidad de Almería y Universidad de Oviedo. *Psicothema*, Vol. 12, N° 3, pp 393-406.
- Soler Joaquim, Elices Matilde, Crrmona Cristina, (2016). Terapia dialéctica conductual: aplicaciones clínicas y evidencia empírica. Servicio de Psiquiatría, Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, Barcelona España. *Análisis y Modificación de Conducta*, Vol. 42, N° 165 – 166, 35 – 49.
- Sperry, L. (1999). *Cognitive behavior therapy of DSM-IV personality disorders*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.

ANÁLISIS Y TRATAMIENTO FUNCIONAL DE LA ENCOPRESIS.

Luis Daniel Ibarra Salaices*

Natanael Parra Gutiérrez

Resumen

Se aplicó un tratamiento conductual basado en el análisis funcional en un niño de cinco años con encopresis. En él se utilizó reforzamiento diferencial, contrato conductual, economía de fichas y entrenamiento a padres y maestros en el manejo de contingencias. Se tomaron registros a lo largo de toda la intervención considerando el parámetro de frecuencia del problema. Los datos muestran una reducción total de la frecuencia de deposiciones fecales en lugares inadecuados. Los resultados apoyan la implementación de este tipo de intervenciones terapéuticas en contraste con tratamientos tradicionales de tipo psicológico o médico.

Palabras Clave: encopresis; análisis funcional; reforzamiento.

Introducción

Los llamados trastornos mentales o de la conducta, dado su curso crónico constituyen un problema de salud pública que genera incapacidad en diversos sectores de la población (Feria, Cárdenas, Vázquez, Palacios y de la Peña, 2010). Los niños y las niñas no son la excepción, ya que están expuestos a una gran variedad de problemas de tipo psicológico. Estos a su vez pueden tener una estrecha relación con factores fisiológicos o estar asociados a otras condiciones como discapacidad intelectual o un medio social hostil, tal y como ocurre con los trastornos de la eliminación: la enuresis y la encopresis (Bezoz y Escribano, 2012).

La encopresis puede ser considerada un padecimiento conductual que genera un grado mayor de incapacidad para el cuidado personal y deterioro social debido a las implicaciones en la higiene y aseo personal. Consiste en deposiciones fecales repetidas en lugares inapropiados, ya sea voluntaria o involuntariamente. Según el DSM-V (Asociación Psiquiátrica Americana, APA,

* Universidad Autónoma de Occidente, e-mail: luis.ibarra@udo.mx

2013), para considerarse un trastorno, el problema debe cubrir criterios diagnósticos adicionales, dentro de los que se encuentran:

A. Evacuación repetida de heces en lugares inadecuados (p. ej., vestidos o suelos), sea involuntaria o intencionada.

B. Por lo menos un episodio al mes durante un mínimo de 3 meses.

C. La edad cronológica es por lo menos de 4 años (o un nivel de desarrollo equivalente).

D. El comportamiento no se debe exclusivamente a los efectos fisiológicos directos de una sustancia (p. ej., laxantes) ni a una enfermedad médica, excepto a través de un mecanismo que implique estreñimiento.

Adicionalmente debe especificarse si es con estreñimiento e incontinencia por desbordamiento, o bien, sin estreñimiento e incontinencia por desbordamiento

Dichos criterios son semejantes a los establecidos por la Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición. (Organización Mundial de la Salud, OMS, 1992). Cabe señalar que a pesar del extendido uso que los clínicos hacen de los sistemas diagnósticos DSM-V y CIE-10 cada vez hay más críticas y puntos de vista en contra de dichos manuales, principalmente el desarrollado por la APA (2013), señalando algunos que su único mérito es la estandarización de un lenguaje común para los profesionales de la salud, fallando en otros aspectos, los cuales se retomarán más adelante.

Dadas las consecuencias individuales y sociales que tiene la encopresis, ha merecido la atención de profesionales de diferentes disciplinas que van desde la pediatría hasta la psicología (Bezoz y Escribano, 2012). Sin embargo se resaltan diferencias en la forma de conceptualizar los casos entre los modelos médico, psicológico tradicional y conductual. Es importante aclarar que para los autores *modelo psicológico tradicional* engloba prácticas basadas en teorías mentalistas-mediacionales, dinámicas o eclécticas sin respaldo empírico.

Las intervenciones médicas suelen centrarse en la evaluación física y la utilización de herramientas como los rayos x que apoyan el diagnóstico, aunque hay gastroenterólogos que sugieren medidas más invasivas pero que aseguran un adecuado diagnóstico diferencial. En cuanto al tratamiento, laxantes, suplementos y dieta alta en fibra suelen ser indicadas por el profesional médico así como un incremento en la ingesta de agua. Enemas pediátricos y supositorios rectales también pueden indicarse (Feria y Cols, 2010).

Se considera que este tipo de intervenciones pueden ser importantes y necesarias solo dentro de un tratamiento más amplio de la encopresis, más cuando sus características son de tipo funcional. Por sí solo se visualiza insuficiente, dada su incapacidad de generar hábitos que permitan el autocuidado y aseo personal del niño.

El abordaje psicológico tradicional de la encopresis suele consistir en una evaluación integrada por entrevistas profundas y exhaustivas encaminadas a la formación de una historia clínica, complementada por la administración de pruebas psicológicas, proyectivas y psicométricas (Esquivel, Heredia y Ancona y Gómez-Maqueo, 2016) que son interpretadas dentro del marco de diversas teorías de lo psicológico y del desarrollo del niño.

Resaltan en este abordaje las ideas psicoanalíticas del desarrollo psicosexual, que plantea la etapa anal como fundamental en la conformación de la personalidad, yendo más allá de aspectos como la higiene física y desarrollo neuromotor. La encopresis es vista como producto como un mecanismo de defensa regresivo (Janin, 2008). También es común el discurso referente a la autoestima basado en las diferencias entre yo real e ideal, y concepciones sistémicas que ubican el problema como un síntoma de la familia y otros planteamientos que los autores definen como parte de la psicología popular. Las medidas terapéuticas están orientadas hacia estas concepciones, aunque es difícil establecer una conexión funcional entre la terapia y la teoría.

Se plantea que el abordaje diagnóstico y terapéutico tradicional es sumamente estrecho y limitado para la intervención en este tipo de casos. Falla en aspectos etiológicos y como herramienta en la elección de recursos terapéuticos (Bezoz y Escribano, 2012). Dicho de otra manera, carecen de correspondencia con la realidad de la problemática en cuestión. Por ello, se presenta una alternativa de diagnóstico y tratamiento basada en el análisis funcional de la conducta (Keawe y Cols, 2013).

Este tipo de abordaje suele ser llamado en un sentido más amplio como análisis conductual aplicado o modificación de conducta, que se deriva del análisis experimental de la conducta, sistema psicológico conceptual desarrollado por Skinner (1938) aunque ha habido aportaciones de otros autores (Galindo y Cols, 1990). El sistema se caracteriza por la consideración del ser humano como un todo funcional que interactúa con el medio. Son centrales los conceptos operativos –objetivos- que hacen referencia a unidades atómicas que describen

eventos de la conducta y el ambiente; estímulos y respuestas. Esto último sin apelar a hipótesis fisiológicas de la naturaleza de su relación (Skinner) –desfisiologización de la psicología–.

El sistema presenta un esquema básico de organización de los fenómenos psicológicos –conductuales– denominado *triple relación de contingencia*, definida como las relaciones que se establecen entre la conducta, su antecedente y su consecuencia.

Este intercambio entre ambiente y conducta permite el establecimiento de relaciones funcionales donde los antecedentes pueden llegar a ejercer un control sobre la emisión de ciertas conductas aumentando o disminuyendo su probabilidad, mientras que las consecuencias serían el agente “causal” que determina la ocurrencia o ausencia de la conducta mediante la acción de estímulos reforzantes o castigantes (Skinner, 1938). Otros procesos como la extinción y la saciedad influyen en el comportamiento en el sentido de reducirlo o incluso eliminarlo (Skinner). Es así como en el análisis conductual aplicado se identifican procedimientos para la adquisición, mantenimiento y eliminación de conductas (Galindo y Cols., 1990).

Hay diversas publicaciones que muestran la viabilidad de aplicación del análisis conductual en casos de encopresis (Keawe y Cols. 2013) tanto para niños con desarrollo normal o con algún grado de retardo en el desarrollo (Galindo y Cols., 1990).

Al respecto López, Pérez-Llantada, López y López (1999) intervinieron obteniendo resultados favorables en el caso de una niña en edad escolar con encopresis secundaria utilizando práctica positiva, moldeamiento, sobrecorrección y refuerzo positivo, minimizando la administración de consecuencias castigantes.

Estas intervenciones no son *recetas* que se apliquen de forma indistinta a cada uno de los casos, sino que son tratamientos personalizados en los que es necesario hacer un análisis funcional de la conducta de cada sujeto en particular en el que se identifican las variables influyentes. Para hacer este análisis es fundamental obtener información de la conducta a través de la observación directa o bien mediante entrevistas con padres y maestros respecto al tipo de interacción que tienen con el niño ante el problema.

Ello permite el establecimiento de medidas o cambios en las contingencias ambientales en dirección de disminuir las conductas problemáticas o evacuaciones inadecuadas y aumentar las conductas adecuadas, como hacer deposiciones en lugares apropiados (Galindo y Cols, 1990; Keawe y Cols. 2013).

No obstante el carácter individual de cada intervención, estrategias conductuales como el moldeamiento, modelamiento, reforzamiento positivo, castigos moderados, economía de fichas, contratos conductuales y entrenamiento en manejo de contingencias suelen ser componentes comunes de los tratamientos conductuales.

Considerando los planteamientos del análisis conductual y motivados por la evidencia de su efectividad (Effective Child Therapy, 2017) se decidió intervenir en un niño de cinco años de edad con encopresis secundaria, que padecía desde hace 12 meses, provocando un deterioro social y escolar significativo dada la negativa de los compañeros para interactuar con él y las constantes ausencias escolares que implicaba.

Cabe señalar que un gastroenterólogo atendió previamente el caso obteniendo un éxito parcial, ya que solo logró aliviar el estreñimiento que el niño padecía, más no eliminó las excreciones inapropiadas en casa y la escuela. Ante esto el mismo gastroenterólogo solicitó una evaluación a través de un globo rectal para determinar si el niño presentaba debilidad en el esfínter. Los padres se negaron. Una descripción más amplia del caso y del procedimiento utilizado se describe en apartados posteriores.

Objetivo

El presente trabajo pretende mostrar la viabilidad del análisis funcional de la conducta en el diagnóstico y tratamiento de la encopresis.

Método

Se realizó un estudio experimental de caso único (N=1) con un niño de cinco años de edad que presentaba encopresis secundaria. Se evaluó de forma continua el caso en tres etapas: línea base, tratamiento y desvanecimiento. Los datos fueron obtenidos mediante un registro por ocurrencia, que dividía los días de la semana en dos momentos, mañana y tarde, de manera que fuera posible evaluar el problema en casa y el preescolar. A su vez, se definieron tres claves para el registro: (0) ausencia de excremento, (1) presencia de mancha de excremento en ropa interior y, (2) presencia de excremento. Los registros fueron agrupados en frecuencia de eventos o claves por semana. Fueron realizados por la madre durante las tres etapas.

También se realizó un análisis funcional del caso a partir de datos proporcionados por los padres y la maestra y mediante observaciones directas de la conducta del niño en la escuela. En

cada caso, tanto las preguntas como las observaciones iban dirigidas a identificar las situaciones y momentos –antecedentes- en los que aparecía el problema así como las reacciones de los demás durante y después del evento en cuestión. Dada la importancia de las consecuencias sobre la conducta problema interesaba sobre todo saber qué hacían los padres, familiares, maestra, personal del preescolar y los compañeros cada vez que el niño hacía deposiciones fecales en su ropa.

Tabla 1. Reforzadores de apoyo y su precio en fichas

Premio	Fichas
1-Pescar	10
2-Boliche	9
3-Carls Jr.	9
4-Parque Sinaloa	8
5-Brinca brinca	7
6-Parque Mochicahui	6
7-Carrito	5
8-Huevito kinder	4
9-Paleta payaso	3
10-Comida especial	2

El tratamiento incluyó un programa de entrenamiento a padres y maestros en el manejo de contingencias, entrenamiento en registro conductual y un sistema de economía de fichas, con el cual el niño podía obtener privilegios. Con el propósito de que la economía de fichas fuera más reforzante para el niño se utilizó una contingencia verbal, nombrándola “juego de la diversión”.

Se hizo un análisis de reforzadores para asegurar que los premios incluidos en el “juego de la diversión” fueran atractivos para el niño y no solo fueran suposiciones de los padres. Estos últimos autorizaron la utilización de los premios y fueron los encargados de adquirirlos y de administrarlos en el momento debido. En total fueron diez premios seleccionados, a los cuales se les asignó un precio en fichas tal y como se muestra en la *tabla 1*. Dado que el niño también presentaba dificultades de tipo académico fue necesario asegurar que sabía contar por lo menos hasta 10.

Todo fue apuntalado por un contrato conductual que establecía los compromisos de cada una de las partes y las consecuencias de la realización de los mismos. Este contrato fue firmado por el niño (poniendo solo un garabato), su mamá y su maestra. El análisis funcional determinó la parte central de los componentes incluidos en esta etapa. Además de la entrevista y sesiones de

entrenamiento, se realizaron cuatro sesiones de seguimiento y retroalimentación para verificar la adherencia al tratamiento.

En la etapa de a) línea base solo se registró la frecuencia de eventos sin intervención alguna. Durante el b) tratamiento se entregaba una ficha al niño al mismo tiempo que se le felicitaba efusivamente cada vez que avisaba que quería ir al baño, cuando entraba al baño y cuando hacía deposiciones en el inodoro. Finalmente, en el c) desvanecimiento solo se entregó una ficha y se felicitó al niño cuando hacía deposiciones en el inodoro, hasta que solo se le felicitaba sin necesidad de darle ficha.

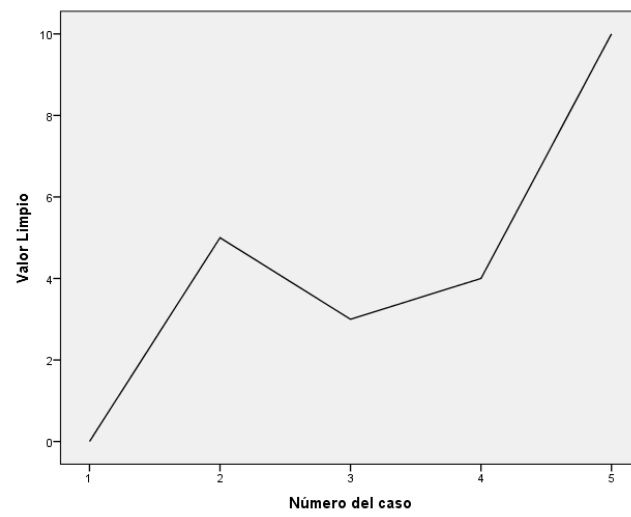
Resultados

El análisis funcional llevó a plantear hipótesis de mantenimiento del problema. Estas señalan que las deposiciones inapropiadas de excremento –independientemente de los eventos que propiciaron su inicio- estaba siendo reforzadas –mantenidas- por 1) los consejos, mimos, sermones, regaños y llamadas de atención de los padres y maestra; y por 2) el hecho de enviarlo a su casa a que se aseará sin tener que regresar a la escuela. También se identificó que las pocas veces que el niño iba al baño no se le reforzaba, anulando la posibilidad de aumentar la frecuencia de dicha conducta. Adicionalmente se consideró que las deposiciones de excremento estaban acompañadas de una contingencia de reforzamiento negativo de forma intrínseca, estableciendo control estimular entre la situación y la conducta problema. Como se mencionó anteriormente, la información obtenida mediante este análisis definió las acciones terapéuticas a realizar.

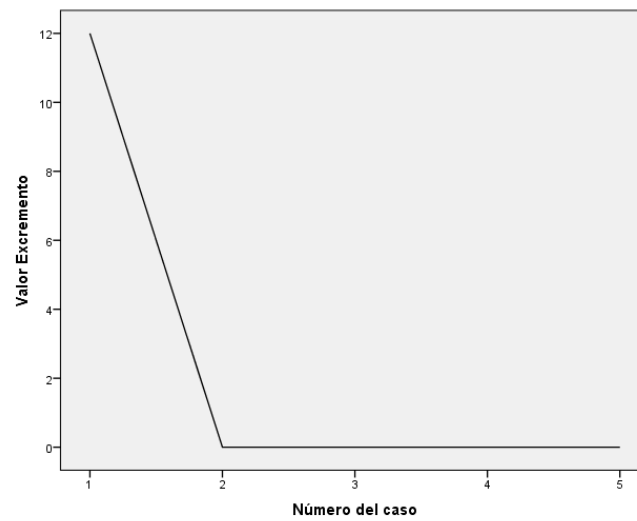
La hipótesis de mantenimiento obtenida mediante análisis funcional fue validada. El registro a través de las etapas de línea base, tratamiento y desvanecimiento muestra cambios sistemáticos y notables en la frecuencia de los eventos indicadores de la problemática como función de los arreglos de contingencias de reforzamiento y castigo aplicadas.

En la parte final de la última fase se observó la eliminación total de los momentos con presencia de excremento y presencia de manchas de excremento, y; una frecuencia dominante de momentos con ausencia de excremento. No se observó dificultad, ni picos de recaída al momento de retirar los programas incluidos en el tratamiento (ver gráficas 1, 2 y 3).

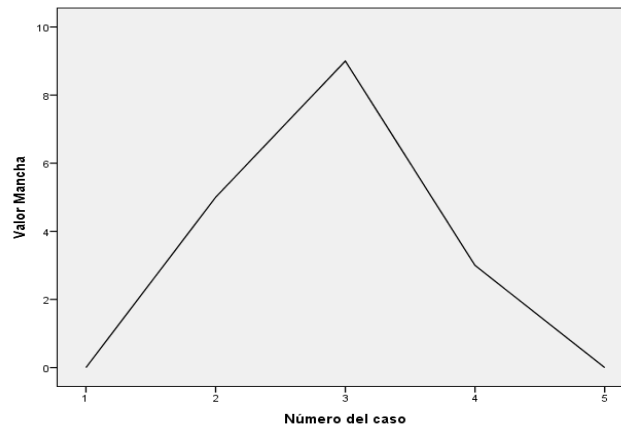
Gráfica 1. Frecuencia de eventos sin excremento



Gráfica 2. Frecuencia de eventos con excremento



Gráfica 3. Frecuencia de eventos con mancha de excremento



Conclusiones

El análisis funcional es el componente central de las intervenciones conductuales y se muestra como una alternativa eficiente para la evaluación y guía en el tratamiento de la encopresis. Un considerable número de publicaciones así lo señalan (Galindo y Cols, 1990; Keawe y Cols, 2013; Effective Child Therapy, 2017).

Se considera que debe ser incluido en los protocolos de actuación clínica ante estas problemáticas a la vez que los programas educativos de psicología clínica deben dirigir esfuerzos para la formación de psicólogos con competencias en análisis funcional de la conducta. En síntesis nos unimos a los esfuerzos de la comunidad científica para la difusión de esta tecnología del comportamiento y de la psicología basada en la evidencia.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5^a ed.) .Arlington , VA: American Psychiatric Publishing.
- Bezoz Saldaña, L.; Escribano Ceruelo, E. (2012). ¿Qué esconden los problemas del control de esfínteres? A propósito de un caso. *Pediatría Atención Primaria*, vol. XIV, núm. 56, octubre-diciembre, pp. 317-321Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria, Madrid, España.
- Effective Child Therapy.(2017). Applied Behavior Analysis.En: <http://effectivechildtherapy.org/therapies/what-is-applied-behavior-analysis/>
- Esquivel, F., Heredia y Ancona, M. y Gómez-Maqueo, E. (2016). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.

- Feria, M., Cárdenas, M., Vázquez, J., Palacios, L. y de la Peña, F. (2010). *Guía clínica para el manejo de los trastornos de la eliminación*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Galindo, E. y Cols (1990). *Modificación de conducta en la educación especial: diagnóstico y programas*. México: Trillas.
- Janin, B. (2008). Niños encopreticos: la organización anal y sus perturbaciones. En: *Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*. pp. 39-62. Recuperado de: <http://www.sepypna.com/articulos/ninos-encopreticos-organizacion-anal-perturbaciones/>
- Keawe, Joseph; Godoy, Antonio; O'Brien, William H.; Haynes, Stephen N.; Gavino, Aurora (2013). *Análisis funcional en evaluación conductual y formulación de casos clínicos Clínica y Salud*, vol. 24, núm. 2, julio, pp. 117-127 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, Madrid, España.
- López, J., Pérez-Llantada, C., López, A. y López, L. (1999). Intervención en un caso de encopresis secundaria en el contexto educativo. En *Revista de psicopatología y psicología clínica*, vol. 4, num. 1, pp. 49-60. Recuperado de: [http://www.aepp.net/arc/05.1999\(1\).Lopez-Perez-Lopez-Lopez.pdf](http://www.aepp.net/arc/05.1999(1).Lopez-Perez-Lopez-Lopez.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (1992). *Trastornos Mentales y del Comportamiento. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-10). Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico.*, Ginebra.
- Skinner, B. F. (1938). *La conducta de los organismos*. México: Editorial Fontanella

APLICACIONES DE LA GESTALT EN UN JOVEN CON SÍNTOMAS ANSIOSOS Y SOMÁTICOS

Carlos Alfredo Torres Lizarraga*

Ian Macías Aguilar

Resumen

El siguiente trabajo es un estudio de caso realizado con un joven que presentaba síntomas de ansiedad generalizada, somatizaciones en varias partes del cuerpo y crisis de angustia constantes que incluso lo llevaron a requerir del apoyo familiar para ser hospitalizado y tratado por diversos especialistas. El trabajo de intervención fue enmarcado dentro del modelo de psicoterapia Gestalt, a fin de promover el proceso de Consciencia/Contacto – Direccionalidad – Expresión de pensamientos y sentimientos inhibidos en el paciente. El proceso terapéutico tuvo un total de once sesiones y fue evaluado mediante un proceso de pre – post de la sintomatología del paciente, mediante el reporte de las descripciones que el sujeto elaboraba de sus síntomas percibidos a lo largo de las semanas que duró la intervención. Asimismo, se realizó la aplicación de la Escala de Ansiedad de Beck (BAI). A partir del análisis realizado mediante el registro de los síntomas y los resultados de la prueba BAI, se encontró que durante el transcurso de las sesiones hubo una disminución significativa de los síntomas físicos percibidos por el paciente. Los resultados del BAI en un inicio indicaban un nivel de ansiedad moderada (35 pts.), y un nivel de ansiedad muy bajo (12 pts.) al concluir la intervención. Al final de la intervención, el sujeto reportó sentirse capaz de solucionar sus problemas de salud solo, la duración y frecuencia de los síntomas disminuyó considerablemente y no había vuelto a considerar a la hospitalización como un medio para remediar su malestar.

Palabras clave: Gestalt, ansiedad y somatización.

* Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, ca_torresl@hotmail.com

Introducción

Navarro (2009) comenta que los trastornos somatomorfos son entidades que no se han estudiado lo suficiente como para comprender su etiología y su fisiopatología; y y que, sin embargo, la somatización es altamente frecuente en el ámbito médico. De igual manera, resalta que puede llegar a ser complicada la distinción entre los trastornos por ansiedad y los de somatización, ya que en la presencia de ansiedad generalizada aparecen molestias físicas comunes de un trastorno de somatización, y por otro lado, los pacientes con un trastorno de somatización pueden presentar crisis de angustia.

Por otra parte, Francesetti (2012) resalta el carácter irracional e incomprensible de las crisis de ansiedad, estrechamente relacionadas al contexto en el que ocurren, como por ejemplo el contexto de posmodernidad. Sería, pues, la crisis de ansiedad, un padecimiento propio de la época actual y que simula sus características de sinrazón y atemporalidad.

En cuanto al tratamiento de estos síntomas, Roca (2015) describe que desde el modelo cognitivo-conductual las técnicas más efectivas para el tratamiento de las crisis de angustia mediante la implementación de la técnica conocida como reestructuración cognitiva y la exposición interoceptiva y/o en vivo.

Por otra parte, desde el modelo de la Gestalt se propone trabajar con este trastorno mediante la definición y el reconocimiento del sentido que tiene el pánico en la vida de una persona; por ejemplo, el pánico podría ser visto y trabajado como una excitación que está acumulada con intención de hacer contacto (Francesetti, 2012).

En esta investigación, se propone trabajar con la problemática del paciente desde la teoría, práctica y principios propuestos por la terapia Gestalt, con el objetivo de motivar al paciente a orientar sus recursos psicológicos, fisiológicos y corporales de tal manera que le permitan responder con un menor grado de ansiedad a las señales y necesidades que le demanda su organismo en la actualidad.

Adulthood emergente

El periodo conocido como adulthood emergente es definido como aquella etapa de transición ubicada entre la adolescencia y la adulthood que, por lo general, se extiende de los 18 a los 25 años. Este periodo se ve marcado por una serie de hitos tales como el ingreso a la universidad, buscar y encontrar trabajo, mudarse de la casa o ciudad de origen, definir el estado civil y tomar en cuenta

la posibilidad de tener hijos. Socialmente, esta etapa se encuentra determinada por ciertos indicadores internos como lo son la sensación de autonomía, un mayor autocontrol y sobre todo la responsabilidad personal (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Según Craig y Baucum (2009), el rasgo distintivo de la madurez es la creciente capacidad de reaccionar al cambio y adaptarse a las nuevas circunstancias, derivadas de los constantes cambios que se enfrentan durante esta etapa y las diversas necesidades que surgen a partir de las decisiones que se van tomando.

Terapia Gestalt

La terapia Gestalt es una propuesta de trabajo psicoterapéutico que, con el objetivo de incrementar la toma de conciencia en la persona, promueve trabajar en el entendimiento de la forma que el individuo pierde conciencia del mundo sensorial en el momento actual. Dentro de la terapia Gestalt, la persona y el terapeuta exploran el proceso que sirve de soporte o apoyo a la conducta insatisfecha/inconclusa, a fin de incrementar la toma de conciencia en el futuro (Santacruz, Valiente, Velázquez y Lascano, 2011).

De igual manera, dentro del proceso terapéutico el sujeto o paciente es observado como el dueño de sus percepciones y sus corrientes sensoriales aferentes. Con esto, Burga (1981) menciona que lo importante es comprender la experiencia primaria de una figura vista o percibida contra un segundo plano o fondo, y de igual manera, es importante observar el proceso que realiza el paciente para integrar ambos elementos.

Ansiedad

Dentro de la teoría de la terapia Gestalt coexisten varias aproximaciones al concepto de ansiedad, entre los cuales Montalvo (2017) destaca tres enfoques principales: el primero explica a la ansiedad según su relación con la excitación; el segundo, respecto al tiempo; y el tercero, la describe como una pérdida de apoyo. A continuación se describen cada uno de ellos.

El primer enfoque considera que cuando el proceso mediante el cual la excitación deviene en emociones y acciones se ve interrumpido, se produce un exceso de excitación, lo cual genera un estado de ansiedad: el corazón se acelera a fin de suministrar más oxígeno requerido por el nivel de excitación y se pierde sensibilización del sistema sensorial a fin de reducirla (la excitación). En este caso durante el proceso terapéutico se busca descubrir qué excitaciones no

pueden ser aceptadas como propias actualmente. Ya que éstas emergen de manera espontánea y constituyen necesidades genuinas del organismo, por lo que otra de las metas será encontrar modos de satisfacer esas necesidades sin afectar otras funciones del organismo. Además, se debe descubrir exactamente cómo, por medio de las diferentes estructuras de la contracción muscular, se detiene la exhalación completa.

El segundo enfoque conceptualiza a la ansiedad como una inseguridad al actuar. El individuo al representar sus roles, ensaya sus actos a nivel de fantasía a tal punto que las considera reales y pierde contacto con la realidad, de esta manera, surge la ansiedad. La persona se vuelve fóbica cuando ya no puede aceptar el fenómeno de lo desagradable y comienza a evitar. El trabajo terapéutico se centra en dos aspectos: el componente de la imaginación y la percepción corporal de los síntomas.

El tercer enfoque explica que cualquier falta de apoyo esencial se experimenta como ansiedad. Dicho apoyo incluye la fisiología primaria, como la respiración y la digestión; la postura erguida y la coordinación; la sensibilidad, la movilización; el lenguaje; los hábitos y todo aquello que se ha asimilado e integrado a lo largo de la vida. Estas funciones sirven de apoyo en el establecimiento de contacto. Si ocurre una interrupción en alguna de estas funciones se experimenta ansiedad. Entonces, el trabajo terapéutico consistirá en desarrollar el apoyo suficiente para la reorganización y re canalización de la energía (construcción de la Gestalt), es decir, permitir la transformación de la excitación fija en la ansiedad en excitación activa, y permitir el análisis de las inhibiciones y bloqueos de las funciones de apoyo y de contacto.

Somatización

Mediante el mecanismo de la represión (uno de los principales mecanismos que impiden la formación de las Gestalts), cuando una persona, por diversos motivos, inhibe la expresión de la rabia, lo hace mediante la contracción de los músculos, mentón o de los brazos. Cuando esta contracción de los músculos del mentón, de los brazos y otras zonas inhibidas se hace repetidamente, puede llevar a la persona a ignorar lo que bloquea, quedando fijadas estas reacciones en su cuerpo, dando lugar a somatizaciones (Martín, 2013).

Dado que se conceptualiza a la somatización como un modo de retroflexión, la técnica del CDE (consciencia/contacto – direccionalidad – expresión) puede ser útil para trabajar con estos síntomas. La consciencia/contacto se refiere al reconocimiento de la emoción o

localización de la tensión. La direccionalidad implica descubrir hacia quién va dirigida el sentimiento o tensión. Y, por último, la expresión (en el momento terapéutico), que tiene tres niveles: fantasía, verbal e integral; el terapeuta promueve la expresión en los dos primeros niveles, siendo el último un modo espontáneo en el que el movimiento corporal es más completo (Muñoz, 2014).

Somatización y Ansiedad

En los trastornos de ansiedad, y especialmente en el de pánico, la somatización suele estar presente ya que los pacientes continuamente monitorean su cuerpo en búsqueda de sensaciones que les indique que la crisis va a repetirse, amplificándolas y connotándolas como amenazantes y catastróficas (Muñoz, 2009).

Así, cabe mencionar cierto tipo de manifestaciones que cohabita entre síntomas de la ansiedad y somatización, contemplado en el DSM-V como el trastorno de ansiedad por enfermedad, el cual es ciertamente común de los 20 a los 30 años. Las personas con trastorno de ansiedad por enfermedad (TAPE) muestran una preocupación terrible ante la posibilidad de padecer una enfermedad grave. Su ansiedad persiste no obstante exista evidencia médica que indique lo contrario y la reafirmación de los profesionales de la atención de la salud. Muchos de estos pacientes presentan síntomas físicos que les harían calificar para algún trastorno de síntomas somáticos (Morrison, 2014).

Objetivo

El objetivo del presente trabajo se centra en reducir la gravedad de los síntomas percibidos por el sujeto, de tal manera que pueda disminuir su frecuencia, duración, intensidad y diversidad de situaciones en que se presentan.

Método

Diseño de investigación

El presente estudio de caso es un tipo de investigación que combina los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto, permitiendo analizar de manera profunda una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y/o generar alguna formulación teórica (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

Participante

Se trabajó un total de 11 sesiones con un joven de 21 años de edad diagnosticado con un Trastorno de Ansiedad y que recibe un tratamiento farmacológico de Fluoxetina, Clorfenamina e Imipremina. Desde un inicio de la terapia, el sujeto manifestó presentar crisis frecuentes de ansiedad relacionadas con síntomas somáticos. Estos síntomas incluyen sofocación, malestar estomacal, hiperventilación, temblores y pensamientos negativos en diversas situaciones; los cuales le han llevado a consultar y ser medicado en urgencias.

Muestreo

Debido a que en el estudio de caso se trabaja comúnmente con un sujeto, familia u objeto, la muestra de la presente investigación sólo estuvo conformada por un sujeto que fue elegido mediante un muestreo no probabilístico a conveniencia (Otzen & Manterola, 2017).

El muestreo del único participante fue de casos-tipo, el cual es usado comúnmente en estudios cuantitativos exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo, donde el principal objetivo es conocer a profundidad la información de un sujeto o grupo de sujetos (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010).

Según Stake en (Barrio del Castillo, González, Padín, Peral, Sánchez & Tarín, 2018), el propósito de este tipo de investigaciones es alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo, sin la necesidad de generar teoría, sino más bien generar datos que sirvan para conformar un informe descriptivo como producto final.

Procedimiento

El proceso inició con la exploración de la historia clínica y la firma del consentimiento informado del sujeto; posteriormente, el paciente describió los síntomas percibidos relacionados al surgimiento de las crisis de ansiedad y la somatización; y, debido a que deseaba una valoración sobre el grado de sus síntomas en los episodios de ansiedad, se aplicó el BAI.

Tras la exploración diagnóstica, el joven comenzó una intervención psicoterapéutica Gestalt; al concluir el proceso de 11 sesiones, se repitió el proceso de valoración descrito anteriormente.

Instrumentos

1. *Historia Clínica*. Registro sistematizado de los antecedentes del paciente, organizado por

áreas y etapas de desarrollo, incluyendo su funcionamiento y situación actuales. El énfasis en el contenido y las áreas indagadas dependerá de las características de cada caso (Heredia, Santaella y Somarriba, 2011).

2. *Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)*. Escala que mide de manera autoinformada el grado de ansiedad, utilizando una escala de 4 puntos que van de “Nada en absoluto” hasta “Gravemente” (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 2013).
3. *Registro de la somatización percibida*. Bitácora sobre los síntomas físicos expresados, y sus correlatos cognitivos, afectivos y conductuales, que en un principio son atribuidos a una enfermedad médica que requiere ser aliviada, pero que constituyen respuestas a situaciones vitales estresantes (Muñoz, 2009).

Análisis de datos

Debido al carácter cualitativo de este trabajo y al enfoque de terapia propuesto, durante la captura y análisis de la información se tomaron como referencia los elementos cuantitativos de la prueba BAI (Beck, Steer & Sanz, 2011) y los parámetros del diagnóstico psicopatológico propuesta por la American Psychiatric Association (2014).

La información de la cual se abstraieron los detalles sobre el caso fue: la descripción que el paciente realizó en cada sesión sobre sus síntomas, las metas que el usuario manifestó al inicio del proceso terapéutico, y las percepciones, imágenes y ejemplos que el terapeuta fue registrando durante el trabajo con el muchacho. Una vez registrado los datos, se procedió al diseño y elaboración de una tabla en la cual se registraron las observaciones corporales realizadas por el usuario sesión tras sesión, mientras que los resultados del BAI fueron interpretados tomando como referencia el manual de dicho instrumento y únicamente se registró el puntaje alcanzado con su significado.

Aspectos éticos

En esta investigación se siguieron las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en las ciencias de la salud y las ciencias sociales. La obtención de la información dependió del involucramiento que el terapeuta tuvo con el cliente, en este sentido, se informó al participante sobre el propósito de la entrevista inicial, las evaluaciones pre y post, así como de la intervención terapéutica con todas sus características; de igual manera se le solicitó el

consentimiento informado del chico para incluir en la redacción del trabajo los resultados de su proceso y las conclusiones de lo que fue trabajado.

El consentimiento informado, permitió materializar el permiso y la disponibilidad de la persona con respecto al uso del material que se generó en sus sesiones terapéuticas. Por tal motivo, antes de que el sujeto firmará el documento, le fueron contestadas todas sus dudas respecto al procedimiento y la manera en que sería utilizada la información recabada.

Resultados

De acuerdo con los datos de la historia clínica, los síntomas que presentaba el sujeto al inicio incluían sofocación, malestar estomacal, dolores de cabeza, hiperventilación, temblores y pensamientos negativos respecto a su capacidad de solucionar sus problemas de salud; estas manifestaciones habían aumentado progresivamente desde hacía algunos meses, y a pesar de que el sujeto continuaba su ritmo de vida normal, las somatizaciones comenzaba a causar insomnio frecuente, falta de concentración en la escuela, hospitalizaciones de emergencia y miedo a quedarse sólo en su casa.

En las valoraciones médicas realizadas, el diagnóstico apuntaba a que dichos síntomas se debían a fuertes crisis derivadas de un trastorno de ansiedad. Al final de la intervención, los síntomas reportados fueron malestar estomacal, dolores de cabeza y dolor de espalda, igualmente, el paciente reportó que se sentía capaz de solucionar sus problemas de salud sólo, la duración y frecuencia de los síntomas eran más bajos, y también que la hospitalización no había vuelto a ser requerida porque prefería controlarse y calmarse solo.

Los resultados del BAI indicaron que el individuo presentaba un nivel de ansiedad moderada antes de iniciar el proceso terapéutico (35 pts.). Finalizada la intervención, tres meses después, los resultados indicaron que el individuo presentaba un nivel de ansiedad muy bajo (12 pts.). A continuación, se presenta una tabla con la descripción de los síntomas registrados a lo largo del proceso terapéutico

Tabla 1. Descripción de los síntomas percibidos por el paciente durante toda la intervención.

No. de sesión	Descripción de síntomas
Sesión 1	<p>El usuario reportó dolor de muela, dolor en el área abdominal cercana al colon, dolor en la parte baja del abdomen, necesidad constante de ir al baño, sofocación, temblores en las manos y los pies, ganas de llorar, hiperventilación y pensamientos constante sobre la muerte, todos los síntomas iban y venían a lo largo del día.</p> <p>La intensidad reportada de los síntomas fue alta en al menos uno de los episodios que sucedieron a lo largo del día.</p>
Sesión 2	<p>El joven mencionó percibir una mayor sudoración en sus manos, necesidad constante de ir al baño, dolores en varias partes de su espalda, temblores en las manos, estreñimiento y dolor de cabeza a distintas horas. Como observación, el usuario mencionó que todos los síntomas, con excepción del dolor de cabeza que se acentuaba en la escuela, iban y venían a lo largo del día.</p> <p>La intensidad reportada de todos estos síntomas fue irregular, es decir, sucedieron al menos una vez durante el día.</p>
Sesión 3	<p>El joven reportó que la sensación de desvanecimiento, pérdida de fuerza y dolor de espalda se sintieron al menos una vez al día, con una intensidad mediana o tolerable; el dolor de vejiga y la necesidad frecuente de ir al baño disminuyeron su intensidad y frecuencia al punto en que las visitas al baño no eran más que dos o tres veces al día.</p>
Sesión 4	<p>La sed constante fue el único síntoma que apareció frecuentemente, en una intensidad moderada durante la semana; en cuanto a los dolores de espalda y de vejiga, el usuario percibió una disminución de su intensidad y frecuencia.</p>
Sesión 5	<p>Durante la sesión se registró que el joven percibió dolores de cabeza, ganas de orinar, malestar estomacal (diarrea), falta de aire, somnolencia vespertina y resequedad en los ojos, con una intensidad y frecuencia moderada, es decir, que le incomodaba, pero sabía y hacía lo necesario para remediar su malestar. Las ganas de llorar, los temblores en las manos y las ganas de orinar se presentaron con una menor intensidad y frecuencia.</p>
Sesión 6	<p>El dolor de cabeza, preocupación, falta de concentración, dolor muscular y melancolía se combinaron únicamente esa semana con una intensidad moderada y frecuencia alta. El dolor de vejiga y la necesidad de ir al baño no fueron mencionados.</p>
Sesión 7	<p>El chico reportó que durante la semana observó los síntomas de dolor en la cabeza, bruxismo por las noches, desesperación por la idea de querer salir de casa para estar en un hospital y dolor en el estómago se presentaron con una intensidad alta y frecuencia baja. El dolor de vejiga y ganas de ir al baño no fue mencionado.</p>
Sesión 8	<p>La falta de energía y pereza al momento de hacer los deberes de la casa y escuela, el ardor en el estómago y ciertos dolores musculares en la espalda y cuello se presentaron pocas veces durante la semana, con una intensidad baja y casi imperceptible; el bruxismo nocturno disminuyó y, tanto el dolor de vejiga como las ganas de ir al baño no fueron mencionados.</p>
Sesión 9	<p>Durante la sesión, el joven mencionó que durante la semana se percibió inquieto y desesperado al estar en clase, varias veces sintió que le ardían sus</p>

	ojos, y se percibió triste después de haber sido extraída su muela y también después de haberse reunido con su grupo de ex-scouts. Tanto el dolor de vejiga como las ganas de ir al baño no fueron mencionados.
Sesión 10	El dolor de cabeza, la necesidad constante de orinar y el ardor en los ojos disminuyeron al punto en que el paciente se comenzó a describir como más saludable en esas áreas. El ardor en el estómago y la desesperación no fueron mencionados.
Sesión 11	El dolor de cabeza, malestar estomacal, dolor de espalda y los episodios de malestar general durante el día y durante las actividades cotidianas de la casa y la escuela aparecieron con una baja frecuencia e intensidad; finalmente, el paciente reportó que ya no tiene miedo de quedarse sólo en su casa ni tiene ganas de ser revisado en un hospital.

Conclusiones

La gestalt, como señala Santacruz, Valiente, Velázquez y Lascano (2011), fue muy efectiva en el presente caso debido a que el motivo de consulta del paciente estuvo enfocado en aumentar la conciencia de las consecuencias corporales que el paciente tenía ante determinadas situaciones; aunque los síntomas no fueron eliminados en su totalidad, el individuo reporto una mayor conciencia de lo que podía hacer para satisfacer sus necesidades derivadas de la enfermedad.

El trabajo realizado a lo largo del proceso, estuvo enmarcado en el primer enfoque de Gestalt mencionado por Montalvo (2017); dicho marco fue elegido debido a que la mayoría de los síntomas reportados por el paciente respondían a fuertes episodios de excitación, además eran descritos como consecuencias de alguna enfermedad grave no diagnóstica y no eran aceptados como propios. De igual manera, a lo largo de las sesiones se observó que las necesidades del paciente fueron cambiando semana tras semana, por lo que se tuvieron que revisar las herramientas disponibles para satisfacer las necesidades del síntoma con el objetivo de afectar en menor grado el organismo y evitar crisis de ansiedad en la escuela o el hogar.

En lo que respecta a la somatización, la técnica más efectiva para manejarlas fue la del CDE, debido a que como menciona Muñoz (2014), la consciencia ayudo al paciente en el reconocimiento de las tensiones que fueron apareciendo en su cuerpo, la direccionalidad le permitio descubrir las causas de sus tensiones y las consecuencias que de ellas se derivaban; finalmente, la expresión a nivel verbal y fantasioso permitieron la expresión espontánea del malestar con el objetivo de encontrar a la brevedad posible el remedio para el síntoma percibido.

Vale la pena mencionar que el sujeto reportaba experimentar ansiedad respecto a diversas situaciones, sin embargo, tras el acontecimiento de los problemas con su vejiga, empezó a dirigir

su preocupación hacia síntomas físicos más complejos, experimentando crisis de angustia que lo llevaron a requerir de la ayuda médica.

Durante la intervención, el acompañamiento realizado y la descripción constante de la sintomatología permitieron que la disminución de los síntomas físicos fuera visualizada tanto por el paciente como por el terapeuta; de igual manera, a través del desarrollo de una toma de consciencia sobre las reacciones corporales en los momentos en que sucedían se logró que el chico diera una dirección más clara a las acciones para disminuir el malestar y lograr satisfacer la necesidad orgánica presente.

En cuanto al miedo reportado por el usuario de padecer una enfermedad mortal o degenerativa, se encontró que platicando sobre la toma de consciencia y dejando en claro los recursos que se encontraban presentes durante las crisis de angustia, el joven logró visualizar los recursos personales (como su responsabilidad) y sociales (el apoyo incondicional de sus padres) que lo rodeaban y que lo podían auxiliar en los momentos de crisis. Asimismo, se observó que, con el aumento de la consciencia sobre sus recursos, el chico volvió a realizar las actividades que comúnmente realizaba antes de “enfermar”.

En las sesiones finales, el chico comentó al terapeuta la siguiente frase “Antes me preocupada mucho por lo que tenía que hacer y no hacía nada”, ahora hago en vez de sólo pensar”. Este cambio fue reflejado por el terapeuta con la siguiente metáfora: “Tu comentario me hizo imaginarme al miedo que puede sentir un clavadista, cuyo mayor miedo podía ser caer mal, no saltar a tiempo o incluso no soportar la adrenalina del momento, sin embargo, aún con el miedo el clavadista se tira de lo más alto y no se niega a sentir miedo sino más bien lo utiliza como una fuerza interna que lo lleva a ser más cuidadoso y a esforzarse por mejorar su técnica.

Finalmente, debido a que el paciente se ha negado a consultar con un especialista, no hay resultados ni valoraciones médicas que confirmen el TAPE; sin embargo, a partir de las observaciones y registros finales, se puede concluir que la preocupación excesiva ante la posibilidad de padecer una enfermedad grave e irremediable disminuyó a tal grado que el paciente acepta que sus síntomas son debido a su falta de autocontrol en situaciones que le causan estrés y cansancio.

Referencias

- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (fifth edition)*. Washington, DC: Author.
- Barrio del Castillo, I., González, J., Padín L., Peral P., Sánchez I., Tarín E. (2018) *El estudio de casos: Métodos de investigación educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Sanz, F. J. (2011). *BAI: Inventario de Ansiedad de Beck*. Madrid: Pearson.
- Burga, R. (1981). Terapia gestáltica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13 (1), 85- 96.
- Ceballos Montalvo, D. (2017). Teorías de la ansiedad en la terapia gestalt. *Poiésis*, (33), 46-57. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2495>
- Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (2013). Evaluación del inventario BAI. Recuperado de <https://www.cop.es/uploads/PDF/2013/BAI.pdf>
- Craig, G. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Pearson: México.
- Francesetti, G. (2012). Ataques de pánico y postmodernidad. Sociedad de Cultura Valle Inclán – Los Libros del CTP
- Heredia, C., Santaella, G. & Somarriba, L. (2012). Informe Psicológico. Facultad de Psicología, UNAM: México.
- Martín, A. (2013). Manual práctico de psicoterapia Gestalt. Recuperado de <http://bibliotecaparalapersona-epimeleia.com/greenstone/collect/libros1/index/assoc/HASH01f9.dir/doc.pdf>
- Morrison, J. (2014). DSM-5. Guía para el diagnóstico clínico. Manual Moderno: México.
- Muñoz, H. (2009). Somatización: consideraciones diagnósticas. *Revista Med* (17), 55-64. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/med/v17n1/v17n1a09.pdf>
- Muñoz, M. (2014). Los ocho modos de relación o interacción. Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, AC: México.
- Navarro, L. (2009). Trastornos somatomorfos. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 10(1), 34-43.
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35 (1): 227 – 232.

- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R (2009). Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia. McGraw-Hill: México.
- Roca, E. (2015). Cómo superar el pánico (con o sin agorafobia). ACDE Ediciones.
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill: México.
- Santacruz, S., Valiente, X., Velásquez, L. & Lazcano, P. (2011). Introducción a la terapia Gestalt. Recuperado de <https://clasepatxi.files.wordpress.com/2011/02/introduccion-terapia-gestalt.pdf>.

TÉCNICAS DE ESTUDIO EN ASPIRANTES DE LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA

Ofelia Estefani Hernández Ruíz*

Cynthia Bautista López

Karla Silvia Murillo Ruíz

Mayte Botello Cedeño

Resumen

El objetivo de este artículo es describir las técnicas de estudio en cuanto a la lectura y escritura que tienen los aspirantes a de la licenciatura de psicología de una universidad pública de la ciudad de Morelia del ciclo escolar 2017-2018, con la finalidad de diseñar programas encaminados a las competencias lectoras desde las diferentes modalidades de la acción tutorial. La investigación se basa en un diseño no experimental, de corte descriptivo, bajo una metodología cuantitativa. Se puede observar que las técnicas que utilizan en la lectura es el subrayado, realizar resúmenes y buscar el significado de las palabras desconocidas, sin embargo, es necesario reforzar habilidades para la elaboración de esquemas y complementar la información con otras fuentes bibliográficas; por otro lado, la mayoría de ellos se perciben a sí mismos con pocos hábitos de lectura y con la necesidad de releer un texto. En cuanto a la escritura se perciben con dificultades para la expresión escrita y realización de ensayos. Por último y de manera significativa resulta imprescindible trabajar desde la tutoría la cuestión de la población migrante, ya que se tiene aproximadamente un 30% de alumnos que provienen de comunidades indígenas y no hablan el español como primera lengua, lo cual puede ser un factor de riesgo para la deserción escolar.

Palabras clave: Tutoría, comprensión lectora, detección.

* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, fanhy0431@hotmail.com

Introducción

Las actualizaciones en la investigación dentro de la psicología educativa se han interesado en crear estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo. En la educación superior se promueven técnicas para mejorar estos procesos en los alumnos y así evitar situaciones de bajo rendimiento académico, deserción o dificultades que impliquen una mala calidad en sus estudios. Los agentes de cambio más preocupados e interesados por promover el buen desempeño escolar, son los docentes, y más aún los docentes-tutores, quienes a través de capacitaciones adquieren las herramientas necesarias para ofrecer alternativas que apoyen la vida universitaria de los estudiantes no únicamente en lo académico sino incluso en aspectos personales que llegan a tener impacto en su aprovechamiento, como menciona Fresco (citado en: De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011) la palabra tutor significa protección y cuidado; el tutor mantiene una dualidad inherente: es maestro y amigo. Sin bien, los docentes siempre han tenido una función tutorial, aunque anteriormente no se le denominara como tal; aquel maestro que tiene una especial atención por el alumno que presenta dificultades y que a través de algunas recomendaciones, apoyo o asesoría le proporciona la ayuda que necesita, se está ejerciendo la tutoría. Poco a poco es que ha crecido el interés por conocer los aspectos que pueden dificultar el rendimiento académico, ha cambiado la perspectiva sobre este dando lugar a las condiciones o limitaciones que el alumno puede tener, las cuales interfieren en su aprovechamiento, se sabe que no solo es esfuerzo o la falta de este lo que determina una buena calificación; el docente se interesa cada vez más sobre aquellas expectativas, motivaciones, condiciones o limitaciones de su aprendiz para poder generar un apoyo que impacte en su persona y a nivel académico, por lo que la tutoría ha ido adquiriendo mayor relevancia dentro de las instituciones educativas (Narro y Arredondo, 2013).

En principio, se considera imprescindible que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas y metacognitivas, de tal manera que puedan alcanzar un óptimo aprendizaje. Para tal efecto, en algunas universidades se incluyen programas de tutoría en sus modelos educativos, la cual se define como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento de los estudiantes y es considerada una actividad más del docente (López, Rodríguez y Landeros, S/A) o bien como menciona Narro y Arredondo (2013) es una relación de ayuda, donde se apoya al estudiante en el logro de sus metas; de tal manera que la tutoría tiene los siguientes atributos: formativos (se refieren a la preparación académica según el campo de estudio); didácticos (se

relaciona con las herramientas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje), en el cual se ubica la tutoría para la mejora de la comprensión lectora; interpersonales (se refiere a la habilidad del tutor para empatizar, comunicarse y comprender a su tutorando); cognitivos (se refieren a las habilidades para organizar y sistematizar el pensamiento) (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011).

La tipología de la intervención y las condiciones de su aplicación son las que determinan el modelo tutorial a aplicar (Arbizu, Lobat y Del Castillo, 2005). Así bien, como se menciona desde la ANUIES (Badillo, 2007) la tutoría es una modalidad de las actividades del docente, que comprende una serie de acciones centradas en el alumno, que complementan su acción frente al aula pero no la sustituye, con el fin de lograr una mejor calidad en la educación, desde la intervención en distintas áreas.

Bajo esta perspectiva, el plan tutorial de la Facultad de Psicología de donde se realizó esta investigación, tiene como objetivo contribuir en la mejora de la calidad educativa de los estudiantes mediante el acompañamiento y apoyo en tanto lo académico como lo personal; se conceptualiza como el encuentro cercano e interactivo entre las competencias del profesor-tutor y estudiante-tutorando, en el cual se generan estrategias sistematizadas y articuladas, no inflexibles que funcionan como andamiaje para la retención estudiantil, que favorece el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias transferibles a diferentes situaciones de su vida personal, académica y profesional impactando así en el rendimiento académico (López, Rodríguez y Landeros, S/A).

Esta acción puede darse ante diversos problemas, brindando a los estudiantes atención personalizada o grupal durante su proceso formativo, con el propósito de detectar de manera oportuna y clara los factores de riesgo que pueden afectar el desempeño académico de los estudiantes. Además de desarrollar o incrementar habilidades en los estudiantes como pueden ser la comunicación oral, pensamiento crítico, comprensión lectora, trabajo en equipo, entre otras.

La Facultad de Psicología cuenta con distintas modalidades para llevar a cabo el plan tutorial: modalidad individual, en la que se busca dar un espacio de acompañamiento académico y personal a los alumnos desde 1° semestre, cuando ellos así lo soliciten, ya sea para abordar temas que no se revisan en el marco curricular, o bien en el ámbito individual ya sea ofreciendo acompañamiento o mediante la canalización a instancias pertinentes, para ello se destina una hora semanal de encuentro entre tutor y estudiante; tutoría grupal en donde se busca desarrollar

competencias grupales como el trabajo en equipo, comunicación asertiva, toma de decisiones grupales etc., principalmente esta labor se dirige a primer y segundo semestre, en la que el profesor-tutor lleva a cabo al menos 6 encuentros con el grupo; y por último la tutoría de pares, en la cual un estudiante de año avanzado considerado como el tutor (previamente capacitado para ello), lleva a cabo el acompañamiento académico y personal a un grupo de estudiantes de nuevo ingreso, las competencias propuestas a trabajar en ésta modalidad son: elaboración de fichas y búsqueda de información, transformación de información en síntesis y resumen, exposición (cómo preparar un tema), mapas mentales y conceptuales, elaboración de ensayo, citación y ortografía y preparación para un examen, entre los principales (López, Rodríguez y Landeros, S/A).

Por otro lado, como en la mayoría de las universidades, los alumnos que desean ingresar a esta Facultad deben contar con un perfil determinado que vaya acorde con las exigencias de la carrera. Dicho perfil requiere de ciertas habilidades y competencias que posteriormente se irán desarrollando durante su preparación académica y que giran alrededor de conocimientos, habilidades, actitudes e intereses. Del mismo modo, la carrera de Psicología implica un gran compromiso personal y social, por lo que los alumnos que soliciten ingreso a esta licenciatura requieren de buena salud mental, ausencia de patología que impida el contacto con las demás personas, conocimiento básico de las funciones de los seres vivos, funcionamiento del cerebro y el sistema nervioso, capacidad de la comprensión lectora para que de esta manera pueda interpretar un texto, organizar el pensamiento de manera coherente y a su vez adquirir nuevos conocimientos, actitudes tales como honestidad, responsabilidad, tolerancia y empatía para comprender a la persona, saber dialogar con ella y poder expresarse de una manera clara y directa; interés por el ser humano para comprender sus procesos, los problemas que estos pueden presentar puesto que se desea encontrar la explicación para cada uno de ellos así como establecer las causas entre los hechos y poder llegar a una conclusión (Murillo, Bautista, y Caballero, 2016).

Así mismo, existen otras características personales y académicas que se requieren en los alumnos, ya que dentro del mapa curricular la mayoría de la unidades de aprendizaje se basan en fundamentación teórica (80%) y una parte práctica (20%), generalmente, por lo que el no contar con una lectura fluida y eficiente así como su comprensión puede implicar una dificultad seria para el estudiante en psicología; si durante su trayectoria escolar el alumno no ha desarrollado

estas competencias lectoras se enfrentan a una nueva realidad que lo puede llevar a un rendimiento escolar bajo, reprobación o incluso la deserción escolar; del mismo modo, otra de las competencias que se buscan desarrollar dentro de la licenciatura es el pensamiento crítico y analítico, por lo que la escritura es otra habilidad fundamental a desarrollar, y que también se observan ciertas limitaciones al respecto en los alumnos.

Por lo que la impartición de la tutoría en cuanto a las habilidades de la lecto-escritura es una de las principales áreas a trabajar, sobretodo para la mejora en la comprensión lectora, definiendo a esta última, como la habilidad para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad (OCDE, 2016). Cómo se puede observar la Facultad de Psicología cuenta con la estructura necesaria para poder implementar acciones que mejoren la comprensión lectora de los estudiantes desde el inicio de su carrera, entiendo este concepto desde por lo que es importante que desde la Comisión de Ingreso de la Facultad, donde se realiza una valoración de distintos aspectos (personales, familiares, de salud, académicos, etc.), durante el curso propedéutico, exista un trabajo de vinculación en el cual se analicen los datos obtenidos durante este proceso con los que se pueda diseñar y elaborar programas encaminados al desarrollo de habilidades para la lectura desde las diferentes modalidades de la acción tutorial, cabe mencionar que dicho proceso se ha realizado con éxito.

En este presente trabajo se presentan los resultados de los hábitos de estudio para la lectura y escritura de los alumnos de nuevo ingreso de la generación 2017-2018, los cuales fueron recabados mediante un cuestionario de Información Personal, diseñado por la Comisión de Ingreso, el cual tiene la finalidad de recabar información sobre el aspirante en los ámbitos personales, de salud mental y aspectos académicos, entre ellos la comprensión lectora.

Objetivo

Describir la percepción de los aspirantes a la carrera de psicología, que tienen sobre las técnicas que utilizan en la lectura y escritura, para el diseño de programas de intervención desde la acción tutorial.

Método

Diseño de investigación

La investigación se basa en un diseño no experimental ya que no se pretende la manipulación de variables; es transversal por hacer la medición en un solo momento y descriptivo ya que busca relatar la percepción que tienen los alumnos de nuevo ingreso acerca de su comprensión lectora.

Participantes

Participaron 397 aspirantes del ciclo escolar 2017-2018 de la Facultad de Psicología de los cuales 95 son hombres y 302 son mujeres. La distribución de las edades se muestran de la siguiente manera:

Tabla 1. Relación entre la edad y el número de alumnos.

Edad	Alumnos	Porcentaje	Edad	Alumnos	Porcentaje
16 años	3	1%	23 años	4	1%
17 años	115	29%	24 años	3	1%
18 años	141	35.5%	25 años	1	0.75%
19 años	71	17.8%	26 años	3	0.25%
20 años	29	7.3%	27 años	2	0.75%
21 años	13	3.2%	28 años	0	0.5%
22 años	11	3%	48 años	1	0.75%

Muestreo

La muestra fue de tipo no probabilística y por conveniencia.

Procedimiento

Durante el curso propedéutico de la licenciatura en Psicología de una universidad pública, impartido en el mes de mayo del 2017, se entregó a cada uno de los aspirantes a ingresar el Cuestionario de Información personal, el cual debía ser contestado de manera honesta y sin dejar preguntas en blanco; se recaudaron los 397 (total de la población) cuestionarios para generar una base de datos con el programa Excel y se vaciaron cada una de las respuestas; finalmente con este programa se generaron las estadísticas pertinentes para la obtención de resultados, los cuales se presentan a continuación.

Análisis de datos

Para llevar a cabo la interpretación de los datos se trabajó con el programa SPSS para identificar las frecuencias de las áreas evaluadas y así poder obtener los datos significativos de la muestra. Este programa se utilizó para recaudar la información del Cuestionario de Información personal que fue elaborado por la Comisión de Ingreso de la Facultad de Psicología, mismo que tiene la finalidad de conocer aspectos personales (familia, hermanos, escolaridad de los parientes, domicilio, lugar de origen etc.); académicos (hábitos y técnicas de estudio, expresión escrita, etc.); y de salud (enfermedades, si toma medicamento, accidentes, etc.). Para fines de esta investigación solo se tomaron en cuenta los aspectos académicos que los alumnos refirieron.

Instrumentos, materiales y aparatos

Se utilizó un cuestionario de información personal diseñado por la Comisión de Ingreso de la Facultad de Psicología, en cual tiene la finalidad de recabar información general del aspirante a la licenciatura. Está conformado por información de datos personales, familiares, escolares y de salud.

Aspectos éticos

Se les proporcionó, a todos los participantes, una carta de consentimiento informado, en la cual autorizan que la información proporcionada sea parte de una investigación. Los datos se manejan de manera confidencial y anónima.

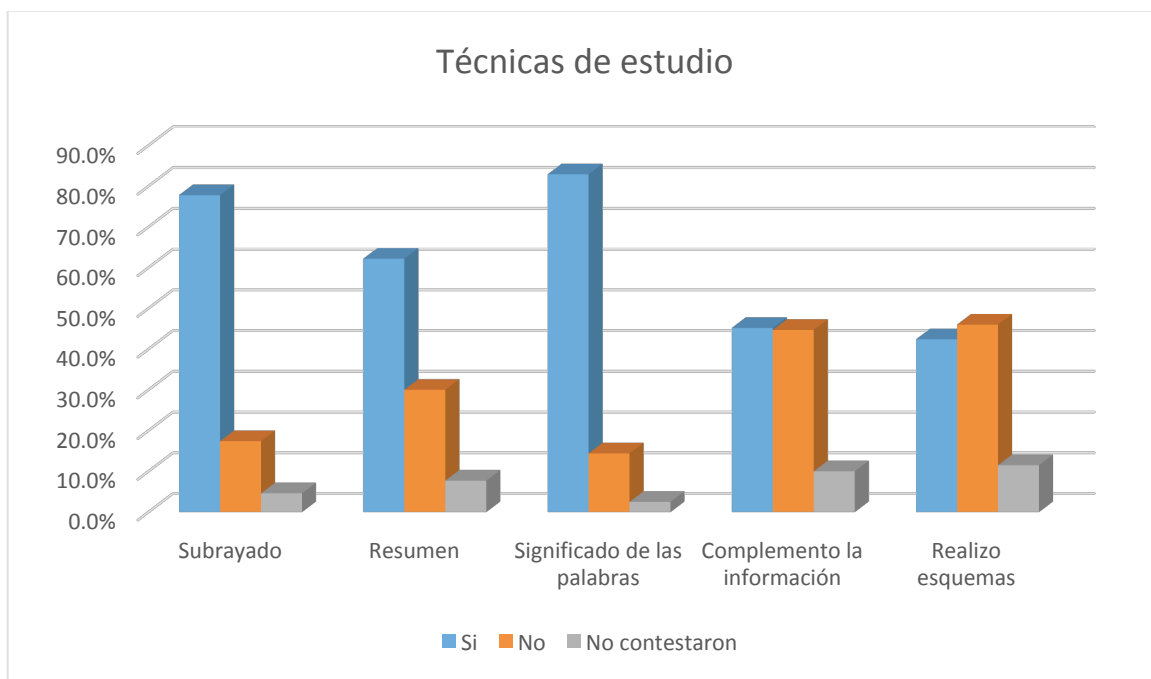
Resultados

De los resultados que se obtuvieron se puede observar que el 76% de la población son mujeres, solo el 24% son hombres, lo que marca una gran diferencia en cuanto al género; las edades oscilan entre los 16 y 27 años, teniendo un alumno de 48 años, sin embargo, la mayoría de los estudiantes tienen una edad correspondiente entre 17 y 19 años, la cual es acorde a la edad promedio para terminar el bachillerato, como lo muestra la tabla núm. 1.

En cuanto a las técnicas de estudio utilizadas durante la lectura, el 78% suelen subrayar, mientras que el 18% no lo hace; el 63% realiza resúmenes o síntesis durante la lectura para obtener una mayor comprensión del tema, el 30% no lo hace, el 7% no contestó, lo que pudiera

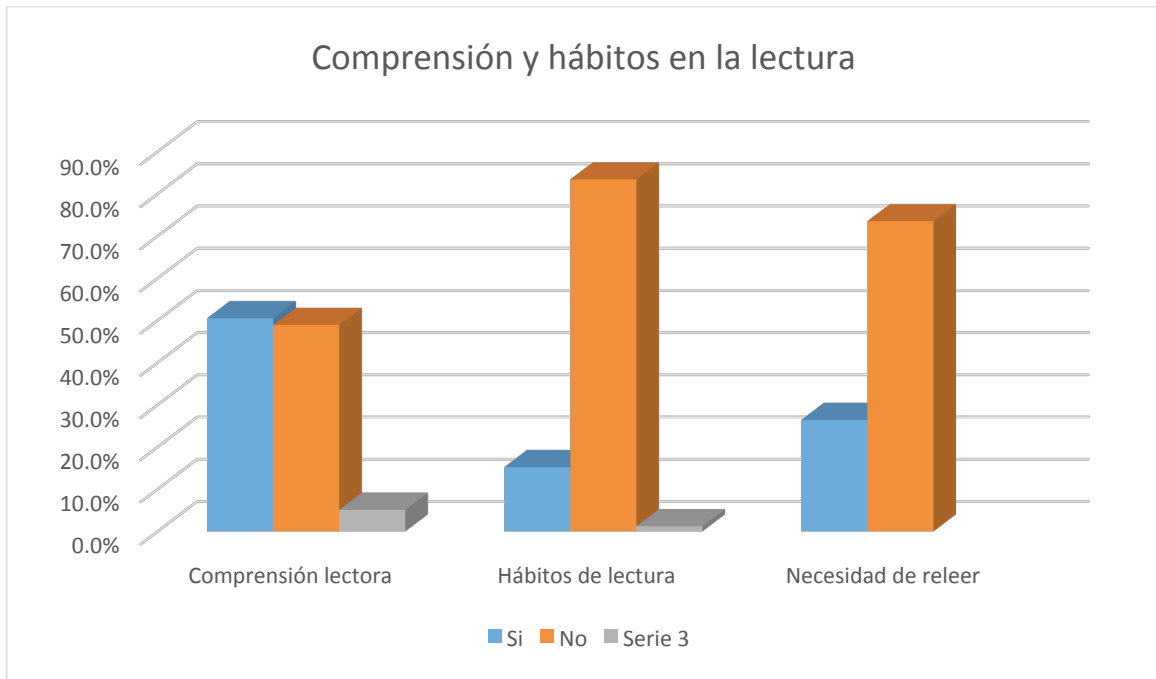
ser una estrategia que les ha permitido llevar sus estudios hasta este momento; el 83% busca el significado de las palabras que desconoce durante una lectura con el objetivo de mejorar la comprensión, mientras que el 14% no lo hace; el 45% complementa su lectura con otros textos, mientras que el 44% no lo hace y el 11% no contestó esta parte del cuestionario; y finalmente, el 42% realiza esquemas para organizar la información, el 46%, no lo hace, lo cual se observa en la figura núm. 1.

Figura núm. 1. Técnicas de estudio de los aspirantes a la Facultad de Psicología

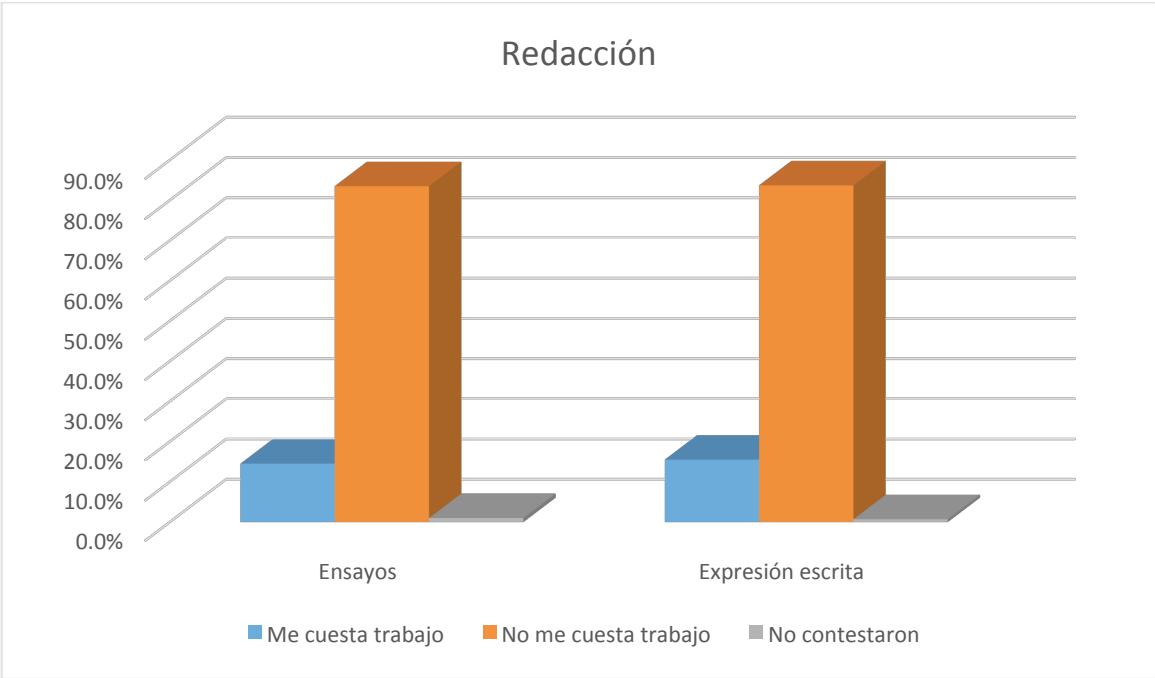


Así mismo el 50% de la población aseguran tener una buena comprensión lectora y la otra mitad refiere que ésta es “regular”, solamente el 0.51% menciona tener mala comprensión lectora; un dato importante es que el casi 84% de los alumnos mencionan que no tienen el hábito de la lectura y presentan dificultad para leer, lo cual puede implicar una limitación importante para cursar la carrera de psicología y finalmente es importante mencionar que una de las deficiencias que presentan los alumnos durante la carrera es precisamente esta habilidad (es posible que se deba a la calidad y nivel de las lecturas que se revisan durante el bachillerato); aunado a esto el 73% consideran que no hay necesidad de releer para comprender un texto, solo el 26% afirma que para comprender una lectura necesitan volver a leerla, como se observa en la figura núm. 2.

Figura núm. 2. Comprensión y hábitos de la lectura de aspirantes a la licenciatura de Psicología

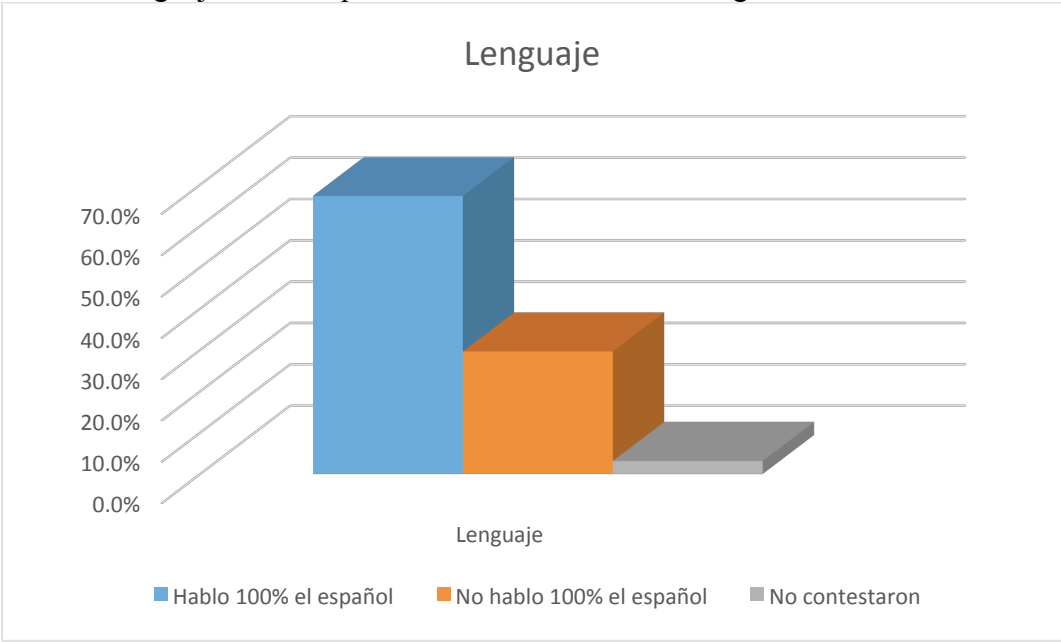


En ámbito de la escritura se encontró que solo el 15% de la población refiere tener dificultad para realizar ensayos; y de igual manera el mismo porcentaje menciona tener dificultad para expresarse de manera escrita, como lo presenta la figura núm. 3. Cabe mencionar que durante esta licenciatura es de esperar que los alumnos adquieran la habilidad para realizar ensayos así como escritos sobre investigación dentro de otras actividades académicas por lo que la escritura cobra importancia en las habilidades requeridas.



Finalmente, es importante tomar en cuenta a los alumnos que vienen de población indígena ya que el no manejar el español como primera lengua puede ser otro obstáculo importante para el aprovechamiento académico, la deserción y la adaptación a un nuevo contexto; dentro de las estadísticas obtenidas en esta evaluación el 29.6% indicó que no habla el español completamente, como lo muestra la figura núm. 4.

Figura núm. 4. Lenguaje de los aspirantes a la carrera de Psicología



Por lo mencionado anteriormente una de las mayores dificultades presentadas es la falta del hábito en la lectura y la dificultad para realizarla, esto se ve reflejado en los bajos resultados de los alumnos a la hora de presentar críticas hacia algunas lecturas o simples reportes, es común escucharlos decir que son muchas lecturas las que deben realizarse durante sus actividades diarias, ya que no están acostumbrados a leer de manera continua, son pocos los estudiantes que tienen la lectura como parte de sus actividades del día al día, lo cual para el estudiante de psicología representa un cambio importante en sus hábitos y un reto que alcanzar; a pesar de que en el cuestionario aplicado afirman no tener problemas para comprender un texto es importante mencionar que el tipo de lectura cambia de complejidad y que muchos de ellos se enfrentan con la novedad de que no es como ellos pensaban, las lecturas cambian de nivel y los conducen hacia un pensamiento más abstracto y crítico lo cual también implica mayor esfuerzo mental, es por esto que las implicaciones en la lectura son varias pues el alumnado se enfrenta a nuevos desafíos en la comprensión lectora que tal vez en el momento de contestar esta indagatoria durante el curso propedéutico todavía no visualizan los nuevos retos que la carrera de Psicología implica.

Discusión

Durante las últimas décadas los educandos han incrementado su interés por investigar el proceso de comprensión lectora, dirigiendo el estudio a partir de buscar y responder algunas de las siguientes preguntas: ¿qué es la lectura?, ¿qué es leer?, ¿cuáles son las estrategias adecuadas? y ¿también qué modelo de lectura se considera más viable?. Es de reconocer la importancia de la comprensión lectora para el aprovechamiento académico, línea que se ha investigado desde varias perspectivas: la psicolingüista, la cognoscitiva, interaccionista y constructivista (Solé, 2007); se han observado esfuerzos con los nuevos modelos educativos para implementar estrategias que refuercen el conocimiento en los alumnos, sin duda alguna, sin embargo se siguen observando deficiencias a nivel mundial sobre la lectura que tenemos en nuestro país. Por lo cual la comprensión lectora es tema relevante en la acción tutorial, ya que amerita dar un espacio de intervención para mejorar las estrategias en la comprensión lectora, como menciona Badillo (2007) el docente-tutor debe estar atento a la mejora de las circunstancias del aprendizaje y así reconocer las dificultades que enfrentan los estudiantes y poder establecer alternativas conjuntas de atención, sobretudo en el ingreso de alumnos al primer semestre de la licenciatura ya que

implica una serie de cambios trascendentales para muchos de ellos, lo cual puede implicar bajo rendimiento académico o deserción, ya que la mayor proporción de abandonos escolares se da durante el primer año. Es en este primer periodo donde al alumno presenta una serie de dificultades por el cambio de nivel escolar, lo que implica retos nuevos tanto académicos como personales, donde la tutoría tiene un papel protagonista para el acompañamiento a estos alumnos (Narro y Arredondo, 2013).

Si bien, la carrera de psicología se caracteriza por ser una licenciatura con grandes desafíos en la lectura, por lo que a diferencia de otras carreras esta habilidad más que un requerimiento es una necesidad. Con los resultados mencionados anteriormente se puede observar un panorama en el cual se muestran como fortalezas (según la percepción de los alumnos) las siguientes áreas: comprensión lectora, ya que al menos la mitad refieren que cuentan con esta habilidad, de igual manera la mayoría no cree que necesite una segunda lectura, un gran porcentaje utiliza técnicas de subrayado, y realizan síntesis o resúmenes durante la lectura, también la mayoría busca el significado de palabras desconocidas y afirman no tener dificultad para expresarse de manera escrita; sin embargo si refieren tener dificultad para la realización de ensayos, y la elaboración de esquemas como mapas mentales o cuadros sinóptico, y por otro lado no cuentan con los hábitos de la lectura, aunque hayan afirmado tener una buena comprensión.

Finalmente un dato relevante para la acción tutorial es la estadística en cuanto a la población migrante, ya que esta universidad se caracteriza por ser una institución que recibe alumnos de otros estados como Chiapas, Oaxaca y Guerrero entre otros, y dentro del estado se suman muchos alumnos de comunidades indígenas, según esta investigación se reportó que el 30% de la población de los aspirantes de esta generación, no habla el español al 100%, por lo que es un tema que amerita una pronta intervención y tomar en cuenta estas dificultades que pueden verse reflejadas en lo académico así como en aspectos emocionales y sociales, como mencionan Morales y Díaz (S/N) esta situación de migración en los jóvenes estudiantes tiene problemáticas de distintas índoles como la pérdida de su familia y lugar de origen por el cambio de residencia que deben enfrentar, el cambio social por los nuevos amigos y relaciones que se establecen dentro de la institución, así como al desconocimiento de un nuevo territorio, por lo que a través de la tutoría es importante implementar medidas de acción que faciliten las condiciones académicas y personales de los alumnos y facilitar el desenvolvimiento y crecimiento en las

distintas áreas, principalmente en el área de la lectura y escritura ya que al no tener el español como primera lengua puede ser la primera dificultad a enfrentar de esta población migrante.

Con los resultados presentados por parte de la Comisión de Ingreso se extiende el trabajo hacia la Comisión de Tutoría donde se establecen programas encaminados al desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura, mismos que se dirigen a toda la población estudiantil desde las diferentes modalidades de la tutoría (grupal, individual y de pares); lo relevante de este proceso es el trabajo en conjunto, ya que los esfuerzos por mejorar la calidad educativa en los estudiantes son acciones ejercidas de manera conjunta por las diferentes áreas de trabajo dentro la Facultad (Ingreso, Tutoría y Atención al migrante), lo que hace que se sumen las condiciones necesarias para reforzar el aprovechamiento académico y coadyuvar en las situaciones personales y emocionales que puedan ser una limitante en la vida universitaria de los estudiantes.

Referencias

- Arbizu, F., Lobato, C., Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica, Sin mes, 7-21*.
- Badillo J. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. *Revista de Investigación educativa. Núm. 5. Jul-dic 2007. 1-22*.
- De la Cruz G., Chehaybar E., Abreu L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de Educación superior. Vol. 40. Núm. 157. Ene-mar 2011. México* http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009
- López O., Rodríguez C. y Landeros A., (S/A). Manual operativo de práctica tutorial. Morelia: UMSNH.
- Morales M., Diaz D. (S/A). Perfil vocacional de estudiantes universitarios migrantes: la importancia de la acción tutorial. *Memorias del XII Congreso de Investigación Educativa. México* <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0921.pdf>
- Murillo K., Bautista C. y Caballero I. (2016). *La Psicología, sus saberes y sus prácticas. Manual de Inducción a la carrera. UMSNH. México*

Narro y Arredondo (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista Perfiles educativos* Vol. 35 N°. 141. México
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009

OCDE (2016). PISA 2015. *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015. Ciencias, Matemáticas, Lectura y Competencia financiera*. Recuperado:
https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:61dd106f-9ec1-4bc6-95ad-177f1848096e/PISA2015_Marcos%20ESP.pdf

DECLIVE GRADUAL EN EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO DE NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA

Galván Ruiz Jeanette Leticia*

Chávez Soto Blanca Ivet

Zacatelco Ramírez Fabiola Juana

Resumen

El autoconcepto académico es la percepción que un estudiante tiene sobre sus habilidades académicas, constituye una de las variables más relevantes dentro del escenario escolar, pues incide significativamente en el funcionamiento cognoscitivo y en el aprendizaje (Chávez, 2014). Con el propósito de contribuir al conocimiento de esta variable en alumnos de nivel primaria, se desarrolló un estudio descriptivo de corte cuantitativo en el que participaron 283 sujetos provenientes de una escuela pública del estado de México, a quienes se les aplicó una prueba para medir el autoconcepto académico. Los resultados analizados mediante una t de student y ANOVA de una vía permitieron identificar que no hay diferencias en el nivel de autoconcepto académico entre niños y niñas. En cuanto al grado escolar, se encontró que la autopercepción como estudiante disminuyó significativamente a partir de quinto y sexto grado. Es probable que lo anterior se relacione con el hecho de que el autoconcepto es dinámico y cambia según las etapas o experiencias de la vida. Con base en los hallazgos de este estudio, se sugiere continuar con investigaciones en esta misma línea para conocer las variables asociadas con el autoconcepto y la forma de favorecerlo dentro del ámbito educativo, así como implementar programas para su fortalecimiento. Esta investigación fue apoyada por el proyecto PAPIIT IN 308116.

Palabras clave: Autoconcepto-académico, estudiantes, educación básica.

* Universidad Nacional Autónoma de México, jeanettegalvan91@gmail.com

Introducción

Dentro de los campos de la Psicología se ha estudiado el autoconcepto como un constructo útil en la comprensión de una amplia variedad de comportamientos (Mboya, 1999), que incluyen los hábitos saludables (Gosling, Stanistreet & Swami, 2008; Simms, Bock & Hackett, 2014). Razones por las que Yeung, Craven y Ali (2013) han señalado que es una variable que aún es necesario investigar en diferentes ámbitos.

El autoconcepto ha sido definido como el conocimiento que poseen los individuos de las características o atributos que utilizan para definirse a sí mismos y al medio en el que se desenvuelven, diferenciándose de los demás (Franco, 2006). Autores como Núñez, González y García (1998) han mencionado que es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional al incidir en las estrategias cognitivas. Al respecto, Harter (1990, citado en: Amezcua y Pichardo, 2000) lo ha referido como las percepciones que se tienen de sí mismo, Kalish (1983, 1990, citado en: Amezcua y Pichardo, 2000) indicó que este constructo hace referencia a la imagen que cada sujeto tiene de su persona.

Alonso y Roman (2003) señalaron que el autoconcepto, está relacionado con el contenido actitudinal, dinámico evaluativo y con elementos emotivos a diferencia de otros términos como la autoimagen y la autoconfiguración que tienen un carácter neutral. Asimismo, refirieron que existe una distinción entre el autoconcepto y la autoestima, mencionaron que esta última forma parte del autoconcepto, la cual a su vez incluye el aspecto valorativo que es lo que caracteriza a la autoestima.

El conocer nuestra propia persona nos brinda la oportunidad de vivir nuevas experiencias, planear el futuro y plantearnos expectativas realistas (De la Torre García, 2005). Uno de los aspectos más importantes a considerar en el desarrollo cognitivo del niño es el concepto de sí mismo (Franco, 2006). Al respecto, Papalia (2009) explicó las principales características de la infancia:

El sentido de sí mismo crece en forma lenta (...) Comienza en la infancia con la autoconciencia (...) Alrededor de los 18 meses, tiene su primer momento de autorreconocimiento, cuando se reconoce a sí mismo en el espejo. El siguiente paso es la autodefinición (...) Esto sucede cuando identifica las características que considera importantes para describirse él mismo. A los tres años de edad, se juzga principalmente en términos externos. Sólo a los seis o siete años de edad empieza a definirse en términos psicológicos. Entonces es cuando desarrolla el concepto de quién es (el yo verdadero) y también de quién le gustaría ser (el yo ideal).

Piers (1964) señaló que es muy importante la evaluación del autoconcepto en los niños pues ellos tienen una visión de sí mismos relativamente consistente, que se desarrolla y estabiliza durante la etapa escolar, además de que se relaciona con otros aspectos de su personalidad, es decir, los resultados de su autoevaluación son predictivos de su conducta futura.

Diversos autores han indicado que es un sistema complejo que posee una estructura multidimensional (Munné, 2000; Ibarra, Armenta & Jacobo, 2014) cuya conformación no es lineal (Munné, 2000) pues, aunque es una construcción cognitiva su origen se debe también, a las experiencias vividas en sus diferentes contextos (Garaigordobil & Berruero, 2007). Por lo que es posible afirmar que su surgimiento resulta de la interacción y evaluación constante y dinámica entre las capacidades, habilidades y características de la persona y las experiencias que vive, en esta interacción la evaluación ocupa un lugar importante, ya que en la medida en que son valoradas las experiencias por los resultados obtenidos, éstas se incorporan a la autopercepción para generar una nueva organización y construcción del autoconcepto (Martín, 2014). Por lo que es posible afirmar que en el caso del autoconcepto académico los aspectos contextuales del proceso enseñanza aprendizaje determinan la percepción que el estudiante haga de sí mismo (Rogoff, 1993).

El autoconcepto académico se refiere a la idea que el alumno tiene de sus habilidades o capacidades, esfuerzos que realiza para llevar a cabo la tarea de aprender y afrontar el aprendizaje en el contexto escolar (García & Musitu, 2009). Es una de las variables más importantes en el ámbito educativo, debido a su influencia significativa en el funcionamiento cognitivo apropiado (Santana, Feliciano y Jiménez, 2009). Así mismo, incide en el bienestar psicológico, el comportamiento y los resultados educativos, como el rendimiento y los logros (González, Leal, Segovia & Aracibia, 2012; Marsh & Craven, 2006). Afecta directamente los procesos de aprendizaje (Chávez, 2014) y las expectativas de los estudiantes (Henson & Heller, 2000). Ayuda a crear diversas estrategias cognitivas y autorreguladoras (Zimmerman, 2000) a la vez que actúa como modulador de la conducta (Preckel, Goetz, Pekrun & Kleine, 2008).

Chávez, Zacatelco y Acle (2014) plantearon que el autoconcepto académico positivo es un factor importante para potenciar las habilidades innatas de los estudiantes. Por su parte, Amezcua y Fernández (2000) señalaron que cuando los estudiantes muestran un bajo autoconcepto académico exhiben menos confianza en sus aptitudes escolares, subestiman su capacidad y

evitan las situaciones que causan ansiedad (Ommundsen, Haugen & Lund, 2005); es decir, tienen menos recursos cognitivos y motivacionales que aquellos estudiantes con autoconcepto positivo.

Ordaz, Acle y Reyes (2013) han indicado que el autoconcepto académico está conformado por cuatro dimensiones principalmente:

- a) Autorregulación: Actitud positiva hacia la adquisición de conocimiento y el proceso de aprendizaje.
- b) Habilidades intelectuales generales: Capacidad de procesar información, descomponerla en partes, analizarla simultáneamente, sintetizarla y adaptarse a nuevas situaciones.
- c) Motivación: Atracción hacia una tarea u objetivo que activa la búsqueda y el análisis, así como la estrategia para satisfacer eficazmente dicha atracción.
- d) Creatividad: Proceso que genera sensibilidad a problemas, deficiencias o lagunas en el conocimiento y conduce a identificar dificultades, encontrar soluciones y tomar decisiones estratégicamente.

Asimismo, las autoras señalaron que la autorregulación es un factor clave, al respecto Zimmerman (2000) comentó el hecho de que los estudiantes al crear sus propias estrategias de aprendizaje, planificación, monitoreo y evaluación -características de la autorregulación- tienen como resultado un alto rendimiento escolar que a su vez se refleja en un alto autoconcepto académico. De igual modo, Bong y Skaalvik (2003) mencionaron que los estudiantes con alto autoconcepto académico valoran sus propias capacidades, aceptan retos, asumen riesgos, prueban cosas nuevas y crean múltiples habilidades cognitivas (Núñez, González, García, Roces, Álvarez & Gonzalez, 1998). Además, poseen una mayor motivación para completar tareas académicas difíciles y establecer objetivos más altos (Pintrich, Roeser & De Groot, 1994).

En México destacan los estudios sobre autoconcepto físico y académico enfocados a muestras de adolescentes (Gaeta & Cavazos, 2017). Investigaciones en población infantil, como las realizadas por Pastor, Balaguer y García (2006) y García y Musitu (2009) encontraron que, los hombres obtienen mejores puntajes en sus evaluaciones de autoconcepto académico. En otros, las mujeres destacaron más (Padilla, García & Suárez, 2010). Estudios como los de Amezcua y Pichardo (2000) e Ibarra y Jacobo (2016) en muestras de adolescentes, indicaron que no se observaron diferencias significativas entre ambos sexos, aunque sí detectaron que el nivel de autoconcepto académico disminuyó con la edad -a partir de los 15 años-. En contraste, Bolognini, Plancherel, Bettschart y Halfon (1996) señalaron que el autoconcepto académico

aumenta con la edad y que el nivel más bajo se presenta en la transición entre la escuela primaria y la secundaria.

El papel que desempeña el autoconcepto académico como agente clave para lograr un desenvolvimiento escolar pleno, nos ha llevado a plantear el siguiente objetivo de la presente investigación.

Objetivo

Determinar si existen diferencias en el autoconcepto académico de niños en cuanto a su nivel escolar y sexo.

Método

Diseño de investigación

Se trata de un estudio descriptivo de corte cuantitativo.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 283 estudiantes de tercer a sexto grado de primaria, la selección se realizó mediante un muestreo no aleatorio por conveniencia. El 54% eran mujeres y el 46% hombres, con un rango de edad de ocho a once años ($M_{edad} = 9.84$ $DE = 1.06$). Dicha población asistía a una escuela pública del municipio de Nezahualcoyotl, Estado de México.

Herramientas

- a) Consentimiento informado: Documento informativo que aceptaron y firmaron los padres, madres de familia o tutores.
- b) Escala de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014): Instrumento que evalúa la percepción que tiene el alumno sobre su rendimiento en seis materias escolares: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y educación artística, su índice de confiabilidad es de $\alpha = 0.849$. Consta de dos partes, la primera corresponde a los datos personales de los alumnos (Nombre, edad, grado escolar, nombre de la escuela, número de lista), así como las instrucciones para responder las preguntas y un ejemplo. En la segunda se encuentran 31 ítems formato Likert con siete opciones de respuesta, en los cuales se pregunta la percepción que tienen los

alumnos sobre su rendimiento en las siguientes materias escolares: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y educación artística.

Procedimiento

Se gestionaron los permisos con las autoridades correspondientes y se obtuvo el consentimiento informado de maestros y padres de familia. La participación fue voluntaria y anónima ya que también se pidió el asentimiento de los niños. Después se aplicó de forma grupal el instrumento: se leyeron las instrucciones, se contestó de forma grupal un ejemplo y se indicó que cada niño respondiera los reactivos de forma independiente. Posteriormente, se elaboró una base de datos en el programa SPSS, a fin de hacer el análisis de los resultados. Para conocer las posibles diferencias se emplearon la Prueba t de Student, para la variable sexo, y ANOVA de una vía, para la variable grado escolar.

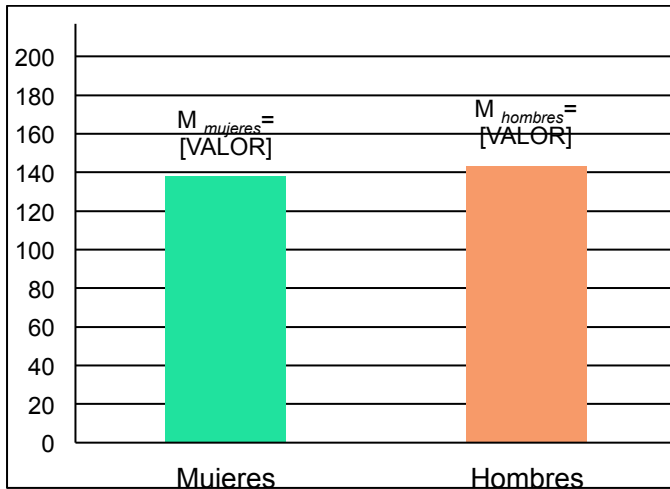
Aspectos éticos

Prevaleció el respeto a la dignidad de los participantes en el estudio, protección de sus derechos y bienestar. Además del consentimiento informado y el asentimiento de los niños para participar. Para proteger su privacidad, los datos personales vertidos en el instrumento de recolección de datos fueron de carácter anónimo y confidencial. Antes de aplicarse se brindó explicación clara y completa de tal forma que pudiera comprenderse, sobre la justificación y objetivos de la investigación, la garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta, así como, aclaración a dudas del procedimiento, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación.

Resultados

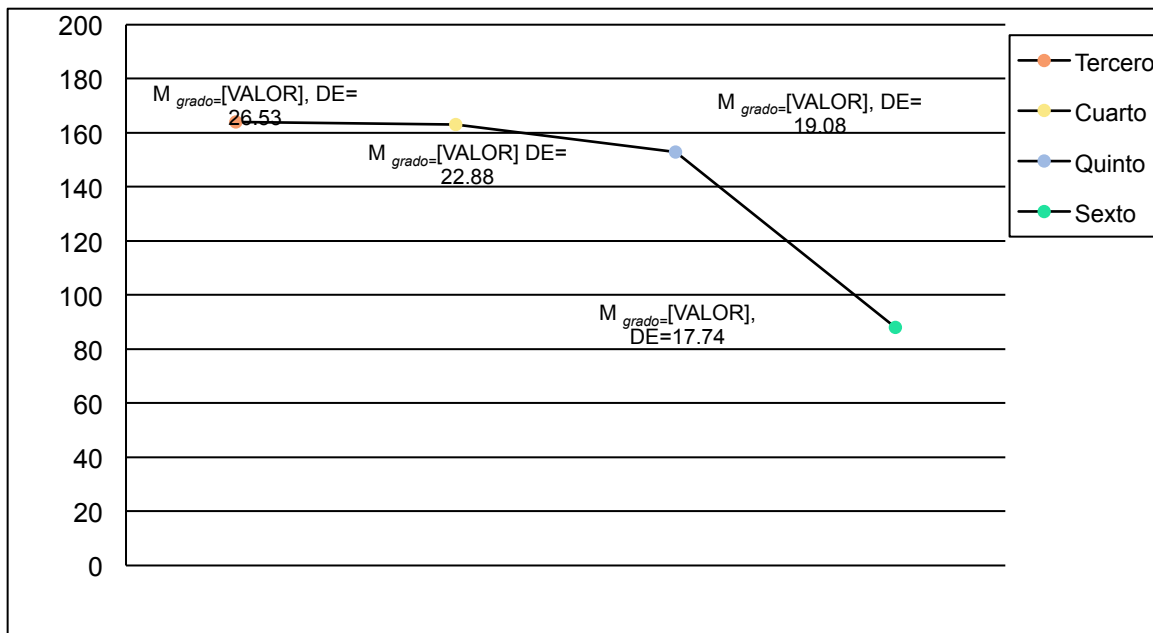
Los datos de cada instrumento cuyos valores fueron numéricos se capturaron en una base de datos; se obtuvieron las puntuaciones medias y se calculó la prueba t de Student, la cual reportó, niveles más altos en autoconcepto académico en hombres que en mujeres (figura 1), estas diferencias no fueron estadísticamente significativas ($t= 0.373$ con una $\alpha= 0.05$).

Figura 1. Puntuaciones medias en el autoconcepto académico obtenidas por hombres y mujeres.



Al aplicar la prueba ANOVA de una vía, se encontraron estimaciones medias más altas y estadísticamente significativas ($f_{(2, 283)} = 0.037, p < 0.05$) en los alumnos de tercer grado. En orden descendente le siguieron, los alumnos de cuarto grado después los de quinto y finalmente los estudiantes de sexto. Ver figura 2.

Figura 2. Puntuaciones medias obtenidas por grado escolar.



Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se identificó que el sexo no figura como un factor que genere diferencias significativas en el autoconcepto académico. Lo cual coincide con lo reportado por Amezcua y Pichardo (2000) e Ibarra y Jacobo (2016) aun cuando trabajaron con muestras de adolescentes, tampoco encontraron discrepancias. Esto mismo, lo han informado Casé, Neer, Lopetegui, y Doná, 2010; Pierart y Pavés, (2011), en sus investigaciones en donde encontraron que el rendimiento académico no tiene relación con el género de los alumnos. En estudios realizados por otros autores como Ghazvini, (2011), Obilor, (2011), Paiva y Lourenço, (2011), observaron que las chicas suelen tener un autoconcepto académico más alto que los chicos.

En el presente estudio se observó que los alumnos de tercero y cuarto grado se percibieron como mejores estudiantes, más comprometidos con las tareas escolares e involucrados activamente en los procesos de aprendizaje a diferencia de los alumnos de quinto y sexto grado, quienes mostraron niveles más bajos.

Los resultados permitieron corroborar que el autoconcepto académico es una construcción cognitiva dinámica que se configura a través de la experiencia (Ibarra, Armenta & Jacobo, 2014; Garaigordobil & Berrueco, 2007). De acuerdo con Papalia (2009) alrededor de los 11 años comienza la adolescencia temprana, etapa evolutiva en la que los juicios acerca del yo se vuelven más realistas y equilibrados. En este sentido, es probable que los alumnos de quinto y sexto grado, pudieron compararse de mejor manera con un estudiante ideal y juzgar que tanto alcanzan esos estándares. Así mismo, autores como Bolognini, Plancherel, Bettschart y Halfon (1996) indicaron que el nivel más bajo de autoconcepto académico se manifiesta en la transición entre la escuela primaria y la secundaria. Estos hallazgos resaltan la relevancia de identificar los niveles de autoconcepto académico en los estudiantes, debido a que esta variable incide en el bienestar psicológico, el comportamiento y los resultados educativos, como el rendimiento y los logros (Chong, 2007; González, Leal, Segovia & Arancibia, 2012; Marsh & Craven, 2006).

Se debe considerar que los resultados obtenidos son una descripción del fenómeno en un momento y lugar determinados, por lo que la información recabada debe ser utilizada de forma prudente, pues como ya se mencionó, el autoconcepto académico es cambiante, lo que constituye un argumento favorable hacia la implementación de programas de fortalecimiento ya que al reforzarlo se contará con estudiantes más motivados y comprometidos con su proceso de aprendizaje (Núñez et al., 1998). A través de las diferentes investigaciones (Ghazvini, 2011,

Obilor, 2011, Paiva y Lourenço, 2011) se ha podido comprobar que el autoconcepto influye en el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, cabe destacar la relevancia de que se realicen más investigaciones relacionadas con el autoconcepto académico en niños y niñas, que brinden aportes teóricos que vislumbren las variables asociadas y proponer líneas de acción eficaces para favorecerlo dentro del ámbito educativo.

Referencias

- Alonso, G. J. & Román, S. J. M. (2003). Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños. Madrid: pirámide.
- Amezcuá, J., & Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5 (1), 169- 185.
- Amezcuá, M. J. A. & Pichardo, M. M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*. 16,(2), 207-214.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., & Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19(3), 233-245.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Autoconcepto académico y autoeficacia: ¿Cuán diferentes son realmente? *Educational Psychology*, 15 (1), 1-40.
- Casé, L. R., Neer, R., Lopetegui, S., & Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211.
- Chávez, B. (2014). *Evaluación multidimensional de alumnos con aptitud sobresaliente en educación primaria* (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chávez, B., Zacatelco, F., & Aclé, G. (2014). ¿Quiénes Son Los Alumnos Con Aptitud Sobresaliente? Análisis De Diversas Variables Para Su Identificación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-32.
- Chong, W. H. (2007). The role of personal agency beliefs in academic self-regulation: an Asian perspective. *School Psychology International*, 28(1), 63–76.

- De la Torre García, G. (2005). Primeros resultados de un estudio psicopedagógico del autoconcepto en niños con habilidades sobresalientes. *Revista panamericana de pedagogía*, 1 (7), 65- 99.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-16.
- Gaeta, M. L. & Cavazos, J. (2017). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (2), 114-124. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.604>
- Garaigordobil, M. & Berruero, L. (2007). Autoconcepto de niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y aprendizaje*, 30 (4), 551-564.
- García, F. & Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5* (3era. Ed). España: Tea.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034–1039.
- González, M. L., Leal, D., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21(1), 37-53.
- Gosling, R., Stanistreet, D., & Swami, V. (2008). ,If Michael Owen drinks it, why can't I? 9 and 10 year olds' perceptions of physical activity and healthy eating. *Health Education Journal*, 67(3), 167-181
- Henson, K., & Heller, B. (2000). *Psicología educativa en la enseñanza eficaz* (1era ed.). México: Internacional Thompson Editores.
- Ibarra, E., Armenta, M., & Jacobo, H. (2014). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (af5) en una muestra sinaloense. Memorias del XLI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. (pp. 1526-1532) México: Universidad de Occidente.
- Ibarra, E. & Jacobo, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 21 (68), 54-63.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 133-163.

- Martin, M. (2014). *Relación entre autoconcepto, creatividad y rendimiento académico en matemáticas en la etapa de educación primaria*. (tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Mboya, M. M. (1999). Multiple Dimensions of adolescent self-concept: relations with age, gender and scholastic measures. *School Psychology International*, 20(4), 388-398.
- Munné, F. (2000). El self paradójico. La identidad como sustrato del self. En *La mirada psicossociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas* (pp. 743- 749) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Núñez, J. C., González, A. J., García, R. M., González, S., Rocés, M. C., Álvarez, P. L. & Gónzalez, T. M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Autoconcepto académico, teorías implícitas de la capacidad y estrategias de autorregulación. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (5), 461-474.
- Obilor, I. E. (2011). Interaction between self-concept, and mathematics, English language and general academic achievement of senior secondary students in Port Harcourt. *Journal of Educational and Social Research*, 1(4), 39-46.
- Ordaz, G., Acle, G. & Reyes, L. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of behavior, health & social issues*, 5 (2), 117- 130. DOI: 10.5460/jbhsi.v5.2.42304
- Padilla, M. T., García, S., & Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352 (12), 495-515.
- Papalia, D. (2009) Desarrollo cognitivo en la segunda infancia. En *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia* (pp. 292). México: McGraw Hill.
- Pastor, Y., Balaguer, I. & García, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable: un estudio exploratorio, *Psicothema*, 18 (1), 18-24.
- Paiva, M., & Lourenço, A. (2011). Rendimiento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 393-402.

- Pierart, C. G. A., & Pavés, F. R. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. (2011). Revista Estilos de Aprendizaje, 8(8). Recuperado de: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_5.pdf
- Piers, E. V. & Harris, D. (1964). Age and other correlates of self concept in children. *Journal Educational Psychology*, (55), 91 – 95.
- Pintrich, P., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). Diferencias en el aula y el individuo en la motivación de los adolescentes tempranos y el aprendizaje autorregulado. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 139-161. <http://dx.doi.org/10.1177/027243169401400204>
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Keine, M. (2008) Gender differences in gifted and average-ability students. *Gifted Child Quarterly*, 52 (2), 146- 159.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. México: Paidós.
- Santana, L., Feliciano, L., & Jiménez, A. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*, 20 (1), 16 - 28.
- Simms, K., Bock, S. & Hackett, L. (2014). Do the duration and frequency of physical education predict academic achievement, self-concept, social skills, food consumption, and body mass index? *Health Education Journal*, 73 (2), 166- 198.
- Yeung, A., Craven, R. & Ali, J. (2013). Self-concepts and educational outcomes of indigenous Australian students in urban and rural school settings. *School Psychology International*, 34(4), 405-427.
- Zimmerman, B. (2000). Autoeficacia: un motivo esencial para aprender. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 82-91.

DIFERENCIA DE PENSAMIENTO CREATIVO ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Edgar Grimaldo Salazar*
Italia Valeria Rodríguez Reyes
Fabiola Zacatelco Ramírez
Blanca Ivett Chávez Soto

Resumen

La creatividad es una variable que se vincula con producciones inusuales, nuevas y únicas. Dentro del contexto educativo, la creatividad es inherente al propio desarrollo. Este proceso es elemento base para el aprendizaje en los niños de educación primaria, ya que a través del ensayo-error y la manipulación-observación se logra el aprendizaje por descubrimiento. Respecto a la diferencia por sexo, existen discrepancias en las investigaciones, ya que algunos autores encontraron que son similares los niveles de creatividad entre hombres y mujeres, mientras que otros observaron contrastes importantes en ciertos indicadores. Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación fue identificar las diferencias en el pensamiento creativo de niñas y niños en edad escolar. Participaron 389 estudiantes, que se seleccionaron de manera no probabilística, intencional, de una primaria pública del municipio de Nezahualcóyotl, a los cuales se les aplicó la “Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A de Torrance”. Los resultados mostraron que las niñas ($M_{creatividad} = 43.42$, D.E. = 16.63) obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas ($p = 0.001$, $\alpha = 0.05$) en la creatividad al ser comparadas con los niños ($M_{creatividad} = 37.84$ D.E. = 15.77), además los indicadores que marcaron esta diferencia fueron la originalidad ($p=0.005$, $\alpha= 0.05$), fluidez ($p=0.000$, $\alpha= 0.05$) y elaboración ($p = 0.46$ $\alpha= 0.05$). Es importante señalar que estos datos difieren a lo reportado en otras investigaciones realizadas en países de habla hispana. En este sentido, se desataca que son distintas las variables que influyen en el desarrollo del pensamiento creativo en los niños, por lo que, se recomienda ampliar las investigaciones en las que se analice si la influencia del tipo de enseñanza, la etapa de desarrollo, la edad y otros factores pueden asociarse con la promoción del pensamiento creativo.

Palabras claves: Originalidad, Elaboración, Edad escolar, Género

* UNAM FES-Zaragoza, egxsalazar@hotmail.com

Introducción

La creatividad es un concepto que alude a más de un proceso cognitivo, ya que se encuentra influida por una amplia gama de experiencias sociales y educativas. Además, está presente en diferentes áreas de la vida del ser humano (Velásquez, Remolina & Calle, 2010). Su definición ha estado sujeta a cambios a través de los distintos períodos históricos y en la actualidad aún se encuentra bajo estudio sin lograr consenso para establecer un concepto único.

La palabra *crear* proviene del latín *creare* y significa producir, engendrar a partir de la nada. En este sentido, desde el comienzo de la humanidad, las religiones monoteístas han considerado a Dios como el Creador de todas las cosas, por lo que se concibe a la creación como un atributo divino; un poder que se otorga a ciertos individuos, que los demás describen como los “elegidos”. Cabe señalar que las personas, sólo pueden generar nuevas cosas a partir de lo que ya existe y esas son las diferencias entre las características del ser humano a las del poder divino. En este sentido, alguien realiza una creación al combinar ideas con cosas que ya están predeterminadas de manera original y nueva; algo que no había sido conocido hasta entonces y que es útil y funcional (Guilera, 2011). Se debe mencionar que, la definición de creatividad se introdujo hasta el año de 1983 en el diccionario de la Real Academia Española, quienes indicaron que hace referencia al hecho de engendrar o crear algo.

Sternberg, Jarvin, y Grigorenko (2011) consideraron que el primer abordaje al estudio de la creatividad se dio durante el siglo XX y se empleó la corriente psicoanalítica para explicarla. Desde esta postura se destacó que el pensamiento creativo surge de la tensión entre la realidad consciente y el inconsciente, por lo que sugirieron que los escritores y artistas producían trabajo creativo para expresar sus deseos inconscientes y que éstos fueran socialmente aceptados. A pesar de estos primeros intentos por aproximarse a una explicación de dicho concepto, se perdió interés por su estudio debido al auge que cobró el conductismo con su modelo conceptual estímulo-respuesta que se enfocó al análisis de los fenómenos meramente observables y medibles. Como consecuencia, dejó de lado procesos internos propios del ser humano como ser la creatividad.

Las limitaciones de este enfoque para responder a la necesidad de explicar el comportamiento creativo permitieron la aceptación de una concepción factorial de la creatividad. De ahí surgió una definición que parte de la teoría de rasgos propuesta por Guilford en 1950 que se conoce como el Modelo de la Estructura del Intelecto (EI) en el que se postula a la creatividad

como un conjunto de aptitudes definidas principalmente desde dos categorías (Romo Santos, 2014):

- Producción divergente: generación de alternativas lógicas a partir de una información dada cuya importancia se halla en la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente.
- Productos transformacionales: cambios de diversas clases en la información existente.

Rhodes (1961, como se citó en Benetti, 2008) explicó que la creatividad se puede explicar a partir de cuatro dimensiones:

- **Persona:** en este rubro explicó que los individuos presentan características particulares para desarrollar esta habilidad como el tipo de personalidad, intelecto, temperamento, actitudes, autoconcepto positivo, por lo tanto, para favorecer el proceso creativo es necesario ejercitarse con distintas actividades que permitan la libre expresión de ideas, la resolución de conflictos y observar las situaciones desde distintas aristas.
- **Ambiente:** Se refirió a la relación entre personas y el espacio físico en el que ellas se desarrollan. Indicó que fundamentalmente, se trata de la dimensión que facilita o dificulta el desarrollo de la creatividad. En este caso la familia, la escuela y la cultura juegan un papel importante para la expresión de la creatividad.
- **Proceso:** En esta dimensión se destaca el rol de la motivación, ya que gracias a esta variable se logran transformar y generar los productos creativos. Por lo que, Rhodes, sugirió que es importante reconocer y entender nuestro propio proceso para sacar el mayor provecho y proponer distintas alternativas.
- **Producto:** Es el resultado final de una idea. Se reconoció que el producto es la forma terminada de un pensamiento que se transmite a una cosa tangible. En ocasiones se suele confundir con la innovación, en este sentido, cabe aclarar que creatividad tiene que ver con pensar e innovar con hacer.

Años más tarde, Torrance (1977) tomó como base las ideas de Guilford y desarrolló el concepto que se utiliza actualmente en las investigaciones. Definió a la creatividad como el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias o las lagunas en la información, formar ideas de hipótesis, comprobar y verificar dichas hipótesis y comunicar los resultados. Este proceso puede conllevar a cualquiera de los diferentes tipos de productos y resultado, tanto verbales como no verbales, concretos y abstractos. Así mismo para facilitar su estudio

operacionalizó el constructo a través de cuatro indicadores, los cuales utilizó para la elaboración del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT):

- **Fluidez:** Capacidad para producir un gran número de ideas. Es la habilidad de evocar una variedad de opciones o hipótesis sobre posibles soluciones de problemas.
- **Flexibilidad:** Aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra. La habilidad de adaptarse a las instrucciones que cambian, para utilizar varios enfoques.
- **Originalidad:** Es la capacidad para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido. Lo relacionó con la infrecuencia estadística.
- **Elaboración:** Aptitud para elaborar sobre las ideas llenándolas de detalles. Posteriormente, en la versión más reciente de su prueba publicada en 2008, añadió dos indicadores más (Zacatelco, Chávez, González & Acle, 2012):
- **Títulos:** la habilidad de engendrar ideas donde se capte la esencia del dibujo, Dicha habilidad está relacionada con la síntesis y abstracción de pensamiento.
- **Cierre:** la capacidad para generar ideas originales, con imágenes intensas y detalles adicionales al estímulo.

Al comparar las aportaciones de algunos de los autores más relevantes en el estudio e investigación de la creatividad del siglo pasado, con los hallazgos encontrados desde dicha época hasta la actualidad, se observaron características que se mantienen estables a pesar del tiempo transcurrido. Entre éstas, que la creatividad continúa considerándose como un constructo psicológico complejo y multidimensional lo que la hace difícil de definir y medir puesto que tiene diferentes formas de expresión y muchos factores potencialmente influyentes (Matud, Rodríguez & Grande, 2007; Rački, 2015).

Asimismo, la creatividad es considerada, además de un fenómeno psicológico interesante, una conducta valiosa desde un punto de vista personal y social (Simonton, 2000). Las personas creativas suelen romper con los modos generalizados de pensar y actuar, y aun cuando esto complejiza la definición de la expresión de pensamiento creativo, se coincide en señalar que el interés en el desarrollo de este se concentra en el logro o resultado de un producto original y útil (Zacatelco, Chávez, González, & Acle, 2013).

Contar con personas creativas se ha vuelto una necesidad para la sociedad, especialmente por su característica tecnológica, ya que demanda individuos que puedan generar

ideas innovadoras y convertirlas en productos que beneficien a otros. Tal como lo plantearon Bart, Hokanson, Sahin y Abdelsamea (2015) al reconocer la relevancia del pensamiento creativo para el ámbito educativo y el alto valor que éste ha cobrado en la evaluación de los centros escolares.

En el área de educación, la creatividad se concibió como inherente al propio desarrollo y aprendizaje, ya que a través del descubrimiento el niño logra a través del ensayo-error y manipulación-observación reconocer nuevas alternativas de solución, lo cual favorece su pensamiento divergente. Por lo que, se resalta que es necesario realizar actividades complementarias dentro de la escuela para estimular el potencial creativo de los estudiantes (Calzada, 2013; Chávez, 2014).

Existen varios aspectos que pueden influir en la creatividad. Al considerarla como un fenómeno multidimensional, es lógico entenderla como un proceso cuyos resultados dependen en medida de otros factores que también son parte del desarrollo de un individuo. Al respecto, Simonton (2002) planteó que todas las personas tienen cierto nivel de pensamiento creativo, independientemente de las características individuales ya que considera que dicho proceso emerge directamente de las propiedades fundamentales del cerebro humano. Sin embargo, considera que hay otros aspectos del fenómeno que pudieran operar diferente según el género, origen étnico, o demás características sociodemográficas.

En lo que respecta al género, se debate acerca de si existen diferencias entre mujeres y hombres en los niveles de pensamiento creativo. Los estudios realizados sobre este tema varían considerablemente en cuanto a sus resultados. En el caso de poblaciones infantiles de educación primaria, los hallazgos sobre diferencia de sexo y creatividad son contradictorios.

En un estudio realizado con el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TCTT) Awamleh, Al Farah y El-Zraigat (2012) reportaron diferencias significativas a favor de las mujeres en los indicadores de fluidez (desarrollo de gran cantidad ideas) y flexibilidad (capacidad de generar soluciones que se ubican en distintas categorías). Los autores indicaron que estos resultados se pueden explicar debido a que las niñas presentan un desarrollo más acelerado en el área del lenguaje en comparación con los niños. Esta investigación, aportó evidencia de que las mujeres son más creativas que los hombres, lo que se atribuye a una mayor capacidad de adaptación de ideas y a una maduración más temprana.

Por otro lado, Bart, et al., (2015), Rački (2015), Stoltzfus, Nibbelink, Vredenburg y Thyrum (2011) obtuvieron hallazgos que indicaron que los hombres presentan un pensamiento creativo más alto que las mujeres en tareas de construcción pictórica. Mientras que Escortell (2013) y Soto (2013) reportaron que no existen diferencias por sexo en cuanto a los niveles de creatividad gráfica en población escolar.

Según Matud et al. (2007) las diferencias de género en el desempeño creativo se deben principalmente a variables ambientales en el desarrollo de niños y niñas, así como en el contexto en el que dicho desempeño se lleva a cabo y se evalúa. Por su parte, Zacatelco, Chávez y González (2017) han encontrado que existen diferencias cognitivas y motivacionales a favor de alumnos con niveles altos de pensamiento creativo. En este sentido, cobra especial interés lo mencionado por Rhodes (1961, como se citó en Benetti, 2008) con respecto a la dimensión del ambiente, ya que este es el que facilita o dificulta el desarrollo de la creatividad en la etapa infantil.

Aún no se sabe con certeza si, en efecto, son únicamente las variables ambientales o contextuales las que predeterminan una diferencia de grupo entre hombres y mujeres. Probablemente esto se relaciona no sólo con las características de cada sexo, desde una perspectiva biológica, sino además con las características de género, las cuales son establecidas por el contexto social. Los resultados contradictorios son un reflejo de la necesidad de indagar respecto a las diferencias relacionadas con el sexo. Se han realizado varios estudios alrededor del mundo acerca de este tema, pero aún no son suficientes.

Pregunta de investigación.

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de creatividad en función del sexo en niños de edad escolar?

Hipótesis

H1: Se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de pensamiento creativo de niñas y niños de educación primaria.

H0: No se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de pensamiento creativos de niñas y niños en educación primaria.

Variables.

Variable de clasificación: Sexo

Definición conceptual: Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas (Real Academia de la Lengua Española, 2017).

Definición operacional: Se dividirán los datos en dos grupos, los cuales serán grupo uno como “femenino” y grupo dos como “masculino”.

Variable dependiente: Creatividad

Definición conceptual: La creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias o las lagunas en la información, formar ideas de hipótesis, comprobar y verificar dichas hipótesis y comunicar los resultados. Este proceso puede conllevar a cualquiera de los diferentes tipos de productos y resultado, tanto verbales como no verbales, concretos y abstractos (Torrance, 2008).

Definición operacional: El Test de Pensamiento Creativo de Torrance permite obtener la puntuación de cinco indicadores (Torrance, 2008):

- **Fluidez:** Capacidad de producir gran número de ideas.
- **Originalidad:** aptitud para aportar ideas que están lejos de lo obvio o común.
- **Elaboración:** aptitud para llenar de detalles las ideas.
- **Títulos:** habilidad de engendrar ideas que capte la idea del dibujo
- **Cierre:** capacidad de generar ideas con imágenes intensas y detalles adicionales a los estímulos.

Con los puntos obtenidos en cada una de las actividades por cada uno se obtiene un índice de creatividad general.

Método

Objetivo

Identificar las diferencias en el pensamiento creativo de niñas y niños a nivel primaria.

Participantes

Participaron 389 niños elegidos de forma no aleatoria por conveniencia, de los cuales 167 eran del sexo masculino y 206 del sexo femenino. Estos estaban inscritos en los grados de primero a sexto de educación primaria, con un rango de edad 6 años a 11 años cumplidos ($M_{edad} = 8.74$ D.E. = 1.83) de la zona metropolitana oriente del Estado de México.

Instrumentos

Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008): evalúa las producciones creativas de las personas con tres actividades: componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas, las cuales se califican con cinco indicadores (fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre). La prueba fue validada a través de un estudio en niños de educación primaria en la delegación Iztapalapa y obtuvo un índice de confiabilidad de 0.90 (Zacatelco, Chávez, González & Acle, 2013).

Consentimiento Informado: Previo a la aplicación del instrumento se proporcionó a cada padre de familia una carta para que la firmaran, en esta se exponían los siguientes puntos de la investigación: objetivos, la participación era voluntaria y anónima, las actividades a realizar y la supervisión de las autoridades escolares.

Procedimiento

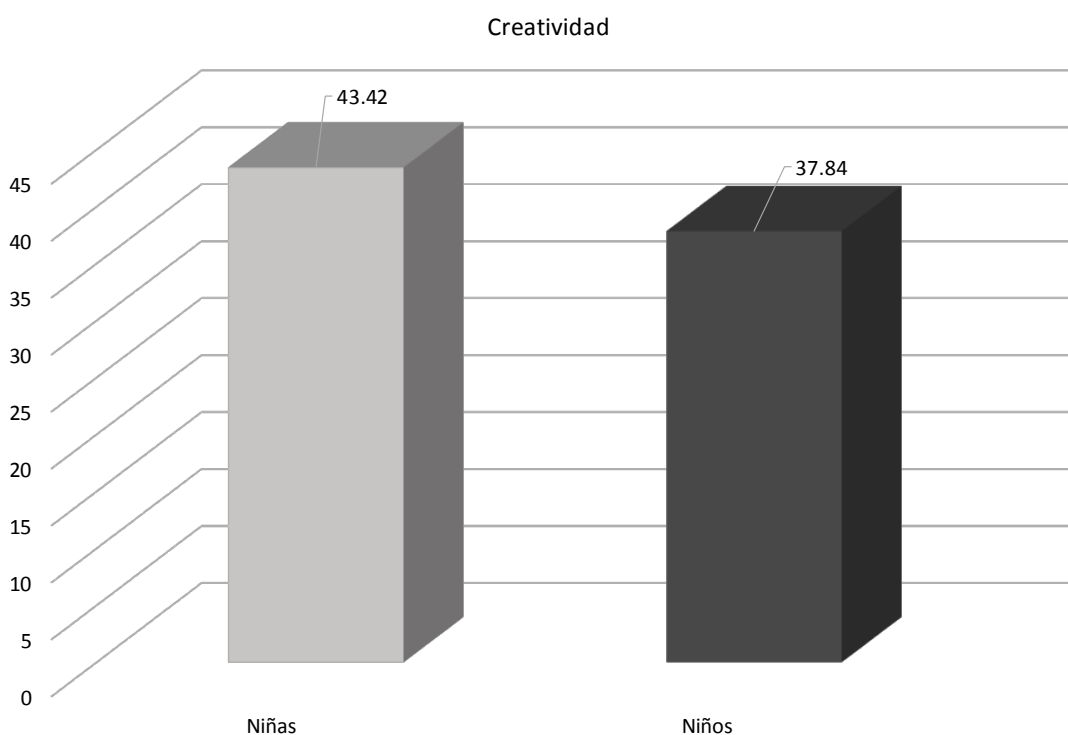
La aplicación de las pruebas se realizó en el turno matutino, durante el horario de clases de los niños, solicitando el permiso de las autoridades escolares, el consentimiento informado de los padres de familia y el asentimiento de los niños. Las aplicaciones fueron de forma grupal, dentro de los salones de clases que tenían asignados los niños y se realizó en una sola sesión proporcionando a cada alumno un cuadernillo.

En cada sesión participaron dos facilitadores, de los cuales uno tenía el rol de dar las instrucciones a los participantes y el segundo de apoyo para el manejo del material y la resolución de dudas. Una vez realizada la aplicación se calificó cada una de las pruebas para obtener los puntajes correspondientes y se procedió a analizar los datos mediante el programa IBM SPSS Statistics 20, para determinar si existían diferencias en los niveles de creatividad entre niños y niñas se empleó una prueba t de Student para muestras independientes.

Resultados

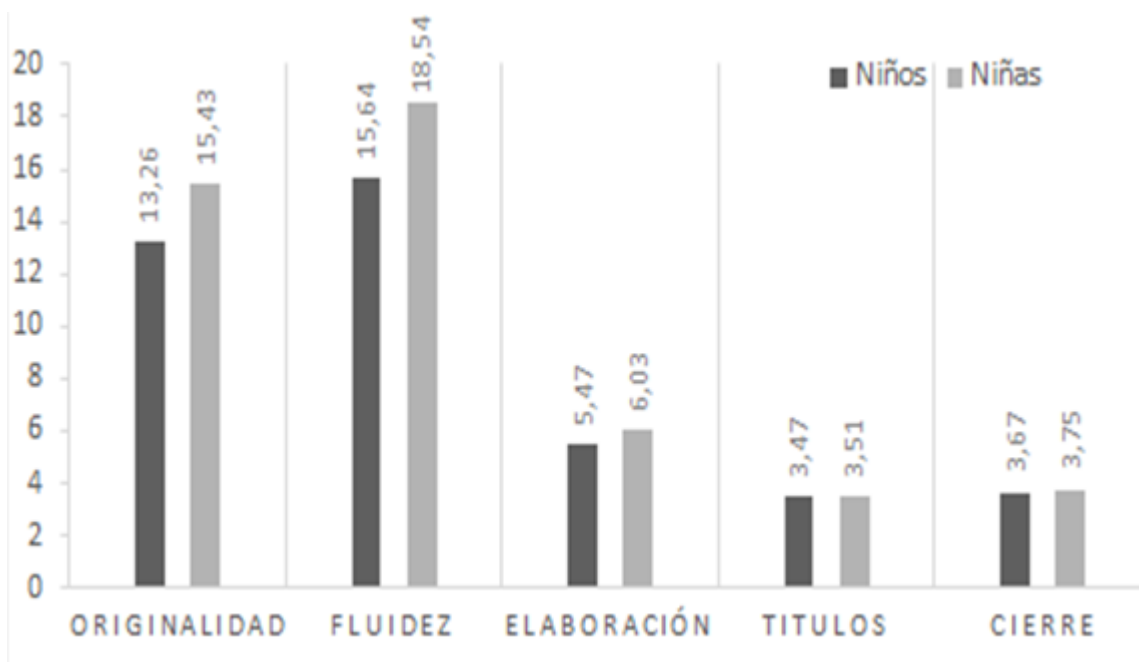
A partir de los resultados obtenidos se encontró que las niñas ($M_{creatividad} = 43.42$, D.E. = 16.63) presentaron puntuaciones medias significativamente ($t = -3.295$, $p = 0.001$) más elevadas en creatividad general en comparación con los niños ($M_{creatividad} = 37.84$ D.E. = 15.77) cuando $\alpha = 0.05$, lo anterior indica que ellas realizaron más dibujos, con ideas adicionales y se caracterizaron por ser novedosos (Ver Figura 1).

Figura 1. Medias del puntaje general de creatividad en niños de educación primaria



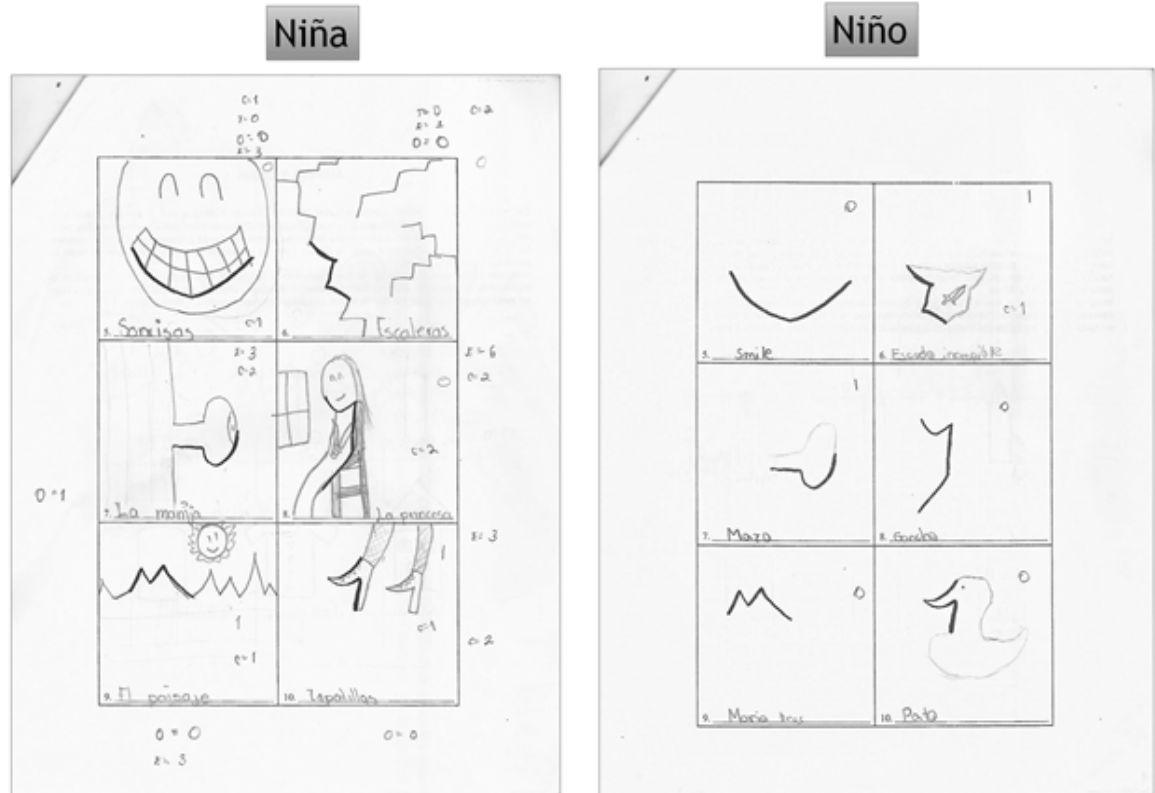
Para conocer en cuáles indicadores se observaron las diferencias, se obtuvieron las puntuaciones medias y se aplicó la prueba t de Student. Los datos mostraron que las niñas presentaron estimaciones promedio significativamente más elevadas en originalidad ($T = -2.798$, $p = 0.005$), elaboración ($T = -2.006$, $p = 0.046$) y fluidez ($T = -3.631$, $p = 0.000$). En cuanto al cierre ($T = -0.193$, $p = 0.847$) y títulos ($T = -0.109$, $p = 0.913$) no hubo diferencias. Cabe indicar que el nivel de significancia fue con una $\alpha = 0.05$ (Ver Figura 2).

Figura 2. Medias de Indicadores de creatividad de niñas y niños



Para ilustrar estos cambios a continuación, se presentan los dibujos de la actividad 2 de la Prueba de Torrance. El análisis cualitativo permitió observar que la niña (imagen de la izquierda) realizó las seis creaciones, con muchos detalles, sombreados, líneas adicionales y tres de ellos (la manija, la princesa y las zapatillas) que se caracterizaron por ser originales. En el caso del niño (imagen de la Derecha), sólo logró elaborar tres dibujos simples, los cuales presentaron pocos detalles y fueron convencionales. Cabe indicar que en el indicador de títulos se encontró que en ambos casos fueron concretos y poco imaginativos (Figura 3).

Figura 3. Ejemplo de las diferentes respuestas de niños y niñas



Conclusiones

En este estudio se encontró que las niñas presentaron mayores niveles de creatividad en comparación con los niños. Estos datos son similares a los descritos por Awamleh et al. (2012) quienes reportaron diferencias significativas a favor de las mujeres y atribuyeron que estas distinciones se debían principalmente al nivel madurativo y a la adaptación al medio.

Se encontró que los principales indicadores que marcaron estos contrastes fueron originalidad, elaboración y fluidez, lo cual concuerda con lo reportado por Awamleh et al. (2012) quienes plantearon que las diferencias se dan principalmente en algunos indicadores específicos. En este sentido, Matud et al. (2007) señaló que el contexto familiar y educativo pueden ser determinantes en el desarrollo de la creatividad en hombres y mujeres.

Como se mencionó anteriormente la edad es otro factor a considerar ya que, a través de la experiencia, el niño desarrolla habilidades cognitivas que le permiten afinar dominios específicos del pensamiento divergente y convergente. Por esta razón, es importante realizar estudios que investiguen si existen diferencias en la creatividad de acuerdo con el sexo y la edad puesto que esto ayudaría a profundizar el conocimiento sobre la influencia de la experiencia y la maduración en el desarrollo de estas capacidades.

Con base en lo anterior, algunas de las variables que influyen en las diferencias del pensamiento creativo entre hombres y mujeres son el sistema educativo en el que se desarrollan y la edad. Cabe mencionar la importancia de realizar más investigaciones al respecto que confirmen o descarten dicha interacción, principalmente considerando la cultura como otro componente que influye en el desarrollo de la creatividad con el fin de contrastar los resultados con otras poblaciones de habla hispana, especialmente en Latinoamérica.

Referencias

- Awamleh, H., Al Farah, Y., El-Zraigat, I. (2012). The level of creative abilities dimensions according to Torrance Formal Test (B) and their relationships with some variables (sex, age, GPA). *International Education Studies* 5 (6) 138-148. doi:10.5539/ies.v5n6p138.
- Benetti, P. (2008). Facilitación de la creatividad e innovación. Recuperado de <http://www.creamundos.net/reflexionados/facilitacion.pdf>
- Bart, W., Hokanson, B., Sahin, I. & Abdelhady, M. (2015). An investigation of the gender differences in creative thinking abilities among 8th and 11th grade students. *Thinking Skills and Creativity* 17 (1) 17-24. doi.org/10.1016/j.tsc.2015.03.003
- Calzada, N. (2013). *La creatividad en educación infantil*. (Trabajo de fin de grado para optar por el grado de Educación Infantil). España: Universidad de Valladolid.
- Chávez, B. (2014). *Evaluación multidimensional de alumnos con aptitud sobresaliente en educación primaria* (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escortell, R. (2013). *Creatividad e inteligencias múltiples: diferencias según sexo y curso en primaria y secundaria* (Trabajo fin de máster). España: Universidad de la Rioja.
- Guilera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. España. Escola Superior de Disseny ESDi

- Matud, M. P., Rodríguez, C., Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences* 43 (1) 1137–1147. doi:10.1016/j.paid.2007.03.006
- Rački, Ž. (2015). Domain, Gender and Age Differences in the Creative Behavior of Children. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 24(4). doi:10.5559/di.24.4.01
- Real Academia de la Lengua Española (2017). *Diccionario de la lengua Española. Edición tricentenario*. <http://dle.rae.es/?id=XlApmpe>
- Romo Santos, M. (2014) 35 years of divergent thinking: Guilford's Creativity Theory. *Estudios de Psicología*, 7 (27-28), 175-192. doi: 10.1080/02109395.1986.10821474
- Simonton, D., K (2002) Underrepresented Populations in Creativity Research, *Creativity Research Journal*, 14 (2), 279-280. doi: 10.1207/S15326934CRJ1402_14
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>
- Soto, V. (2013). *Diseño y aplicación de un programa de creatividad para el desarrollo del pensamiento divergente en el segundo ciclo de educación infantil* (Tesis doctoral). España: Universidad Complutense De Madrid.
- Stoltzfus, G., Nibbelink, B. L., Vredenburg, D., & Thyrum, E. (2011). Gender, gender role, and creativity. *Social Behavior and Personality*, 39 (3), 425-432. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2011.39.3.425>.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., y Grigorenko, E. L., (2011). Explorations in Giftedness. <http://www.cambridge.org/9780521740098>
- Torrance, E., P. (1977). Creativity in the classroom. Estados Unidos: National Education Association of the United States.
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- Zacatelco, F. J., Chávez, B., Gonzalez, A., & Acle, G. (2011). Estudio preliminar sobre la validez de una prueba de creatividad en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (1), 144-155.
- Zacatelco Ramírez, F., & Chávez Soto, B., & González Granados, A., & Acle Tomasini, G. (2013). Validez de una prueba de creatividad: estudio en una muestra de estudiantes

mexicanos de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (1), 141-155

Zacatelco, F. J., Chávez B. y González A. (2017) Niños con bajos y altos niveles de creatividad: Diferencias en las variables cognitivas y motivacionales. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0245.pdf>

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO NEUROPSICOLÓGICO EN NIÑOS E IDENTIFICACIÓN DE TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE

Nancy Karely Parra Pinedo* .

Cristina Elizabeth Izábal Wong.

Resumen

Actualmente las investigaciones se han centrado en el estudio de los problemas de aprendizaje, siendo estos aquellas dificultades que interfieren en el desarrollo de habilidades académicas básicas relacionadas con la lectura, escritura y el cálculo, que podrían desencadenarse en trastornos del aprendizaje teniendo sus particularidades en procesos mentales como atención, memoria, percepción, lenguaje, entre otros. El presente estudio tuvo como objetivo describir las diferencias cognitivas en niños con Trastornos de Aprendizaje. Participaron 27 niños de 7 a 11 años de escuelas primarias de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, con diagnóstico previo, los instrumentos utilizados fueron: 1) Subpruebas de Vocabulario y Matrices de la Escala de Inteligencia Weschler para niños (WISC-IV) para evaluar capacidad en tareas de comprensión verbal y razonamiento y 2) Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) para la evaluación de las áreas de aprendizaje y los procesos cognitivos. Los resultados de la comparación entre los diferentes grupos de diagnósticos mostraron que los niños con diagnóstico de Trastorno combinado de lecto-escritura y cálculo, así como de Aprendizaje (rezago) evidencian déficits cognitivos específicamente en el área de lenguaje mostrando diferencias significativas ($p < 0.05$) respecto a los demás grupos, específicamente en la tarea de escritura de nombre con un valor de $p = 0.04$ y dictado de oraciones, incluyendo en esta última tarea al grupo de Trastornos del lenguaje presentando diferencias significativas con un valor de $p = 0.02$. Los déficits cognitivos implícitos en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo de los sujetos estudiados exponen el necesario desarrollo de habilidades o procesos fundamentales de lenguaje tanto verbal como escrito, resaltando la importancia de estrategias de intervención adecuadas para esta población de acuerdo a los procesos cognitivos comprometidos.

Palabras clave: Evaluación neuropsicológica, desempeño cognitivo, trastornos del aprendizaje.

* Universidad Autónoma de Sinaloa, karely_parra94@hotmail.es.

Introducción

Actualmente es frecuente que los niños comiencen el proceso de escolarización antes de su ingreso a la educación primaria, pues previamente han recorrido instituciones como guarderías y preescolar por lo que estas desarrollan una función importante para su preparación formal ayudando en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, tomando en cuenta que en los últimos años con el desarrollo de la ciencia y la tecnología que han sido el factor principal en la sociedad, también ha influenciado notablemente en las exigencias curriculares dentro de las instituciones escolares las cuales han ido en aumento, esto ha llevado a desarrollar la competencia en cuanto a los patrones de aprendizaje que conviene estudiar (Aponte-Henao y Zapata-Zabala, 2012; Béjar, 2014).

En este contexto, es preciso mencionar el nivel de competitividad que hoy en día se demanda para lograr el éxito profesional, por lo que ha sido un factor que de cierta manera ha rasgado sobre los problemas de aprendizaje que muchas veces pasan desapercibidos dentro de las aulas y cuando se cursan grados de primaria más avanzados se da por hecho que los alumnos receptores de la información que se les proporciona ha sido automatizada por estos, sin embargo, existen esas dificultades que impiden que logren el éxito en ciertas áreas del aprendizaje, lo cual ha llevado a los alumnos al fracaso escolar ya que las dificultades de aprendizaje han incrementado notablemente. Por tanto, en lo que corresponde al campo de las neurociencias aplicadas a la educación brindan el compromiso en el contexto educativo el estudio de los procesos mentales facilitando la enseñanza y el aprendizaje (Béjar, 2014).

Por tanto, hoy en día mediante las reformas educativas se ha propuesto una mayor integración y evaluación de los niños que presentan dificultades específicas en el entorno escolar descartando problemáticas de otro tipo utilizando pruebas de precisión que valoran el desempeño del niño en tareas académicas que permitan hacer una evaluación precisa, considerando importantes aportaciones sobre las bases cognitivas del aprendizaje, puesto que son funciones que se estimulan dentro del aula día a día, ya que sobre los problemas de aprendizaje se han de destacar las habilidades cognitivas con las que ha de contar el alumno para el desarrollo de un aprendizaje específico siendo en muchos casos, el principal origen de los problemas de aprendizaje, que desde el punto de vista neuropsicológico se le denominan trastornos del aprendizaje presentando un desequilibrio en mecanismos cerebrales que impiden llegar al aprendizaje de manera óptima (Campos, 2010; Aponte-Henao & Zapata-Zabala, 2012).

Ante esto, se hace evidente que las funciones cognitivas son importantes para hacer frente a las exigencias que trae consigo el proceso de aprendizaje, puesto que a partir del nacimiento el individuo aprende de los acontecimientos de la vida diaria, sin embargo, cuando comienza un proceso en la escuela se vuelve un aprendizaje formal y apropiarse de las habilidades básicas como la lectura, escritura y las matemáticas requiere de la consolidación de diferentes procesos que intervienen en éstas que le permitan constituir sus ideas con las ya adquiridas en base a diferentes asociaciones (Castillo-Parra, Gómez & Ostrosky-Solís, 2009).

De esta manera, las disfunciones cognitivas en el aprendizaje podrían atribuirse a las distintas funciones entre el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo (García-Nonell, Rigau-Ratera & Artigas-Pallarés, 2006), perteneciendo estos problemas de aprendizaje a un grupo heterogéneo de otros trastornos que presentan ciertos problemas para adquirir los procesos de habla, lectura, razonamiento y otras relacionadas al contexto escolar debido a las habilidades cognitivas necesarias como memoria, lenguaje, percepción, etc. (Guzmán & Hernández, 2005; Ardila, Rosselli & Matute, 2005; Martínez, Henao & Gómez, 2009; Jiménez, Guzmán, Rodríguez & Artiles, 2009).

En la caracterización de los trastornos de aprendizaje es muy común hacer referencia a los problemas de lecto-escritura que existen considerando en gran parte que las dificultades en estos son los que han llevado a los niños al fracaso escolar, asimismo haciendo referencia no solo a quienes presentan problemas específicos en el aprendizaje sino que además se evidencia un diagnóstico adicional del desarrollo o conducta que posiblemente sean los causantes de que se tenga un bajo rendimiento en éstas áreas, tal es el caso del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) considerada una de las patologías de alta frecuencia en la infancia (Gómez-Betancur, Pineda & Aguirre-Acevedo, 2005; Guzmán Hernández, 2005; Montoya, Varela & Dussan, 2012; Moscoso, Restrepo, Orrego & Vidarte, 2010; Torres, 2011); estableciendo que aproximadamente el 40% de los niños con este trastorno presentan dificultades en la lectura, escritura o matemáticas (Yáñez, 2016).

Se ha puesto en evidencia en diversos estudios la asociación de los trastornos de aprendizaje con TDAH, presentando problemas principalmente como lo describe Torres (2011) en las habilidades básicas que influyen de manera significativa en el desempeño de las materias escolares, especialmente en la habilidad de lectura, registrando problemas en la organización

fonológica y sintaxis, así como en aquellas actividades que necesitan de organización semántica teniendo un bajo desempeño en el proceso de memoria auditiva (Montoya, et al., 2012).

Por tanto, desde el enfoque neuropsicológico se ha tratado de contribuir para el entendimiento de los problemas individuales en los niños y con ello crear las estrategias adecuadas para intervenir (Álvarez & Conde-Guzón, 2009). Asimismo los trastornos del aprendizaje y otras problemáticas en relación a los trastornos del desarrollo se encuentran el autismo, trastornos de personalidad, esclerosis múltiple, Alzheimer, epilepsia, TDAH, los que han sido estudiados desde el punto de vista neuropsicológico (Rufo, 2006).

Es por ello la necesidad de esclarecer los diagnósticos que se evidencian actualmente reconociendo los diversos factores que han de inferir en estos problemas y destacar el origen de estos; los problemas de aprendizaje se han estudiado desde diversos enfoques o posturas como la cognitiva, fisiopatológica o histórico-cultural también llamada neuropsicología de la actividad (Solovieva, Bonilla & Quintanar, 2006).

Asimismo, se han creado diversas herramientas con el fin de ayudar a la evaluación de los diferentes procesos que permitan identificar de acuerdo a los criterios establecidos para el diagnóstico de ciertos trastornos aquellas funciones cognitivas que podrían o no estar afectadas en cada uno de ellos en la realización de diversas tareas que evalúan esas funciones. Para su evaluación se han utilizado diversas herramientas que van desde el análisis de los problemas de aprendizaje a través de cuestionarios de rastreo para padres y maestros, y baterías académicas compuestas por protocolos de lectura, escritura y matemáticas.

En la evaluación neuropsicológica es una actividad importante tanto en la búsqueda de posibles anormalidades que se relacionan con un daño cerebral como en la extensión de un proceso de patología y la sugerencia de posibles alternativas terapéuticas existiendo diversas pruebas diagnósticas y baterías de evaluación infantil que proporcionan información sobre el desarrollo cognitivo (Ardila & Ostrosky, 2012; Matute, Rosselli & Ardila, 2014).

En base a las diferentes evaluaciones que existen, distintos autores han estudiado el desempeño neuropsicológico en los trastornos de aprendizaje y la relación de sus déficits con otros trastornos (Solovieva, Bonilla & Quintanar, 2006; Rodríguez, Zapata & Puentes, 2008; Álvarez & Conde-Guzón, 2009; Crespo-Eguílaz & Narbona, 2009; Montoya, Varela & Dussan, 2012; Aponte-Henao & Zapata-Zabala, 2013; Scandar, 2013).

Por tanto, es importante desarrollar estudios que determinen las relaciones entre el funcionamiento cerebral con las habilidades académicas que permitan detectar deficiencias, además considerando son temas relevantes en la ciencia cognitiva (Moscoso, Restrepo de Mejía, Orrego & Vidarte, 2010; Torres, 2011). Asimismo, estos pueden ser determinantes para llevar a cabo un proceso de intervención en el que se desarrollen las estrategias que se ajusten a las necesidades apoyado sobre la validez respecto a los niveles de funcionamiento que realmente existen y la capacidad de alumnos con problemas de aprendizaje.

Objetivos

El presente estudio tuvo como objetivo describir dichas dificultades comprendiendo la forma en que influye el funcionamiento cognitivo ofreciendo un análisis de la relación entre dichas funciones y las habilidades que implican los procesos de aprendizaje, asimismo, aunque sabiendo que existen numerosas investigaciones en relación a los problemas de aprendizaje y trastornos del desarrollo así como sus alteraciones cognitivas, en este caso es preciso destacar a partir de ello la relación que existe entre ambas problemáticas estableciendo procesos explícitos que puedan explicarse desde otras variables que puedan ser predictoras de tales fallas.

Objetivo general

Investigar el desempeño cognitivo en niños con Trastornos del Aprendizaje y con otro trastorno.

Objetivo específico

Describir las diferencias cognitivas en niños con Trastornos del Aprendizaje y otro trastorno.

Método

El presente estudio es de enfoque cuantitativo, con diseño transversal.

Participantes

En la investigación participaron 27 niños de 7 a 11 años quienes cursaban los grados de 2° a 6° de escuelas primarias de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, las escuelas fueron seleccionadas de manera aleatoria y que contaran con un departamento de Psicología dentro de la institución. Los participantes fueron seleccionados mediante el departamento de psicología de la escuela primaria

los cuales presentan diagnóstico de trastorno de aprendizaje. A continuación se presenta la Tabla 1 en la cual se muestran los datos de caracterización de los participantes:

Tabla 1. Características de los participantes.

Variables	Participantes M (DE)
Edad	9.07 (1.20)
Sexo M/H	11/16
Promedio escolar	6.80 (0.97)

Nota: Sexo (M/H): Mujer/Hombre; los datos correspondientes al sexo de los participantes son presentados en frecuencias.

Por medio de la Tabla 1, se observan los datos correspondientes a las características del grupo total de los participantes, de los cuales además de presentar algún diagnóstico de trastorno de aprendizaje también muestran un bajo rendimiento escolar. En complementariedad se presenta en la Tabla 2 los datos referentes al número de participantes por grado escolar que cursaban cada uno de los participantes.

Tabla 2. Respecto al grado escolar de los participantes.

Grado escolar	Participantes f (%)
2°	1 (3.7)
3°	11 (40.7)
4°	7 (25.9)
5°	7 (25.9)
6°	1 (3.7)

De acuerdo a la Tabla 2 se puede observar que el mayor número de participantes de este estudio se encontraban cursando el tercer grado de primaria, en contraparte fueron incluidos solo un participante de segundo y sexto grado.

Respecto a las características de la muestra esta se dividió en 7 categorías de acuerdo al diagnóstico que presentaban (criterio de selección). Dichos diagnósticos fueron proporcionados por el área de apoyo escolar de la institución: Aprendizaje (rezago) (n=4), Debilidad visual (n=1), TDAH (n=4), Trastorno de lecto-escritura (n=5), Trastorno de lecto-escritura y cálculo (n=8), Trastorno de lenguaje (n=2 y Conducta (n=2) los cuales fueron reportados por docentes de aula por presentar posibles problemas de aprendizaje y n=1, del cual se desconoce diagnóstico debido a que se encontraba en proceso de evaluación, por lo que se excluyó del estudio. Así mismo, cabe mencionar que 3 de los alumnos se encontraban repitiendo año correspondiente a los grados: 2°, 3° y 4°.

La selección de los niños se hizo en base a los criterios para la presente investigación tal como derivar problemas de aprendizaje y/o algún diagnóstico. Posteriormente, fueron seleccionados aquellos a los que se les constató una puntuación estándar igual o mayor a 7 en las tareas de vocabulario (CIV) y matrices (CIMT) de WISC-IV.

Los criterios de inclusión para formar la muestra fueron los siguientes:

1. Contar con un estatus de caso (sujetos con problemas de aprendizaje y/o diagnóstico).
2. Pertenecer a una institución educativa con personal de apoyo y/o psicólogos.
3. Situarse en el grado escolar de segundo a sexto comprendiendo edades desde los 7 a los 11 años, situándose en los grados escolares de 2° a 6°.
4. Obtener capacidad intelectual con una puntuación estándar igual o superior a 7 según la forma breve de WISC-IV (vocabulario y matrices), con la finalidad de confirmar que los puntos débiles no se deban a una baja capacidad habilidades de comprensión verbal y razonamiento, sino déficits cognitivos específicos.

Para la exclusión se consideró un participante que no contaba con diagnóstico ya que se encontraba en proceso de evaluación.

Instrumentos

Los instrumentos que fueron utilizados durante la evaluación fueron los siguientes:

- 1) *Escala Wechsler de Inteligencia Infantil WISC-IV* (Wechsler, 2007). A través del cual se hace una caracterización de habilidades específicas. Se aplicaron las subpruebas de Vocabulario y Matrices, para la determinación del CI en comprensión verbal y razonamiento perceptivo. La primera evalúa las habilidades verbales que, a su vez, se relacionan con el aprendizaje escolar (Calero, Carles, Mata & Navarro, 2010), misma que ha sido utilizada en diversos estudios para obtener medidas de capacidad intelectual (De los reyes, Lewis, Mendoza, Neira, León & Peña, 2008; Rodríguez, Zapata & Puentes, 2008; Álvarez & Conde-Guzón, 2009; Canet-Juric, Urquijo, Richard's & Burin, 2009) consiste en presentarle al niño palabras y él tiene que dar una definición. La prueba de matrices permite evaluar la capacidad para resolver problemas de razonamiento (Calero, Carles, Mata & Navarro, 2010) en esta el niño tiene que completar matrices incompletas después de observar una matriz modelo a la que le falta una parte, por tanto, identifica cuál de las cinco opciones que se le presentan completan la matriz. Esta ha sido una

forma utilizada en diversos estudios para criterios de selección proporcionando datos significativos en cuanto a capacidad intelectual.

Las puntuaciones de las escalas ayudan a entender mejor las deficiencias cognitivas, asimismo, cabe resaltar que para la evaluación neuropsicológica WISC ha de utilizarse como un instrumento complementario para obtener el CI de los sujetos permitiendo descartar aquellos que obtienen puntuaciones por debajo del límite (Álvarez & Conde-Guzón, 2009).

2) *Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI-2 ed.* (Matute, Rosselli & Ardila, 2014). Es una prueba que evalúa a niños de edad escolar desarrollada y contiene los aspectos cognitivos que se pueden estudiar en los niños permitiendo hacer un análisis tanto cualitativo como cuantitativo de estos. Las pruebas se seleccionaron por su validez, confiabilidad y sensibilidad y están estandarizadas en población mexicana. Además ha sido utilizada para evaluar las funciones cognitivas que se asocian con los problemas de aprendizaje como dislexia y discalculia encontrando principales predictores (Silva, s.f.; Ardila & Ostrosky, 2012; Matute, Inozemtseva, González-Reyes & Chamorro, 2014).

Para la realización del estudio se seleccionaron 23 subpruebas que corresponden a los procesos cognitivos que se tomaron en consideración para la evaluación para la identificación de características cognitivas en los diagnósticos de trastornos del aprendizaje (memoria, percepción, atención y lenguaje); tomando en cuenta que son las tareas que evalúan las funciones necesarias para el desarrollo del aprendizaje, por tanto, las subpruebas que se aplicaron de la batería integran las siguientes tareas de acuerdo a los procesos evaluados: copia de la figura compleja, lista de palabras, recobro espontáneo de la figura compleja, recobro espontáneo de la lista de palabras, recobro por claves de la lista de palabras, reconocimiento verbal-auditivo de la lista de palabras (memoria); imágenes sobrepuestas (percepción); conteo, serie directa, serie inversa, dígitos en progresión, dígitos en regresión (atención); y denominación de imágenes, repetición de oraciones, seguimiento de instrucciones, designación de imágenes, lectura de palabras, lectura de no palabras, escritura del nombre, dictado de oraciones, similitudes, fluidez verbal semántica, fluidez verbal fonológica (lenguaje).

Procedimiento

La selección de las escuelas fue por conveniencia, siendo escuelas públicas de la zona urbana que contaran con personal de apoyo y/o psicólogos dentro de la institución. Por tanto, los

participantes fueron seleccionados por medio del área de apoyo escolar enfocándose en aquellos que cursaran los grados de segundo a sexto cumpliendo con el criterio de inclusión, además de referir problemas de aprendizaje o que presentaran algún diagnóstico previo a la investigación para incluirlo en la muestra.

En cuanto a la aplicación de las pruebas, fueron realizadas durante dos sesiones para cada participante de forma individual en un tiempo aproximado de 1 hora. La aplicación de los instrumentos fue en el mismo orden anteriormente presentado. La duración del tiempo de la sesión de los participantes podían variar en dos dependiendo de las muestras de cansancio y/o falta de atención de los participantes. Todas las aplicaciones de los instrumentos fueron realizados dentro de las instalaciones escolares.

Análisis de datos

Las medidas neuropsicológicas fueron constituidas por las puntuaciones directas obtenidas en las subpruebas de la ENI. Para la realización de los análisis en la comparación entre grupos se realizó un análisis de varianza One-Way ANOVA tomándose como valor de significancia estadística $p < 0.05$

Aspectos éticos

En la realización del estudio se siguieron los procedimientos éticos para la investigación con seres humanos, por lo que se contactó con los padres para solicitar el permiso a través de un documento de consentimiento informado. Una vez obteniendo los respectivos consentimientos informados por los padres, se procedió a programar las sesiones para el proceso de evaluación de los niños.

Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos de la comparación del desempeño cognitivo entre grupos de diagnósticos en las diferentes tareas presentándose para cada una de las tareas (memoria, atención, percepción y lenguaje) las medias y desviaciones estándar de los puntajes para cada uno de los grupos.

Tabla 3. Comparación del desempeño entre grupos de diagnósticos en las tareas de memoria.

Tareas de memoria	A	C	DV	TDAH	TL-E	TL-E y C	TL	P
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	
Copia de la figura compleja	7.87 (3.90)	10.75 (2.47)	5.00 (0.00)	8.25 (4.48)	9.80 (4.07)	7.87 (3.47)	8.50 (3.53)	0.863
Memoria verbal-auditiva	17.25 (2.87)	34.50 (0.70)	34.00 (0.00)	24.00 (5.47)	26.20 (3.89)	23.13 (9.90)	24.00 (9.89)	0.164
Recobro espontáneo de la figura compleja	7.00 (3.91)	3.75 (5.30)	3.00 (0.00)	6.75 (2.72)	8.10 (2.60)	6.18 (2.64)	7.75 (2.47)	0.581
Recobro espontáneo de la lista de palabras	5.50 (0.57)	8.50 (0.70)	9.00 (0.00)	6.50 (2.38)	6.20 (1.92)	6.13 (2.16)	6.50 (4.95)	0.663
Recobro por claves	5.00 (1.15)	9.00 (0.00)	8.00 (0.00)	6.00 (1.41)	5.80 (1.64)	6.13 (2.80)	7.00 (4.24)	0.508
Reconocimiento verbal-auditivo	18.50 (2.08)	23.00 (0.00)	18.00 (0.00)	19.75 (3.30)	17.20 (3.03)	18.88 (5.33)	12.50 (2.12)	0.257

Nota: *p <0.05; A= Aprendizaje; C= Conducta; DV= Debilidad Visual; TDAH= Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; TL-E=Trastorno de Lecto-Escritura; TL-E y C= Trastorno de Lecto-Escritura y Cálculo; TL= Trastorno de Lenguaje.

En la Tabla 3 se percibe que los valores obtenidos en cada una de las tareas no muestran diferencias significativas entre cada uno de los grupos de diagnóstico; sin embargo, cabe resaltar, que en los puntajes medios obtenidos en los ítems se mantienen persistentes en puntuaciones bajas en algunas de las tareas para cada grupo, encontrándose con mayor deficiencia respecto a la copia de la figura compleja en el menor que presenta el diagnóstico de DV y en la reproducción de la misma, así, también respecto a la evocación de ésta, se muestran puntuaciones bajas en los grupos de Conducta, TDAH y TL-E y C.

En la Tabla 4 se pueden observar los resultados obtenidos en las subpruebas del desempeño entre los grupos de diagnósticos en los procesos de percepción y atención.

Tabla 4. Comparación del desempeño entre grupos de diagnósticos en las tareas de percepción y atención.

Tareas de percepción y atención	A	C	DV	TDAH	TL-E	TL-E y C	TL	p
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	
Imágenes sobrepuestas	10.25 (3.30)	12.50 (0.70)	7.00 (0.00)	9.25 (1.25)	10.00 (1.41)	10.63 (2.06)	9.00 (0.00)	0.348
Conteo	6.25 (1.25)	6.00 (0.00)	6.00 (0.00)	5.75 (2.06)	5.60 (1.51)	5.75 (1.38)	4.50 (0.70)	0.905
Serie directa	4.75 (3.20)	8.00 (0.00)	0.00 (0.00)	4.75 (3.59)	7.00 (0.70)	5.75 (2.65)	7.00 (1.41)	0.202
Serie inversa	1.00 (2.00)	7.50 (0.70)	0.00 (0.00)	0.50 (0.57)	1.80 (3.49)	1.88 (2.69)	0.00 (0.00)	0.072
Dígitos en progresión	4.25 (0.95)	4.50 (0.70)	4.00 (0.00)	4.25 (0.95)	4.20 (0.44)	3.25 (1.58)	3.50 (0.70)	0.619
Dígitos en regresión	2.25 (1.70)	2.50 (0.70)	2.00 (0.00)	2.00 (1.41)	2.80 (0.83)	1.38 (1.18)	3.50 (0.70)	0.339

Nota: *p < 0.05; A= Aprendizaje; C= Conducta; DV= Debilidad Visual; TDAH= Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; TL-E=Trastorno de Lecto-Escritura; TL-E y C= Trastorno de Lecto-Escritura y Cálculo; TL= Trastorno de Lenguaje.

Respecto a la Tabla 4, al igual que en las tareas de memoria, no fueron encontradas diferencias significativas en cuanto a los valores entre cada uno de los grupos con diagnóstico de aprendizaje. Sin embargo, se puede apreciar que en el grupo de DV presenta déficit en la serie directa e inversa; en ésta última también se pueden distinguir bajas puntuaciones en los grupos de Aprendizaje, TDAH, TL-E, TL-E y C, así mismo, en el grupo de TL.

Mientras tanto, en las tareas de dígitos se encuentran con puntajes medios por debajo de lo esperado. En primer lugar en la de progresión los grupos de TL-E y C y de TL; por tanto, en la tarea de dígitos en regresión se encuentran cada uno de los grupos con puntuaciones bajas. A continuación en la Tabla 8 se muestran los resultados obtenidos del desempeño en las tareas que evalúan el proceso de lenguaje entre cada uno de los grupos de diagnósticos.

Tabla 5. Comparación del desempeño entre grupos de diagnósticos en las tareas de lenguaje.

Tareas de lenguaje	A	C	DV	TDAH	TL-E	TL-E y C	TL	p
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	
Denominación de imágenes	9.75 (1.89)	8.50 (0.70)	9.00 (0.00)	11.25 (1.70)	10.00 (2.12)	10.88 (1.95)	8.50 (0.70)	0.416
Repetición de oraciones	4.75 (0.95)	4.50 (0.70)	4.00 (0.00)	4.75 (1.50)	4.20 (0.83)	4.13 (1.12)	1.50 (2.12)	0.104
Seguimiento de instrucciones	7.87 (1.70)	8.75 (0.35)	9.50 (0.00)	8.50 (0.91)	8.20 (1.44)	7.43 (1.61)	8.00 (0.00)	0.729
Designación de imágenes	14.75 (0.50)	15.00 (0.00)	15.00 (0.00)	14.25 (0.95)	14.80 (0.44)	14.25 (1.03)	14.50 (0.70)	0.759
Lectura de palabras	6.00 (4.54)	11.00 (0.00)	11.00 (0.00)	9.25 (2.87)	8.40 (2.40)	6.25 (4.40)	8.50 (0.70)	0.481
Lectura de no palabras	2.25 (2.87)	6.00 (1.41)	7.00 (0.00)	5.75 (2.63)	4.20 (2.38)	3.50 (2.20)	3.50 (0.70)	0.294
Escritura del nombre	0.25 (0.50)	1.00 (0.00)	2.00 (0.00)	1.50 (0.57)	1.40 (0.54)	0.75 (0.70)	1.50 (0.70)	0.043*
Dictado de oraciones	1.75 (3.50)	11.50 (4.95)	9.00 (0.00)	8.25 (4.92)	5.00 (3.46)	1.75 (2.96)	3.00 (4.24)	0.022*
Similitudes	4.25 (2.87)	4.50 (2.12)	5.00 (0.00)	4.25 (2.06)	6.60 (2.07)	4.00 (3.78)	2.00 (2.82)	0.648
Fluidez verbal semántica	10.75 (5.67)	11.00 (1.41)	12.00 (0.00)	14.75 (2.06)	13.20 (4.43)	10.63 (2.50)	9.00 (5.65)	0.505
Fluidez verbal fonológica	3.25 (1.70)	1.50 (2.12)	7.00 (0.00)	4.25 (2.63)	4.60 (2.60)	2.25 (2.18)	4.50 (2.12)	0.272

Nota: * $p < 0.05$; A= Aprendizaje; C= Conducta; DV= Debilidad Visual; TDAH= Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; TL-E=Trastorno de Lecto-Escritura; TL-E y C= Trastorno de Lecto-Escritura y Cálculo; TL= Trastorno de Lenguaje.

Respecto a las tareas de lenguaje mostradas en la Tabla 5 se muestran diferencias significativas en la comparación entre los diferentes tipos de diagnósticos. Se puede observar estas diferencias al comparar las tareas de escritura del nombre en los grupos de diagnósticos de Aprendizaje y TL-E y C, así como en dictado de oraciones con puntuaciones bajas los grupos de Aprendizaje, TL-E y C y en el grupo TL.

Conclusiones

En el presente estudio se percibe que en el proceso de la adquisición de aprendizajes como la lectura, escritura y cálculo se evidencia el necesario desarrollo de habilidades o procesos fundamentales de memoria, atención y lenguaje tanto verbal como escrito. Lo cual apoyaría la idea de que si estos procesos no se encuentran estructurados, aquellas habilidades que implican la integración de sistemas más complejos se vería afectada, por tanto, el desempeño escolar disminuiría.

Sin embargo, para un análisis más detallado referente al perfil cognitivo en los trastornos del aprendizaje y la conducta en los niños se requerirá un diagnóstico diferencial de cada uno de los grupos de niños con problemas de aprendizaje que permitan identificar las características particulares de cada trastorno, integrando con esto, programas de intervención que junto con el sistema de enseñanza reafirmen o fortalezcan las funciones cognitivas que son esenciales para conseguir un buen procesamiento en las tareas de aprendizaje especialmente en aquellos que compete la lectura, escritura y matemáticas y que adquieran un óptimo desarrollo en el transcurso académico.

Por tanto, de acuerdo a los resultados encontrados se resalta la importancia de intervenciones clarificando los diagnósticos de acuerdo a los prerrequisitos necesarios para el desarrollo de aprendizajes específicos acorde a los procesos cognitivos comprometidos en dichos aprendizajes. No obstante, para que este hallazgo tenga más firmeza, se requiere una evaluación para analizar el desempeño neuropsicológico en los niños en una muestra de mayor tamaño para los grupos de diagnósticos. De tal forma, es necesario de un análisis más preciso en cada una de las subpruebas que evalúan cada proceso e integrar aquellas que pudieran puntualizar datos que nos brinden más información en torno a los trastornos del aprendizaje explorando de forma más acertada aquellos procesos que intervienen en su desarrollo debido a la heterogeneidad que existe dentro de este grupo de trastornos.

Referencias

Álvarez, T. & Conde-Guzón, P. (2009). Formación de Subtipos de Niños con Problemas Escolares de Aprendizaje a Partir de la Evaluación Neuropsicológica, Capacidades Cognitivas y Comportamiento. *Clínica y salud*, 20 (1), 19-41.

- Aponte-Henao, M. & Zapata-Zabala, M.E. (2013). Caracterización de las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje en un colegio de la ciudad de Cali, Colombia. *Psychología: avances de la disciplina*, 7 (1), 23-34.
- Ardila, A. & Ostrosky, F. (2012). Guía para el diagnóstico neuropsicológico. *Neurohealth*.
- Ardila, A., Rosselli, M. & Matute, E. (2005). Neuropsicología de los Trastornos del Aprendizaje. México: Editorial El Manual Moderno.
- Béjar, M. (2014). neuroeducación. *Padres y maestros/Journal of Parents and Teachers*, (355), 49-53.
- Calero, M.D, Carles, R. & Navarro, E. (2010). Diferencias en habilidades y conductas entre grupos de preescolares de alto y bajo rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16 (2), 1-17.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143, 1-14.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S. & Richard's, M. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2 (2).
- Castillo-Parra, G., Gómez, E. & Ostrosky-Solís, F. (2009). Relación entre las Funciones Cognitivas y el Nivel de Rendimiento Académico en Niños. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9 (1), 41-54.
- Crespo-Eguílaz, N. & Narbona, J (2009). Trastorno de aprendizaje procedimental: características neuropsicológicas. *Revista de neurología*, 49 (8), 409-416.
- De los Reyes Aragón, C., Lewis, S. & Peña, M. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 37-49.
- García-Nonell, C., Rigau-Ratera, E. & Artigas-Pallarés, J. (2006). Perfil neurocognitivo del trastorno de aprendizaje no verbal. *Revista de neurología*, 43 (5), 268-274.
- Gómez-Betancur, L.A., Pineda, D.A. & Aguirre-Acevedo, D.C. (2005). Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40 (10), 581-586.

- Guzmán, R. & Hernández, I. (2005). Estrategias para evaluar e intervenir en las dificultades de aprendizaje académicas en el Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad. *Revista Qurriculum, 18*, 147-174.
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C. & Artilles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología, 25* (1), 78-85.
- Martínez, M., Henao, G.C. & Gómez, L.A. (2009). Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 38* (1), 178-194.
- Matute, E., Inozemtseva, O., González-Reyes, A.L. & Chamorro, Y. (2014). La Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): Historia y fundamentos teóricos de su validación. Un acercamiento práctico a su uso y valor diagnóstico. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 14* (1), 68-95.
- Matute, E., Rosselli, M. & Ardila, A. (2014). Evaluación Neuropsicológica Infantil 2da edición. México: Editorial El Manual Moderno.
- Montoya, D.M., Varela, V. & Dussan, C. (2012). Correlación entre las habilidades académicas de lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en una muestra de niños y niñas con TDAH en la ciudad de Manizales. *Psicología desde el Caribe, 29* (2), 305-329.
- Moscoso, O.H., Restrepo de Mejía, F., Orrego, M. & Vidarte, J.A. (2010). Uso de los potenciales relacionados a eventos cognitivos (pres) en el diagnóstico de Trastorno por Déficit de la Atención e Hiperactividad (TDAH). *Revista Ánfora, 17* (28), 35-51.
- Rodríguez, M., Zapata, M.E. & Puentes, P.J. (2008). Perfil neuropsicológico de escolares con trastornos específicos del aprendizaje de instituciones educativas de Barranquilla, Colombia. *Acta Neurol Colomb, 24*, 63-73.
- Rufo, M. (2006). La neuropsicología: la historia, conceptos básicos y aplicaciones. *Revista de Neurología, 43* (1), 57-58.
- Scandar, M.G. (2013). Relación entre los síntomas de TDAH y el aprendizaje escolar en niños preescolares argentinos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana, 5* (2), 11-23.
- Silva, L.H. (s.f.). Prueba: Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI).
- Solovieva, Y., Bonilla, M.R. & Quintanar, L. (2006). Análisis neuropsicológico de los problemas de aprendizaje en adolescentes. *Revista de Ciencias Clínicas, 7* (2), 55-63.

- Torres, A.M. (2011). Memoria de trabajo y comprensión lectora en niños de tercero a quinto grado de primaria con Trastorno por Déficit de Atencional/Hiperactividad. Tesis de maestría. Universidad de Manizales.
- Yáñez, M.G. (2016). Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención. México: Editorial El Manual Moderno.

NIÑAS CREATIVAS: ANÁLISIS POR SEXO DE VARIABLES COGNITIVAS Y MOTIVACIONALES

Fabiola Zacatelco Ramírez*
Blanca Chávez Soto
Aurora González Granados

Resumen

En la infancia se fortalecen elementos importantes de la personalidad que se reflejan en los diversos ámbitos contextuales. Distintos autores indicaron que la familia y la escuela influyen en el desarrollo emocional, cognitivo y socioafectivo de los niños. En cuanto al estudios realizados con el propósito de analizar diferencias por sexo en las variables de inteligencia, creatividad, autoconcepto académico y motivación. Se han reportado datos contradictorios, en algunos se encontró que las niñas obtuvieron mejores resultados en la creatividad, autoconcepto académico y compromiso con la tarea, mientras que los niños presentaron puntuaciones más elevadas en inteligencia. El objetivo del presente estudio fue determinar si el sexo de los niños de educación primaria influye en los niveles de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea y autoconcepto académico. El diseño fue descriptivo, participaron 502 niños ($M_{edad} 9.71$), 249 hombres y 253 mujeres seleccionados intencionalmente, se obtuvo el consentimiento informado y se aplicaron: Test de Matrices Progresivas, Prueba de Creatividad, Compromiso con la Tarea y Autoconcepto Académico. Se realizó una prueba t de Student para muestras independientes. No se observaron diferencias estadísticamente significativas por sexo en las variables compromiso con la tarea ($t = 0.472$, $\alpha = 0.05$), autoconcepto académico ($t = 0.361$, $\alpha = 0.05$) e inteligencia ($t = 0.325$, $\alpha = 0.05$). En la creatividad ($t = 0.004$, $\alpha = 0.05$), las niñas ($M_{creatividad} = 247$) presentaron puntuaciones más altas en comparación con los niños ($M_{creatividad} = 243$), los indicadores que hicieron la diferencia fueron fluidez y originalidad, mientras que cierre, elaboración y títulos fueron similares entre los grupos. El estudio reveló que el autoconcepto académico, compromiso con la tarea e inteligencia no difieren con relación al sexo. Fue interesante observar que las niñas mostraron mayor creatividad. Es necesario realizar investigaciones para reconocer la influencia del sexo en las variables estudiadas.

Palabras claves: Inteligencia, Compromiso con la tarea y autoconcepto académico

* Universidad Autónoma de México, fabyzacatelco@yahoo.com.mx

Introducción

Durante los primeros años de vida se fortalecen elementos fundamentales para la consolidación de la personalidad, los cuales se reflejan en los distintos ámbitos. Gallardo (2007) mencionó que la familia y la escuela son las dos instituciones sociales de mayor repercusión en el niño, se convierten entonces en los contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil. Es así como los individuos, a través de las interacciones aprenden a comunicarse, adquieren valores, definen, consolidan o modifican muchos de sus aspectos sociopersonales y de su rendimiento académico.

De los aspectos relacionados con los contenidos y su enseñanza, no hay que olvidar como señaló Núñez (2009), que los cambios en la educación han supuesto modificaciones en cuanto a la manera de entender el aprendizaje y el papel desempeñado por el alumno dentro de ese proceso. Bajo esta perspectiva, el autor añadió que, la motivación deja de contemplarse como algo externo al estudiante y, que puede dispensarse de modo dosificado por el profesor para convertirse en una variable que el propio alumno desarrolla. Esta idea de que el aprendizaje está determinado por variables motivacionales y cognitivas nos introduce a la compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en el acto de aprender.

Castañeda, López y Ezquerro (2017), plantearon que son diversos los factores que influyen en el rendimiento académico del alumno quien debe exponer y desarrollar sus habilidades personales y cognitivas en la construcción del conocimiento, de tal manera que el profesor sólo es un facilitador del aprendizaje. En este mismo sentido, Glaveanu (2014) resaltó que los rasgos de personalidad, inteligencia, y estilos de pensamiento, también resultan relevantes. Es así, como la educación es la herramienta que tiene la responsabilidad de la formación, el progreso del potencial cognitivo, afectivo y motivacional del educando, es la guía hacia el logro de un pensamiento analítico, independiente y creativo.

Gomes y Soares (2013) señalaron que, algunas tareas son elaboradas por los profesores con miras hacia el desarrollo del aprendizaje y, con frecuencia tienen atribuciones específicas para las niñas y los niños. Refirieron que en el estudio de Da Silva, Barros, Halpern y Da Silva (1999) se identificó que, en la mayoría de las ocasiones, los discursos de los profesores hacen énfasis al afirmar que las niñas tienen mejor desempeño en relación con los niños. Lo cual se debe a que ellas se perciben como más dedicadas a los estudios, son organizadas y responsables porque se los exigen los padres, mientras que los niños están orientados a las actividades físicas y son más

críticos en sus planteamientos. Asimismo, argumentaron que los niños que demuestran un buen desempeño escolar, son vistos socialmente con menos problemas, son definidos por los padres, profesores y colegas como “inteligentes”. En el sentido común, ser inteligente es ser capaz de solucionar problemas, ser desenvuelto socialmente y articular bien las palabras.

Autores como Gardner (2001), Sternberg (2011) y Wechsler (2005) mencionaron que la inteligencia es multifacética, de tal forma que, la persona evaluada como inteligente requiere de capacidades para aprender y adaptarse adecuadamente al medio ambiente social y cultural, así como, habilidades de autoconocimiento y autocontrol, además de agregar conocimientos a los procesos mentales. Sternberg (2011), en su modelo sobre la Teoría Triárquica de la inteligencia explicó las relaciones del individuo con su entorno con base en tres conglomerados:

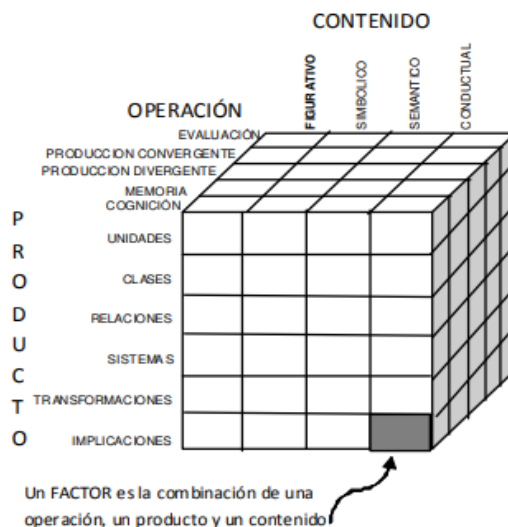
a) Subteoría *componencial*, que se refiere a las unidades básicas de la conducta inteligente que el sujeto utiliza para procesar la información, la cual opera independientemente del contexto.

b) *Experiencial*, se vincula con dos características relevantes en el desarrollo del individuo, que son la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y para automatizar la información.

c) *Contextual*, relacionada con las habilidades contextuales, sociales y prácticas, necesarias para enfrentarse al medio social, el desarrollo de los intereses y el desenvolvimiento de las características personales.

Por otro lado, en el estudio de la creatividad han destacado las aportaciones realizadas por Guilford (1980) quien desarrolló un modelo estructural sobre la inteligencia, en donde planteó tres dimensiones: una relacionada con el procesamiento de la información, que denominó, operaciones, la segunda con los contenidos y la tercera con los productos. Para este autor la creatividad hace referencia a las operaciones intelectuales del pensamiento divergente y habilidades de refinación, es decir, el individuo explora y busca varias alternativas de solución (Figura 1).

Figura 1. Modelo de la estructura intelectual de Guilford.



Para Torrance (1977) la creatividad es un proceso que se expresa en los cambios que se descubren en los nuevos elementos y relaciones. Además, la operacionalizó a través de los siguientes indicadores:

- *Fluidez*: Capacidad para producir un gran número de ideas. Es la habilidad de evocar una variedad de opciones o respuestas a posibles soluciones de un problema.
- *Flexibilidad*: aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra. La habilidad de adaptarse a las instrucciones que cambian, para utilizar varios enfoques.
- *Originalidad*: Es la aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido. Se ha definido como la infrecuencia estadística de una respuesta en una cultura determinada.
- *Elaboración*: Aptitud para elaborar sobre las ideas, llenándolas de detalles.

Por su parte Renzulli y Reis (2016), plantearon que la capacidad productivo-creativa está orientada al desarrollo de material original, hicieron hincapié en que en las situaciones de aprendizaje el estudiante debe emplear y aplicar la información (contenido), las habilidades de pensamiento (proceso) de manera integrada, orientada a problemas reales que pueden ser escalados a niveles progresivos de desafío. La creatividad no es vista como un proceso exclusivamente cognitivo, sino que en ella influyen aspectos de otra naturaleza, como características personales y factores sociales.

Al respecto, autores como Monreal (2000), han señalado que la creatividad es una de las características que acompaña a las personas durante su desarrollo vital, está influenciada por diversos factores y, la escuela es considerada un lugar idóneo para potenciarla debido a la flexibilidad cognitiva de los alumnos

La noción de Compromiso con la Tarea es compleja, Renzulli (2011), estableció que es una característica que se vincula con la habilidad para comprometerse completamente con un problema o en su solución, por lo que representa la energía dirigida hacia una meta en particular o en un área de ejecución específica. Señaló que son tres atributos los que destacan en este componente: altos niveles de interés, persistencia y esfuerzo para realizar una actividad. Por su parte, Pomar (2001), consideró que, para alcanzar logros a un alto nivel, se debe dar una combinación tanto de los intereses como de la motivación, por lo que, la persistencia, la tenacidad y el disfrutar de la actividad, pueden favorecer una buena interacción entre la enseñanza-aprendizaje. De ahí que se ha señalado que el alumno necesita de experiencias de aprendizaje que lo motiven y que le exijan retos que los entusiasmen y sientan satisfacción al realizarlos (Rayo, 2001). En este sentido, la motivación, ha sido caracterizada como la capacidad para involucrarse con gran interés y esfuerzo en proyectos que le son significativos al individuo. Sternberg y Lubart (1999), mencionaron que es la fuerza rectora o incentivo que conduce a la acción.

El autoconcepto es la forma en la que la persona se percibe, lo que a su vez influye en la manera en que el sujeto se vincula con su medio. En el caso de los niños Piers y Harris (1984), reconocieron su importancia, ya que se desarrolla durante la etapa escolar, se relaciona con otros aspectos de su personalidad e influye en su conducta futura. Zavala (2004), señaló que existe un vínculo importante entre la motivación, el autoconcepto y el rendimiento escolar, son factores que permiten lograr el éxito en distintas áreas tanto académicas como personales. Por su parte, Monks (1999), indicó que, una baja motivación suele estar asociada con sentimientos negativos y una mala autopercepción. Autores como Preckel, Goetz, Pekrun y Kleine (2008) mencionaron que el autoconcepto académico es uno de los principales predictores del rendimiento y del aprendizaje, por lo que su combinación con otras variables favorece la predisposición al éxito o logro en distintas áreas.

Las investigaciones en cuanto a la influencia de cada una de las variables antes señaladas y su relación con el sexo, muestran poca claridad en su manifestación, al respecto los reportes han

sido diversos: por ejemplo; un estudio realizado con 1000 estudiantes en edad preescolar (4-5 años) se encontró que las niñas presentaron puntuaciones más elevadas en la creatividad en comparación con los niños. (Lee, 2005). Autores como Rabari, Indoshi y Omusonga (2011) observaron que los hombres puntuaron más alto en fluidez y flexibilidad y las mujeres en solución de problemas. Por su parte, Díaz (2009) no observó diferencias por sexo en cuanto a los niveles de creatividad.

En un estudio llevado a cabo por Mathiesen, Castro, Merino, Mora y Navarro (2013) para evaluar el desarrollo cognitivo, encontraron que las mujeres obtuvieron un promedio global de notas significativamente más alto que los hombres. En el resto de los indicadores las estudiantes mostraron una mejor habilidad en matemáticas, lo que fue concordante con el estudio realizado por Hyde y Mertz (2009) quienes reportaron que las niñas se desempeñaron tan bien como los varones en pruebas estandarizadas de matemáticas, y en cuanto a lenguaje no se dieron diferencias entre hombres y mujeres.

En cuanto al autoconcepto académico, Padilla, García y Suárez (2010) evaluaron a 415 estudiantes y observaron diferencias por sexo en algunas áreas, por ejemplo; los hombres se percibieron mejor en las esferas emocional, física, social y global en comparación con las niñas, quienes destacaron en las áreas familiar y académica, este último dato es similar a lo encontrado por Garaigordobil y Berrueco (2007) al reportar que las mujeres tienden a percibirse como buenas estudiantes. En estudio realizado por Antolín (2013) se demostró que las puntuaciones en el autoconcepto eran similares entre hombres y mujeres. Por otro lado, con respecto al compromiso con la tarea, Chávez, Zacatelco y Acle (2014), Preckel, Goetz, Pekrun y Kleine (2008) reportaron que no existe diferencias en los niveles de persistencia interés y esfuerzo en las actividades escolares entre niños y niñas.

Con base en el análisis de la evidencia empírica, se observaron datos contrastantes en relación con las diferencias por sexo en las distintas variables cognitivas y motivacionales, en algunos se encontró que las niñas obtuvieron mejores resultados en la creatividad, autoconcepto académico y compromiso con la tarea, mientras que los niños presentaron puntuaciones más elevadas en inteligencia. A partir de lo anterior, el objetivo del presente estudio fue determinar si el sexo de los alumnos de educación primaria influye en los niveles de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea y autoconcepto académico (Trabajo apoyado por el Proyecto PAPIIT IN 308116).

Método

Escenario

El estudio se realizó en dos escuelas públicas de la delegación Iztapalapa, ubicadas al oriente de la Ciudad de México, de acuerdo con los datos del INEGI (2015), es la demarcación más poblada, los planteles educativos a nivel básico se encuentran saturados, en algunas de sus colonias no se cuenta con los servicios de luz, drenaje y agua.

Tipo de estudio

El estudio empleado fue transversal (se midió en una ocasión las variables de estudio en un momento determinado) y descriptivo (se empleó una población la cual se describirá en función de un grupo de variables) (Kerlinger & Lee, 2001).

Participantes

El muestreo fue no probabilístico, intencional, colaboraron 502 niños (249 hombres y 253 mujeres), con un rango de edad de 7 a 12 años ($M_{edad} = 9.71$, D.E = 1.079), inscritos de tercero a quinto de primaria.

Herramientas

- **Consentimiento informado:** Documento en el que se explicó a los padres de familia el propósito del estudio y para que serviría la información proporcionada por los estudiantes, el cual fue firmado para aprobar la aplicación de los instrumentos.
- **Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2004):** Conformada por 18 reactivos tipo likert con seis opciones de respuesta, evalúa tres factores: motivación, persistencia e interés en áreas académicas y extracurriculares; cuenta con un índice de confiabilidad de 0.79 obtenido por un Alpha de Cronbach.
- **Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008):** Evalúa la creatividad gráfica con tres actividades (componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas), que se califican con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre. Tiene una validez de constructo realizada en niños de primaria de la delegación Iztapalapa y mostró un índice de confiabilidad de 0.90 obtenida por el Alfa de Cronbach (Zacatelco, Chávez & Acle, 2013).

- **Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada (Raven, Court & Raven, 1993):** Mide la capacidad intelectual del niño a través del factor “g”, desde la propuesta de Spearman; consta de 36 problemas de completamiento ordenados de menor a mayor dificultad, distribuidos en tres series A-AB-B. Se realizó un estudio con niños de la delegación Iztapalapa y la prueba obtuvo una confiabilidad test- retest ($r = .774$) y un Alfa de Cronbach de 0.88 (Chávez, 2014).
- **Escala de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014):** Identifica la precepción del alumno acerca de su propia capacidad para realizar determinadas actividades y tareas escolares, a través de 31 afirmaciones tipo likert con siete opciones de respuestas, su índice de confiabilidad es de 0.848 obtenido por un Alpha de Cronbach.

Procedimiento

Para realizar el estudio se acudió a cada una de las escuelas primarias, se solicitó permiso al director/a, profesores/as, el consentimiento informado de los padres de familia y el asentimiento de los niños. Los instrumentos se aplicaron en un lapso de cuatro semanas para cada institución, en sesiones de aproximadamente 40 minutos. El procedimiento fue el siguiente:

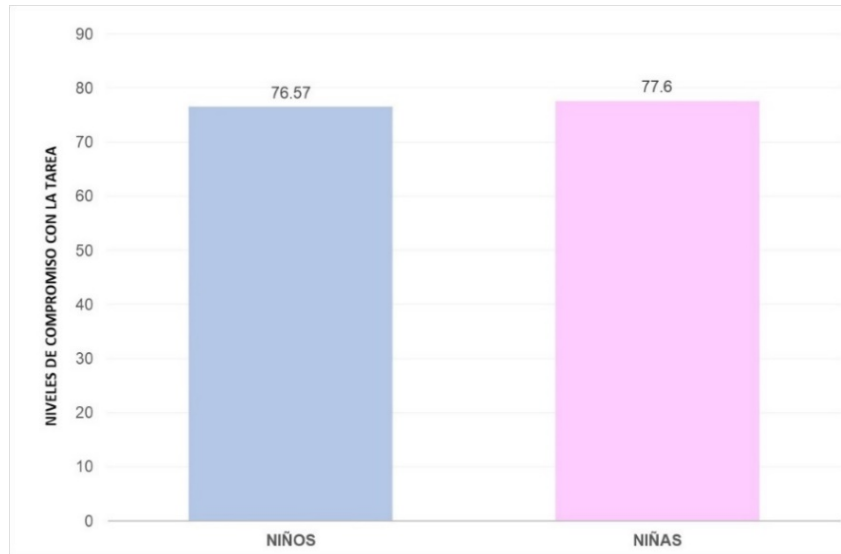
- En la primera se asistió a cada uno de los salones y se aplicó la Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008).
- Durante la segunda se contestó el Test de Matrices Progresiva Raven (Raven, Court & Raven, 1993).
- En la tercera los estudiantes respondieron la Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2004).
- Durante la cuarta semana se trabajó con la Escala de Autoconcepto Académico (Chávez, 2014).

En las siguientes dos semanas se calificaron las pruebas y se elaboró la base de datos en el programa estadístico SPSS versión 20, se capturaron los nombres, edades, sexo y las puntuaciones de los instrumentos, se obtuvieron las estimaciones mínimas y máximas de los estudiantes. Se realizó una prueba t de Student para muestras independientes para determinar si existían diferencias en las variables estudiadas de acuerdo con el sexo.

Resultados

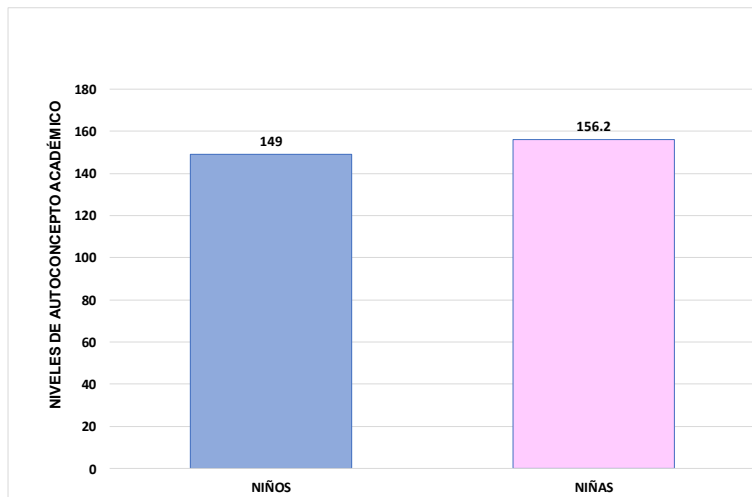
Para conocer las diferencias por sexo, en relación con la variable compromiso con la tarea, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, los resultados indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas ($t = 0.472$, $\alpha = 0.05$) en las puntuaciones medias obtenidas entre niños y niñas (Figura 2).

Figura 2. Puntuaciones medias de la prueba compromiso con la tarea



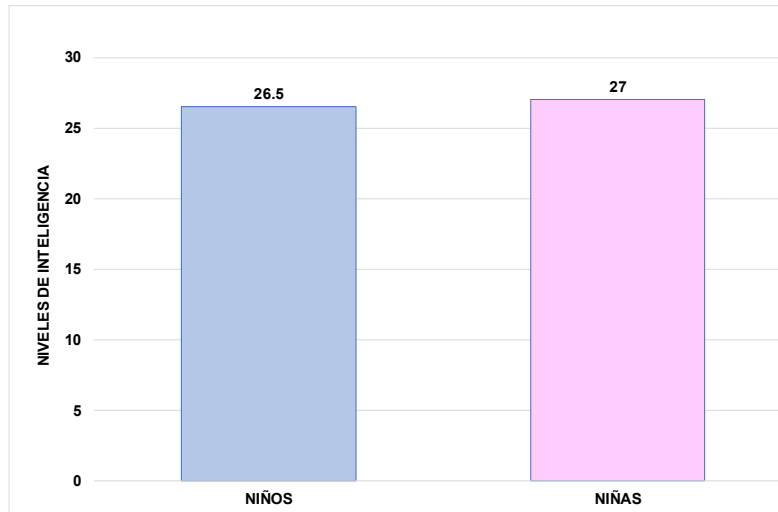
En cuanto al autoconcepto académico, se observó que las niñas obtuvieron puntuaciones medias más elevadas en comparación con los niños, la prueba $t = 0.361$, $\alpha = 0.05$ reportó que no eran diferencias estadísticamente significativas (Figura 3).

Figura 3. Puntuaciones medias de la Prueba de Autoconcepto Académico



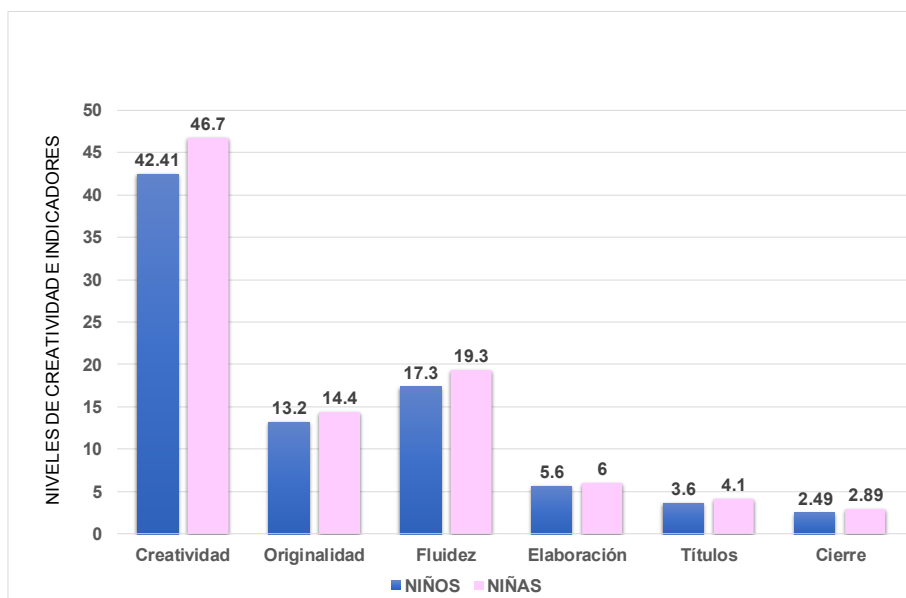
En la variable inteligencia, los datos demostraron puntuaciones muy similares entre niños y niñas (Figura 4), la prueba t de Student mostró que no hubo diferencias significativas de acuerdo con el sexo ($t = 0.325$, $\alpha = 0.05$).

Figura 4. Puntuaciones medias de la Prueba de Inteligencia



Con respecto a la creatividad ($t = 0.004$, $\alpha = 0.05$), las niñas presentaron puntuaciones más altas en comparación con los niños, específicamente, los indicadores que hicieron la diferencia fueron fluidez ($t = 0.004$, $\alpha = 0.05$) y originalidad ($t = 0.05$, $\alpha = 0.05$), mientras que las estimaciones en cierre ($t = 0.230$, $\alpha = 0.05$), elaboración ($t = 0.083$, $\alpha = 0.05$) y títulos ($t = 0.285$, $\alpha = 0.05$) fueron similares entre ambos grupos (Figura 5).

Figura 5. Puntuaciones medias de la creatividad y sus indicadores



Conclusiones

Los resultados reportados en diversas investigaciones respecto al desarrollo cognitivo según el sexo varían de acuerdo con la edad de los sujetos y el contexto, lo que demuestra la existencia de múltiples factores en su manifestación y lo complejo que es el tema en estudio.

En este trabajo se observó que la variable inteligencia no presentó diferencias de acuerdo con el sexo de los participantes, lo que coincide con lo encontrado por Mathiesen, Castro, Merino, Mora y Navarro (2013), Hyde y Mertz (2009) quienes reportaron que el desarrollo cognitivo es muy similar entre hombres y mujeres.

En el compromiso con la tarea y el autoconcepto académico se observaron puntuaciones semejantes entre niños y niñas, lo anterior concuerda con los hallazgos de Antolín (2013), Chávez, Zacatelco y Acle (2014), Preckel, Goetz, Pekrun y Kleine (2008) quienes indicaron que no existen diferencias por sexo en cuanto a la percepción de los estudiantes sobre su desempeño académico, su niveles de persistencia, interés y esfuerzo en las actividades escolares.

Fue interesante observar que las mujeres mostraron mayores niveles de creatividad, al realizar más producciones originales. Al respecto, Lee (2005) encontró que a nivel preescolar las niñas destacaron por elaboraron dibujos con una elevada creatividad. Autores como Corte (2010) y Esquivias (2004), han señalado que la creatividad no puede ser abordada como un rasgo simple, ya que es indudable que aspectos como los procesos cognitivos, la personalidad, la motivación, las emociones y el mundo afectivo, juegan un papel singular en este proceso.

Mathiesen, Castro, Merino, Mora & Navarro (2013) indicaron que los niveles de autoregulación que se alcancen durante la infancia dependerán principalmente de como sean enriquecidos dentro de su contexto familiar y escolar. Por lo mismo, las niñas, a través de la constante estimulación emocional logran un mayor desarrollo socioafectivo, mientras que los niños demuestran menos capacidades en esta área. En el caso de los hombres, el ambiente suele favorecer comportamientos más agresivos, por lo que sus habilidades para desarrollar y regular adecuadamente sus emociones se ven menoscabadas.

Esparza, Ruiz, Prieto, Sainz & Prieto (2015), refirieron que la creatividad no surge en el vacío, sino que se nutre de las experiencias y los conocimientos previos, es por ello que el contexto sociocultural en el que se desarrollan los estudiantes influye en el interés por diferentes áreas. En su estudio encontraron que, los chicos fueron superiores a las chicas en la creatividad científica.

Es necesario realizar investigaciones para reconocer la influencia del sexo en las variables estudiadas con el fin de fortalecer y promover dentro del contexto escolar, un mejor rendimiento académico acorde con las necesidades detectadas en la población estudiantil. Asimismo, es necesario ampliar la muestra y analizar otras variables como la edad y nivel educativo en que se manifiesta la creatividad y si ésta se mantiene o cambia de acuerdo con el sexo de la población participante.

Referencias

- Castañeda, E. L., López, V. & Ezquerro, A. (2017). Creatividad, atención, rendimiento académico e interacción grupal en el aula de secundaria. *ULU*, 2, 1-14. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/44270>
- Corte, M. (2010). *Inteligencia creadora: Arte y creatividad en la educación*. Ciudad de México: Trillas.
- Chávez, S. B. I. (2014). *Evaluación multidimensional de alumnos con aptitud sobresaliente de educación primaria*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Chávez, S. B. I., Zacatelco, R. F. & Acle, T. G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 14, 2, 1-32.
- Da Silva, C., Barros, F., Halpern, S. & Da Silva, L. (1999). Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 207-225.
- Díaz, M. (2009). Una mirada a la creatividad: la visión del alumnado de primaria. *Creatividad y Sociedad*, 13, 190-211.
- Esparza, J., Ruiz, Ma., Prieto, M., Sainz, M. y Prieto, Ma. (2015). Creatividad científica y alta habilidad: Diferencias de género y nivel educativo. *Aula*, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. ISSN: 0214-3402
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. 5(1), 1-17
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159

- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.
- Garaigordobil, M. y Berruero, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía, *Infancia y Aprendizaje*, 30, 4, 551-564
- Glaveanu, V. (2014). *The Psychology of Creativity, A Critical Reading. Creativity, Theories-Research-Applications*, 1 (1), 10-32.
- Gomes, G. y Soares, A. (2013). Diferencia de género con relación al desempeño académico en estudiantes de nivel básico. *Alternativas en Psicología*. XVII (28), 106-118.
- Guilford, J. P. (1980). *La creatividad*. Madrid: Narcea.
- Hyde, J.S. y Mertz, J.E. (2009). *Gender, culture, and mathematics performance. PNAS*, vol. 106, n. 22,8801. Web: <http://www.pnas.org/content/106/22/8801>, (07/2011).
- INEGI (2015). *Información por entidad Ciudad de México*. Recuperado de http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=09
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Lee, K. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6 (2), 194-199.
- Mathiesen, Ma., Castro, G., Merino, J., Mora, O. & Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 199-221
- Monks, F. (1999). *Desarrollo y educación de niños superdotados. ¿Cómo pueden descubrir sus necesidades los padres y educadores? Respuestas Educativas para Alumnos Superdotados y Talentosos*. España: Mira Editores.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas del X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidad de Minho, ISBN-978-972-8746-71-1
- Padilla, C. M. T., García. G. D. & Suárez, O. M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de educación*. 352 (Mayo-Agosto), 495-515.

- Piers, E. & Harris, D. (1984). Age and other correlates of selfconcept in children. *Journal Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Pomar, T. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. España: Imprenta Universitaria de Santiago de Compostela.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R. & Kleine, M. (2008) Gender differences in gifted and average-ability students. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146-159.
- Rabari, J.; Indoshi, F. y Omusonga, T. (2011). Differences in Divergent Thinking among Secondary School Physics Students. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*. 2 (4), 216- 227.
- Rayo, L. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados*. España: EOS
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Renzulli, J. & Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Madrid: Ápeiron Ediciones.
- Renzulli, J. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Kappan*, 92(8), 81-89.
- Sternberg, R. (2011). *Psicología cognoscitiva*. México: Cengage Learning Editors, S.A.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: R. J. Sternberg. *Handbook of Creativity*. 3-15. New York: Cambridge.
- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. USA. Prentice-Hall.
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- Wechsler, D. (2005). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños. WISC-IV*. México: El Manual Moderno.
- Zavala, A. (2004). *La detección de alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias*. (Tesis doctoral, inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

EMOCIONES PERCIBIDAS (FELICIDAD Y ENOJO) EN ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE NIVEL SUPERIOR

Kenia Gissel Dávila Saldivar*
Silvia del Carmen Miramontes Zapata.

Resumen

Las emociones son impulsos que nos llevan a actuar; programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. En esta investigación son retomadas dos de estas emociones o reacciones con el objetivo de identificar si existen diferencias en el nivel de felicidad percibida y el nivel de enojo percibido entre estudiantes de nuevo ingreso. En un estudio cuantitativo, comparativo y transversal. Participaron en él 227 estudiantes de nuevo ingreso de las licenciaturas de Ingeniería Civil, Matemáticas, Psicología, Biología y Física de la Universidad Autónoma de Zacatecas. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico causal. Para medir las variables se utilizaron dos instrumentos: el Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera y Hostilidad y el Cuestionario de Oxford sobre la Felicidad. El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS, con base en la Prueba no Paramétrica para muestras independientes U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, además de un análisis para comparar medias y un análisis *post hoc*. Se encontró que los estudiantes de Física poseen un menor Nivel de Felicidad percibida con respecto a los estudiantes de las otras carreras (Ingeniería, Psicología, y Biología) a excepción de Matemáticas, con respecto a la variable Nivel de Enojo percibido no se encontraron diferencias significativas entre las carreras, y tampoco existen diferencias entre hombres y mujeres ni en nivel de Enojo ni en Nivel de Felicidad percibidos. Se discuten los resultados en función del perfil solicitado en cada facultad.

Palabras Clave: Felicidad, Enojo, Estudiantes Universitarios, emociones.

* Universidad Autónoma de Zacatecas, keniiagiissel@gmail.com.

Introducción

Moscoso (2000, citado por Ortega, Durán, Arrieta, Rivera, y García, 2013) argumenta que la dinámica social que enfrenta hoy en día, ha llevado a muchas personas a experimentar situaciones donde sus emociones se manifiestan en estados de irritabilidad, enojo, displacer, molestia y frustración, estados emocionales que en ocasiones se pueden reflejar en conductas agresivas, de estrés o ansiedad, provocando conflictos sociales y personales.

La cultura occidental ha mantenido, por lo menos desde el Renacimiento, una postura un tanto ambivalente en relación a las emociones. Los motivos no son muy claros, pero el resultado es que nuestra cultura casi siempre ha observado las emociones como algo peligroso, incontrolado, no sujeto a la razón (Casacuberta, 2000).

Sin embargo, a partir de la incursión de la Psicología Positiva, la Inteligencia Emocional, y a diversos estudios que se han realizado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Ortega, García, Rivera, y Jiménez, 2014, entre otros) se ha podido observar que sí se puede tener un control de las emociones y que a su vez este control produce cambios en diversos aspectos de la vida de las personas.

Uno de los constructos fundamentales que estudia la Psicología Positiva son las emociones positivas que incluyen la felicidad y otros sentimientos de bienestar. Éstas son descritas como reacciones breves que típicamente se experimentan cuando sucede algo que es significativo para la persona (Contreras y Esguerra, 2006), contrario a las emociones positivas se encuentran las emociones negativas dentro de ellas el enojo, según Carr (2007) éstas facilitan el pensamiento crítico y una toma segura de decisiones de carácter defensivo donde el objetivo es descubrir lo que está mal y eliminarlo.

La felicidad es definida por Carr (2007) como un estado psicológico positivo caracterizado por un nivel elevado de satisfacción con la vida, un nivel elevado de afecto positivo y un nivel bajo de afecto negativo. Por otra parte Spielberger y Reheiser (2009, citados por Alcazár et al., 2015) definen al enojo como un estado emocional que radica en sentimientos que varían en intensidad que puede ir de la mínima molestia a la furia intensa.

De la amplia gama de emociones que el ser humano es capaz de experimentar, el estudio del enojo es de suma importancia, ya que su experiencia intensa y frecuente tiene efectos perjudiciales en la salud y en las relaciones personales (Gross y Thompson, 2007; Moscoso y Spielberger, 1999; Pennebaker, 1990 citados en Martínez y Sánchez, 2014).

Sin embargo para Kassinove y Tafrate (2006, citados por Alcazár, Jiménez, Mena y Ponce de León, 2015), el enojo es un tema que no ha recibido mucha atención de los investigadores. Por cada artículo sobre enojo, surgen aproximadamente diez sobre depresión y siete sobre ansiedad.

A diferencia del enojo, y como ya se mencionó, el estudio de la felicidad se expresa por su relación con variables asociadas a los beneficios en los procesos de salud y diversos aspectos de la vida (Castilla, Caycho, y Ventura-León, 2016).

Retomando la idea de que las emociones son una huella de las raíces primitivas del hombre y que no podían ser controlables, esta visión generó desinterés en cuanto a su estudio científico, así como a la consideración de la emoción como un elemento de vital importancia en la vida de los seres humanos. De alguna forma esta visión aún se ve reflejada en los ambientes escolares, ya que lo que se procura en los estudiantes es el desarrollo académico separado de los factores emocionales (Morales, López, y Hedlefs, 2010).

En estudios previos tal como la investigación realizada por Ortega, García, Rivera, y Jiménez (2014) se ha encontrado que los estudiantes presentan diferentes grados de habilidades emocionales según la disciplina que estudian y que esto puede ser debido a que cada disciplina requiere distinto repertorio de competencias afectivas.

Otros estudios sobre inteligencia emocional también se han dirigido a investigar las características que deben poseer los estudiantes que estudian una carrera determinada, bajo la configuración de perfiles de ingreso y egreso para potenciar dichas características o habilidades en el campo de la profesión (Reboredo-Santes, Mazadiego-Infante y Ruiz-Carús, 2012, citados en García, Ortega, Guerrero, Romero y Benítez, 2013).

De acuerdo a lo anterior, los perfiles de ingreso para las carreras estudiadas en el presente estudio son:

En el perfil de ingreso a Ingeniería Civil según Civil UAZ (2017) se recomienda que los estudiantes tengan las siguientes características: conocimientos básicos de computación; conocimientos básicos en matemáticas, química y física; capacidad para: observar fenómenos físicos e interpretarlos, analizar y sintetizar, y toma de decisiones; facilidad de adaptación a sesiones de trabajo prolongadas bajo condiciones y ambientes físicos adversos; aptitudes para tratar con personas de distinta cultura, preparación y criterio; disposición y compromiso para trabajar en equipo con disciplina y orden; iniciativa y personalidad creativa; buen manejo de la

comunicación oral y escrita; conocimientos básicos de un idioma extranjero diferente al inglés; y por último interés por el bienestar de la comunidad y sociedad en general, apegándose a la ética profesional.

Según la página de Matemáticas UAZ (2017) los estudiantes que desean ingresar a la licenciatura de Matemáticas deben contar con los siguientes requisitos: Dominar con soltura aritmética, álgebra, geometría y computación elemental; poseer una actitud abierta al aprendizaje de mecanismos nuevos de razonamiento y de trabajo en equipo; disponer de tiempo completo para dedicarse al programa.

El perfil de ingreso a la licenciatura en Psicología según la UAP (2017), reúne características académicas y personales, mismas que serán descritas a continuación:

Características académicas: Conocimientos mínimos de psicología, habilidades de análisis y síntesis, promedio de 8.0, erudición en cuanto a cultura general, definición de objetivos e intereses respecto a la carrera de psicología, bachillerato en ciencias sociales o en ciencias biológicas, o bachillerato general, hábitos de estudio, aptitudes de investigación documental, cualidades vocacionales, habilidades creativas, conocimientos sobre psicología, ciencias sociales, estadística, metodología, filosofía educativa, sistema nervioso central, problemas sociales económicos y políticos del país y el Estado de Zacatecas, aprendizaje por cuenta propia (autoaprendizaje), identificar y resolver problemas en el área, trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, papel activo en la construcción de su propio conocimiento, compromiso educativo, examen psicométrico, examen de conocimientos, entrevista personal, presentación oportuna de requisitos, habilidades profesionales básicas (lectura, redacción), interés por la investigación.

Características personales: Facilidad para comunicarse y relacionarse psicosocialmente, capacidad creativa, estabilidad emocional, sentido humanista, manejo afectivo, responsabilidad, compromiso comunitario, cultura de trabajo, ser participativo, compromiso de actuar como agente de cambio, capacidad de adaptación, capacidad de introspección y compromiso de pertinencia social en el ejercicio profesional mediante una actitud de servicio social y científica.

Según la UAF (2017) los aspirantes a ingresar al programa académico de Licenciatura en Física de la UAZ deben contar con una formación mínima en conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y los valores siguientes:

- *Capacidad de análisis, síntesis y abstracción:* Capacidad de análisis en cuanto a ser capaz de distinguir y separar las partes de un todo (un sistema físico, un modelo, una

teoría) hasta llegar a conocer sus principios o elementos, abstracción hecha (entendida como una separación intelectual) de las cualidades fundamentales de las partes. Recíprocamente a partir del conocimiento de las partes debe ser capaz de componer el todo, es decir hacer síntesis.

- *Creativo y de gran imaginación*: Capacidad de intuir o imaginar soluciones nuevas a distintos problemas. Crear nuevos métodos ya sea de carácter teórico, experimental o aplicado.
- *Crítico*: En cuanto a la capacidad para hacer exámenes críticos (Detección de errores, incongruencias lógicas o insuficiencias) de un sistema físico, una obra, un discurso, etc.
- *Afición por las disciplinas científicas*: Interés por una o varias de las siguientes disciplinas: la Física, las Matemáticas, la Lógica, la Química, los acertijos o rompecabezas, los avances tecnológicos, etc. Generalmente, estas aficiones se adquieren durante el período de educación preuniversitaria.
- *Curiosidad*: Por los fenómenos de la naturaleza y por los que se presentan en su entorno como el funcionamiento de los aparatos domésticos y de los distintos medios de comunicación, así como los fenómenos sociales, etc.
- *Perseverante y con gran capacidad de concentración*: Aprende de sus errores e insiste una y otra vez hasta que logra resolver un problema, entender un concepto, etc. y con una actitud firme para alcanzar los objetivos.

Según la Unidad Académica de Ciencias Biológicas (2017) los candidatos a ingresar a la licenciatura de biología deberán:

1. Haber terminado la preparatoria o un estudio equivalente de una escuela del país o de alguna institución extranjera que tenga el nivel solicitado.
2. Mostrar curiosidad e interés en la observación, interpretación y análisis de resultados tanto experimentales como teóricos.
3. Contar con vocación por el estudio de la Biología y sus diferentes áreas como Zoología, Botánica, Medicina, Microbiología, Bioquímica, Biología Celular y Molecular, etc.
4. Tener inquietud por conocer más acerca de los organismos vivos y la relación con su ambiente.

5. Mostrar interés por la participación y el desarrollo de investigación científica e involucrarse en trabajos en equipo interdisciplinario a nivel de campo y/o laboratorio.
6. Cumplir con los requisitos académicos, legales e institucionales que se tienen establecidos para la Licenciatura en Biología en la Unidad Académica de Ciencias Biológicas y en la Universidad Autónoma de Zacatecas.
7. Tener un alto sentido de honestidad y responsabilidad, constancia, tenacidad y liderazgo y ser propositivo en sus críticas.
8. Deberá ser respetuoso por la naturaleza y sobriedad en el uso de los recursos bióticos.

En otro orden de ideas, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008, citados en Ortega et al., 2014) encontraron que la falta de regulación emocional facilita la aparición de problemas de conducta entre estudiantes, en cuatro áreas fundamentales: relaciones interpersonales, bienestar psicológico, aparición de conductas disruptivas y rendimiento académico. Mencionan que la capacidad para atender las propias emociones, percibir con claridad los sentimientos y poder remediar los estados de ánimo negativos influye sobre la salud mental de los estudiantes y su equilibrio psicológico, el cual está relacionado con el rendimiento escolar final.

Tomando en consideración todo lo anterior, cabe preguntarse ¿Los alumnos de Psicología tienen un nivel de felicidad mayor y un nivel de enojo menor que los estudiantes de Ingeniería Civil, Matemáticas, Biología y Física, dadas las características solicitadas en su perfil de ingreso?

Objetivo

Comparar los resultados de las distintas carreras y observar si existen diferencias significativas en el nivel de felicidad y enojo percibidos.

Método: Tipo y diseño de estudio

Es un estudio cuantitativo, comparativo y transversal. No experimental.

Participantes

En el estudio participaron 227 alumnos en total, todos ellos de nuevo ingreso de nivel Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, de los cuales 52 eran de la carrera de Ingeniería Civil, 20 de Matemáticas, 57 de Psicología, 49 de Biología y 49 de Física. El año de ingreso de los estudiantes fue el 2016 a excepción de 25 alumnos de Biología que su año de ingreso fue el 2017. En total fueron 103 mujeres y 124 hombres.

Muestra y Muestreo

La base fue un muestreo no probabilístico / dirigido (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se realizó la elección de los estudiantes de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión:

- Ser alumno matriculado en cualquiera de las siguientes Unidades Académicas: Ingeniería, Matemáticas, Psicología, Biología o Física.
- Cursar el primer o segundo semestre de la carrera en la que estuvieran inscritos.

Instrumentos

- Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera y Hostilidad.

Está dividido en tres partes, pero para los fines de esta investigación, sólo se utilizó la segunda que mide el nivel en que es fácil que una persona se enoje, compuesta por 10 ítems que se responden con una escala Likert (Casi nunca, algunas veces, frecuentemente y casi siempre).

De acuerdo a Moscoso (2000) los puntajes se pueden interpretar de la forma siguiente:

Puntajes de 10 a 16 - Bajo puntaje. Significa que es difícil que la persona se enoje. Las personas con estos puntajes se molestan con poca frecuencia, a pesar de los problemas que se les presentan, el sentimiento de frustración es bajo. Los individuos controlan su enojo, no guardan rencores, no explotan y prefieren tomar las cosas con calma. Piensan antes de actuar. Es común que personas con estos puntajes mantengan su carácter tranquilo.

Puntajes de 17 a 22 - Puntaje promedio o puntaje normal. Las reacciones de enojo son similares a las de la mayoría de la gente.

Puntajes de 23 a 40 - Alto puntaje. La persona está en mayor riesgo de molestarte fácilmente ante cualquier provocación. Individuos con estos puntajes son propensos a guardar rencores o reaccionar con enojo. Toman las cosas con intenciones dañinas y piensan en la

venganza o “ajustar cuentas”. Algunos agreden física o verbalmente para mostrar a otras personas cómo se sienten. En estos casos el enojo puede durar por mucho tiempo; a veces horas o días. Como consecuencia, se alteran el estilo de vida de la persona con este puntaje y también se ve afectado el de las personas que conviven con la misma.

- El Cuestionario de Oxford sobre la Felicidad.

Está compuesto por 29 ítems, que se contestan con una escala Likert de seis puntos (1 = estoy totalmente en desacuerdo, 2 = estoy más o menos en desacuerdo. 3 = estoy ligeramente en desacuerdo, 4 = estoy ligeramente de acuerdo, 5 = estoy más o menos de acuerdo y 6 = estoy totalmente de acuerdo). Con el cual se evaluará el nivel de felicidad percibido.

Para calificar se invierten los números de las preguntas: 1, 2 5, 10, 13, 14, 19, 23, 24, 27, 28 y 29, es decir, si en la pregunta 1 el individuo colocó un 2 se cambiaría a un 5, después se suman las respuestas de los 29 ítems y el resultado se divide entre 29. La puntuación más baja que se puede obtener es 1 y la máxima posible es 6, la media está en torno a 4,30. Altas puntuaciones indican mayor nivel de felicidad. El puntaje obtenido se puede interpretar de la forma siguiente:

Puntaje 1-2. No feliz.; Puntaje 2-3. Algo infeliz; Puntaje 3-4. No particularmente feliz o infeliz; Puntaje 4. Algo feliz o moderadamente feliz.; Puntaje 4-5. Bastante feliz; Puntaje 5-6. Muy feliz; Puntaje 6. Demasiado feliz. (Hills y Argyle, 2002).

Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron de manera grupal por personal de pregrado capacitado, en las instalaciones de cada Unidad Académica. Se informó a los participantes que se trataba de una investigación sobre emociones y que contestarán con la mayor honestidad posible. Todo lo anterior con el consentimiento de cada participante.

Análisis estadístico

El análisis se realizó con el paquete estadístico SPSS versión 23. Con base en la Prueba no Paramétrica para muestras independientes U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis con el objetivo de comparar la variables independiente (Carrera Académica) con las variables dependientes (Nivel de Enojo percibido y Nivel de Felicidad percibida). Se utilizó un análisis para comparar

medias entre las variables anteriores. Y se realizó un análisis post hoc para determinar en cual media diferían.

Aspectos éticos

Según el Código Ético del Psicólogo (2013):

El psicólogo debe planear y conducir la investigación de manera consistente, tanto con leyes federales y estatales y regulaciones, como con las normas profesionales, particularmente, con aquellas que regulan una investigación donde participen personas y sujetos animales, además debe minimizar la posibilidad de resultados engañosos.

Cuando el psicólogo hace valoraciones y evaluaciones, se proporciona tratamiento, consejo, supervisión, enseñanza, consultoría, investigación, u otros servicios dirigidos a individuos, grupos, comunidades u organizaciones, lo hace utilizando un lenguaje razonablemente entendible para el receptor de sus servicios o actuación, proporcionando de antemano información apropiada acerca de la naturaleza de tales actividades y posteriormente sobre los resultados y conclusiones. Si la ley o los roles organizacionales impiden que el psicólogo proporcione tal información a individuos particulares o grupos, podrá hacerlo al término del servicio.

El psicólogo debe documentar apropiadamente su trabajo profesional y científico para facilitar la prestación posterior de servicios por parte de él mismo o de otros profesionales, para asegurar la responsabilidad, y para cumplir con otros requisitos de instituciones o de la ley. El psicólogo se abstiene de externar opiniones acerca de individuos a los cuales no ha valorado debidamente, en dictámenes escritos o verbales, medio de comunicación alguno o en cualquier forma.

El psicólogo no debe inventar datos ni falsificar resultados de sus investigaciones, si el psicólogo descubre errores significativos debe tomar las medidas necesarias para arreglarlos por medio de una corrección u otros medios de comunicación apropiados.

Resultados

Primeramente se analizaron los grupos de Biología debido a que uno de ellos había ingresado a la carrera en el año 2017, y otro en el 2016 como todos los demás participantes de esta investigación.

Tabla 1. Distribución de Nivel de Felicidad y Nivel de Enojo percibidos en los grupos de Biología (2016 y 2017).

	Prueba	Sig.
Distribución de Nivel de Felicidad percibida entre las categorías de Año de ingreso a la carrera.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.789
Distribución de Nivel de Enojo percibido entre las categorías de Año de ingreso a la carrera.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.794

En la Tabla 1 se muestra el análisis de la Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes en la que se puede observar que no existen diferencias significativas entre los dos grupos de Biología tanto en Nivel de Felicidad percibida ($p = .789$) como en Nivel de Enojo percibido ($p = .794$), por lo que se pueden tomar como grupos similares para su análisis a pesar de tener diferente año de ingreso a la carrera.

Nivel de Felicidad percibida con respecto a la Carrera Académica de procedencia.

Tabla 2. Análisis de las medias de Nivel de Felicidad percibida con respecto a la Carrera Académica de procedencia.

Carrera Académica de procedencia	Media	N	Desviación estándar
Ingeniería Civil	4.34	52	.53
Matemáticas	4.16	20	.51
Psicología	4.38	55	.63
Biología	4.34	48	.74
Física	3.84	49	.73
Total	4.22	224	.68

Se utilizó un análisis de medias para comparar los promedios de Nivel de Felicidad percibida en las distintas Carreras Académicas, de la muestra total (227 alumnos) 3 de ellos fueron excluidos por motivo de que no contestaron El Cuestionario de Oxford sobre la Felicidad. De los casos analizados (224) se observa en la Tabla 2 que, según la interpretación de este instrumento, todos los grupos analizados tienen un nivel de Felicidad percibida dentro de la categoría *Bastante Feliz* y que además están en torno a la media que es 4.30 para este cuestionario, a excepción de los alumnos de Física los cuales se encuentran en un nivel *No particularmente feliz o infeliz* ubicándolos por debajo de la media (Hills y Argyle, 2002).

También se observa que el promedio más alto está en la licenciatura de Psicología con 4.38, pero no con mucha diferencia sobre las demás carreras.

Se realizó un análisis con la Prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes para observar si existían diferencias significativas y se encontró que sí había diferencias estadísticamente significativas en la distribución de Nivel de felicidad percibida ($p = .001$) entre las categorías de Carrera Académica de procedencia, por lo que se realizó un análisis Post Hoc para observar dónde se encontraban dichas diferencias.

Tabla 3. Análisis Post Hoc del Nivel de Felicidad percibida entre las Carreras Académicas de procedencia.

	Sig.
Física	.000
Ingeniería Civil	.067
Matemáticas	.000
Psicología	.000
Biología	.000

Según la tabla 3 los alumnos de Física tienen un menor Nivel de Felicidad percibida en comparación con los estudiantes de las otras carreras (Ingeniería, Psicología, y Biología), a excepción de Matemáticas, en donde no se encuentran diferencias significativas.

Nivel de Enojo percibido con respecto a la Carrera Académica de procedencia.

Tabla 4. Análisis de las medias de Nivel de Enojo percibido con respecto a la Carrera Académica de procedencia.

Carrera Académica de procedencia	Media	N	Desviación estándar
Ingeniería Civil	20.38	52	5.96
Matemáticas	17.60	20	4.27
Psicología	18.01	57	5.39
Biología	18.83	49	6.88
Física	19.40	49	6.24
Total	19.00	227	6.00

Se utilizó un análisis de medias para comparar los promedios de Nivel de Enojo percibido en las distintas Carreras Académicas, no hubo casos excluidos. Del total de casos analizados (227) se muestra en la tabla 4 que todos los grupos que se analizaron se encuentran en un nivel de *Puntaje promedio o Puntaje normal* ya que los puntajes de 17 a 22 se encuentran ubicados en este nivel de acuerdo a la interpretación del Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la

Cólera y Hostilidad, estos puntajes (17 a 22) revelan que las reacciones de enojo son similares a la mayoría de las personas (Moscoso, 2000).

Sin embargo aunque todas las Carreras Académicas se encuentran dentro de la media, la más alta fue Ingeniería con 20.38 y la más baja fue Matemáticas con 17.60.

Igualmente en la variable Nivel de Enojo percibido se realizó un análisis con la Prueba Kruskal-Wallis con muestras independientes para identificar si había diferencias estadísticamente significativas, sin embargo se encontró que no existen dichas diferencias ($p = .100$) entre las categorías de Carrera Académica de procedencia. Por lo que el Nivel de Enojo percibido en los estudiantes de las distintas Carreras Académicas es similar.

Nivel de Felicidad percibida con respecto al Sexo.

Tabla 5. Análisis de las medias de Nivel de Felicidad percibida con respecto al Sexo.

Sexo	Media	N	Desviación estándar
Mujeres	4.19	100	.68
Hombres	4.25	124	.68
Total	4.22	224	.68

Se utilizó un análisis de medias para comparar los promedios de Nivel de Felicidad percibido en la categoría Sexo, de la muestra total (227 alumnos) 3 de ellos fueron excluidos por motivo de que no contestaron El Cuestionario de Oxford sobre la Felicidad. En la Tabla 5 se observa que según la interpretación de este instrumento tanto las mujeres como los hombres tienen un nivel de Felicidad percibido en la categoría *Bastante Feliz* y que además no están muy alejados de la media que es 4.30 para este cuestionario (Hills y Argyle, 2002).

Para observar si existían diferencias significativas entre hombres y mujeres se realizó un análisis con la Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes y se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de Nivel de Felicidad percibido ($p = .520$) entre las categorías de Sexo. Por lo que se deduce que el Nivel de felicidad percibido entre hombres y mujeres es similar.

Nivel de Enojo percibido con respecto al Sexo.

Tabla 6. Análisis de las medias de Nivel de Enojo percibido con respecto al Sexo.

Sexo	Media	N	Desviación estándar
Mujeres	19.70	103	6.83
Hombres	18.41	124	5.16
Total	19.00	227	6.00

Se realizó un análisis de media para comparar los promedios de Nivel de Enojo percibido en la categoría Sexo, no hubo casos excluidos. Del total de casos analizados (227) se muestra en la tabla 6 que tanto las mujeres como los hombres están ubicados en un nivel de *Puntaje promedio o Puntaje normal* éstos (17 a 22); muestran que la reacciones de enojo son similares a la mayoría de las personas (Moscoso, 2000).

De igual forma se utilizó una la Prueba U de Mann Whitney con muestras independientes para saber si existían diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con respecto a la variable Nivel de Enojo percibido. Los resultados obtenidos indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de Nivel de Enojo percibido ($p = .444$) entre las categorías de Sexo. Por lo que se deduce que el Nivel de Enojo percibido entre hombres y mujeres es similar.

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos se identifica que solo existen diferencias estadísticamente significativas en la distribución de Nivel de Felicidad percibida entre las distintas carreras académicas, lo cual indica un menor Nivel de Felicidad percibida en los estudiantes de Física con respecto a los estudiantes de las otras carreras (Ingeniería, Psicología, y Biología). También se obtuvo que Psicología tiene el promedio más alto, pero no existe una diferencia considerable sobre las demás carreras.

En otros estudios parecidos al presente se han encontrado resultados similares, como en la investigación realizada por (García, Ortega, Guerrero, Romero, & Benítez, 2013) donde el objetivo era identificar si existían diferencias estadísticamente significativas en las habilidades emocionales percibidas de los estudiantes de ciencias de la salud, con respecto a las carreras, el sexo y el nivel de trayectoria escolar; se pudo identificar diferencias principalmente en la dimensión atención, entre las carreras de Psicología vs. Medicina, Psicología vs. Nutrición,

Psicología vs. Farmacia, Medicina vs. Enfermería; sin embargo, en las dimensiones de claridad y regulación no se encontraron dichas diferencias. Según García et al. (2013) los resultados, probablemente, se deben a que estas disciplinas, demandan un mayor repertorio de competencias afectivas, puede ser posible que a diferencia de los estudiantes de medicina, farmacia y enfermería, los de psicología, por las características propias de su disciplina, aprenden a poner mayor atención a sus emociones que los alumnos de otras áreas.

De lo anterior se puede desprender que los alumnos de Física poseen un menor Nivel de Felicidad a comparación de los estudiantes de las otras carreras (Ingeniería, Psicología, y Biología) debido a que esta disciplina demanda cualidades que podrían estar ubicadas en emociones negativas según Carr (2007) que facilitan el pensamiento crítico y una toma segura de decisiones de carácter defensivo donde el objetivo es descubrir lo que está mal y eliminarlo, en cambio las emociones positivas (dentro de ellas la felicidad) facilitan un pensamiento creativo, tolerante y encaminado a la productividad.

Relacionado con lo anterior, esta diferencia podría deberse a que los perfiles de ingreso de las Carreras Académicas investigadas en la Universidad Autónoma de Zacatecas son distintos y solicitan diferentes aptitudes, cualidades y actitudes, así por ejemplo mientras que Física y Matemáticas están enfocados mayormente en características académicas, en Psicología, Biología e Ingeniería C. se toman en cuenta tanto características académicas como personales.

Con lo que respecta a la distribución de Nivel de Enojo percibido entre las Carreras Académicas no existen diferencias significativas, ni tampoco en las distribución tanto de Nivel de Felicidad percibida como Nivel de Enojo percibido entre hombres y mujeres.

Conclusión

Las emociones juegan un papel muy importante dentro de la vida del hombre, podríamos afirmar que se encuentran en cualquier área de ésta, es decir, en la familia, en la sociedad y en la escuela.

Por lo cual, mantener un buen manejo de emociones se vería reflejado en todas las áreas de la vida del individuo. Las diferencias observadas entre carreras universitarias hacen llegar a la conclusión de que cada disciplina desencadena diferentes tipos de emociones, por lo que es importante que se realicen programas con el fin de monitorear e intervenir a los estudiantes para aumentar la capacidad de identificar y manejar sus emociones, para que éstas no se conviertan en problemas referentes al éxito educativo.

El presente estudio puede ser referente para futuras investigaciones en las que se pueda observar si las diferencias encontradas en el Nivel de Felicidad percibida en Física, también suceden en otras Universidades, o si pudieran encontrarse diferencias en el Nivel de Enojo percibido.

Referencias

- Alcázar, R. J., Jiménez, R., Mena, M., Ponce de León, M., y Gutiérrez, O. (2015). Qué hace enojar a estudiantes universitarios y qué piensan cuando se enojan. *Psicología y Salud*, 25 (1) 123-131. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/1345/2474>
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: La ciencia de la felicidad*. España: Paidós.
- Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. España: Crítica.
- Castilla, H., Caycho, T., y Ventura-León, J. (2016). Diferencias de la felicidad según sexo y edad en universitarios peruanos. *Actualidades en Psicología* 30 (121) 25-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133248870005>
- Civil UAZ. (2017). Perfil de ingreso. Zacatecas: *Civil uaz*. Recuperado de <http://civil.uaz.edu.mx/perfil-de-ingreso>
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* 2 (2) 311-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920210>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2) 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- García, R., Ortega, N.A., Guerrero, A.M., Romero, M.A., y Benítez, B. (2013). Habilidades Emocionales Percibidas en Estudiantes de Carreras de Ciencias de la Salud en Hidalgo, México. *European Scientific Journal*, 9 (7) 106-124. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/12168>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (5ª ed.). (2010). *Metodología de la Investigación*. México. DF.: McGrawHill.

- Hills, P. y Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073–1082. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886901002136>
- Martínez, M. y Sánchez R. (2014). Valoración de situaciones-estímulo que generan enojo en diferentes relaciones interpersonales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23 (1) 163-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80431219010>
- Matemáticas UAZ. (2017). Perfil de ingreso. Zacatecas: *Matemáticas uaz*. Recuperado de <http://matematicas.uaz.edu.mx/perfil-de-ingreso1>
- Morales, G. E., López, E. O. y Hedlefs, M. I. (2010). *La psicología de las emociones: La expresión facial como una revelación de la emoción y del pensamiento*. México: Trillas.
- Moscoso, M. (2000). Estructura Factorial del Inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera y la Hostilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 321-343. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80532204>
- Ortega, N. A., Durán, K., Arrieta, M. G., Rivera, A. M., y García, R. (2013). Habilidades emocionales en hombres y mujeres estudiantes de ciencias de la salud. *European Scientific Journal*, 9 (29), 326-341. Recuperado de <http://paperity.org/p/59001974/habilidades-emocionales-en-hombres-y-mujeres-estudiantes-de-ciencias-de-la-salud>
- Ortega, N.A., García, R., Rivera, A. M. y Jiménez, D. (2014). Las emociones de jóvenes universitarios con respecto al sexo, rendimiento escolar y trayectoria escolar: Un estudio comparativo. *European Scientific Journal*, 10 (10) 219-227. Recuperado de <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/3133>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (5ª ed.). (2013). *Código Ético del Psicólogo*. México: Trillas.
- Unidad Académica de Ciencias Biológicas. (2017). Perfil de ingreso. *Biología uaz*. Recuperado de <http://cienciasbiologicas.uaz.edu.mx/perfil-del-aspirante>
- UAF. (2017). Perfil de ingreso. Zacatecas: *Física uaz*, Recuperado de: <http://fisica.uaz.edu.mx/web/es/licenciatura/perfil-de-ingreso>
- UAP. (2017). Admisión. Zacatecas: *Psicología uaz*. Recuperado de: <http://psicologia.uaz.edu.mx/admision>.

ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EL DESARROLLO DE NIÑOS EN AMBIENTE ESCOLARIZADO Y NO ESCOLARIZADO

Martha Gabriela Salazar Delgado*

Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Resumen

Dado el largo periodo de inmadurez por el que pasan los seres humanos, los cambios que van produciendo en el tiempo, a los que denominamos desarrollo, tienen una importancia fundamental. Diversos estudios han mostrado la importancia del contexto en el desarrollo infantil. El presente estudio tiene como objetivo, identificar la diferencia que existe en el desarrollo personal-social, adaptativo, motriz, de comunicación y cognitivo de niños de 1 a 3 años, que son educados en guardería y los que son educados en el hogar por sus padres o abuelos. La metodología empleada para el análisis de los datos, se trabajará a partir de un estudio transversal, a partir de un enfoque cuantitativo y comparativo, mediante un diseño no experimental. La muestra fue de 30 niños, elegidos a través de un muestreo no probabilístico dirigido, dividido en dos grupos: un grupo de 15 niños de 1 a 3 años, 15 que asisten a guardería y 15 que son educados en el hogar. Se utilizó el Inventario de Desarrollo Battelle (Prueba de Screening) que evalúa las habilidades fundamentales del desarrollo en las diferentes áreas ya establecidas. Ésta se aplicó de forma individual. Una vez hecho un análisis a través de la prueba de ji cuadrado, se encontró que no existen diferencias significativas ($gl=1$, $p= .384$) entre ambos contextos, siendo equivalente la estimulación temprana que reciben de parte de sus padres o abuelos en el hogar así como de parte de sus maestras en guardería. Se discuten los resultados en función del contexto.

Palabras clave: Desarrollo, Educación, Guardería, Hogar.

* Unidad Académica de Psicología, gabrielasalazar719@gmail.com

Introducción

En el presente artículo se abordará el impacto que tiene el desarrollo en las áreas, personal-social, adaptativa, motriz, de comunicación y cognitiva en niños de 1 a 3 años en relación a la estimulación que reciben los niños pequeños por parte de sus padres en el hogar, contrastándola con aquella que ofrecen las guarderías a los niños que acuden a este tipo de instituciones.

De acuerdo con Delval (2008), “dado el largo periodo de inmadurez por el que pasan los seres humanos, los cambios que van produciendo en el tiempo, a los que denominamos desarrollo, tienen una importancia fundamental, mucho mayor que en otras especies animales”.

Diversos autores desde diferentes enfoques teóricos (véase, Papalia, 2012 para una revisión más amplia) han señalado que el desarrollo puede considerarse como un proceso continuo, dinámico y de etapas sucesivas. En este largo proceso, el desarrollo del niño es particularmente importante por las consecuencias y las implicaciones que se presentan ante los sucesos dentro de esta etapa, puesto que repercutirán durante toda la existencia del individuo; de modo que esta etapa funciona como un determinante para gran parte de la vida futura del niño, por ejemplo, para definir hábitos alimenticios (Moreno y Galiano, 2006) o predictores educativos (Korzeniowski, 2011).

A pesar de que cada niño es único y su proceso de desarrollo no puede estudiarse aislado del contexto familiar y social, hay aspectos de la infancia que son comunes en todos los niños que viven o han vivido a lo largo de nuestra historia. Todos, por ejemplo, necesitan un clima afectivo y una cierta calidad de vida para que su proceso de desarrollo resulte adecuado (Sadurní, Rostán, y Serrat, 2008).

En este sentido, se han realizado diversos estudios en donde se pone énfasis en el desarrollo en contextos institucionalizados, Alcides (2004, citado en Manchay, 2005) en un estudio realizado en Lima, que tuvo por objetivo determinar el nivel de conocimiento de las madres acerca de la estimulación temprana de sus hijos que acudían a una institución, se pudo concluir que el nivel de conocimiento de las madres tienen sobre la estimulación temprana es de nivel medio, lo que permitió llevar a cabo un programa de capacitación a fin de fortalecer y optimizar el desarrollo de sus hijos.

García (2010), por su parte, en relación a los procesos socio afectivos vinculados a la adaptación de los niños en temprana edad dentro de una institución educativa, encontró que éste sigue un orden específico en su desarrollo y se puede evidenciar que la adaptación resulta difícil

para la mayoría de los niños, ya que se enfrentan a un nuevo ambiente y situaciones distintas, principalmente por su personalidad lo que le dificulta su integración o por el contrario, le favorece a la hora del mismo.

Los aspectos que justifican este artículo residen en la importancia que tiene seguir estudiando el desarrollo humano debido a los cambios cada vez más variados que sufren las personas en el contexto en el que se desenvuelven, lo que implica que las próximas investigaciones contribuyan y den a conocer las nuevas manifestaciones en el desarrollo del ser humano y el adelanto de nuevos conocimientos (Vasta Haith y Miller, 2008).

Es así, como el desarrollo, desde sus diversas fases, tiene un impacto significativo en el desarrollo del niño y en el adulto en el que se convertirá, por ello resulta conveniente optimizar sus primeros años de vida de acuerdo a los vínculos que forme con sus padres, así como en sus primeras experiencias educativas (Vasta, et al. 2008).

Con respecto al cuidado infantil, hoy en día se plantean dos posiciones que si bien no se contraponen, en ocasiones pueden resultar autoexcluyentes. Nos referimos a la alternativa de cuidado en ámbitos particulares (el cuidado en el hogar por parte de su familia) y por otro lado, el cuidado de los infantes en instituciones educativas. En ambos contextos, los niños reciben la estimulación a través de sus cuidadores, no obstante, en las instituciones educativas como las guarderías, dicha estimulación se ofrece como parte de las actividades sistemáticas realizadas dentro de la misma. Sin embargo, la calidad de este tipo de atención puede variar mucho o no siempre estar disponible.

Según Berger (2006), las madres que trabajan normalmente prefieren que sus hijos sean cuidados por familiares dado que esta es la forma menos costosa (y algunas veces gratuita).

Este tipo de cuidado infantil que se refiere al cuidado de los niños en instituciones como la guardería, actualmente muchos de los padres lo ven como recurso indispensable para la educación de sus hijos.

La guardería infantil puede, generalmente, ser una de las opciones más adecuadas porque éstas se encuentran autorizadas, quiere decir que se les inspecciona con regularidad, sin embargo, las normas de calidad de estos centros, tanto el seguimiento como el cumplimiento de las normas establecidas, puede variar (Berger, 2006).

Clarke (1982) afirma que resulta difícil decidirse a una asistencia en guardería debido a la diferencia en la calidad de los cuidados ofrecidos en cada una de ellas, dicha calidad va desde

una mera asistencia custodial, con niveles mínimos de seguridad y sin programa alguno de estimulación, hasta un cuidado que fomente el desarrollo del niño, con una frecuente y cariñosa atención prestada por los adultos que le atienden, con un medio, ambiente físico seguro e interesante, la oportunidad de jugar con otros niños y un programa de enriquecedoras experiencias educativas.

Áreas del desarrollo

El desarrollo suele definirse como un proceso de cambios evolutivos que acontecen durante la infancia y la niñez, producto de la interacción entre factores orgánicos y ambientales. También se puede identificar al desarrollo a través de distintas posturas, las cuales se basan en una serie de periodos de vida que a su vez se subdividen en etapas que señalan principalmente las tareas y características que todos los niños enfrentan en determinado momento.

La teoría del desarrollo psicosexual desde el punto de vista freudiano nos habla de cómo el niño vive esas etapas relacionadas con la sexualidad y cómo, en conjunto, se enfrentan al desarrollo físico o de crecimiento y la construcción de la personalidad (Abarca, 2007).

El desarrollo también fue estudiado por Erikson el cual tomó en cuenta ocho etapas y afirmó que en cada una el individuo tiene una tarea psicosocial que resolver, pero si en cada etapa se denomina la tarea correspondiente, la personalidad adquiere una cualidad positiva y tiene lugar un mayor desarrollo (Philip 1997).

Asimismo Vygotsky dentro de sus múltiples aportaciones a la psicología estudio el desarrollo de la primera infancia, específicamente el desarrollo mental, lingüístico y social de los niños, creía que el desarrollo mental, lingüístico y social de los niños está apoyado y mejorado por la interacción social con otros niños. El aprendizaje se despierta a través de una variedad de procesos de desarrollo que pueden operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en colaboración con sus compañeros (Morrison, 2005).

Otro de los aportes al desarrollo fue el del modelo sistémico bioecológico de Urie Brofenbrenner quien afirma que cinco son los sistemas contextuales que afectan el proceso del desarrollo infantil. Considera que el sujeto no es pasivo ante el medio, sino que es un forjador de su propio desarrollo mediante procesos cada vez más complejos de interacción regular con sus ambientes, confirmando la complejidad de su objeto de estudio en el contexto natural (Leon, 2007).

En el desarrollo suelen considerarse diversas secuencias que representan el proceso de adquisición de competencias a categorizar prioritariamente en ocho áreas interrelacionadas: física, motora (gruesa y fina), cognitiva, afectiva, social y del lenguaje (León, 2007).

- *Área Social:* Se refiere a la capacidad para comportarse con las expectativas sociales, las actitudes de los niños hacia las personas, las experiencias sociales y el modo en que se desenvuelvan con otros individuos (Hurlock, 1983).
- *Área Motora:* Son las combinaciones cada vez más complejas de habilidades motrices, que permiten una gama más amplia y exacta de movimientos y más control del ambiente (Papalia, 2012).
- *Área de comunicación:* Se describe como la recepción y expresión de información, pensamientos e ideas por medios verbales y no verbales (De la Cruz y González, 2004).
- *Área Adaptativa:* Trata de la organización de los estímulos, la percepción de relaciones, la descomposición de totalidades en sus partes componentes y la reintegración de estas en un modo coherente (Philip, 1997).
- *Área Cognitiva:* Implica la capacidad de entender, la comprensión se alcanza mediante la aplicación de conocimientos previamente adquiridos a nuevas experiencias y situaciones (Hurlock, 1983).

Método

La metodología empleada para el análisis de los siguientes datos, se trabajó a partir de un estudio transversal, desde un enfoque cuantitativo y comparativo, mediante un diseño no experimental y a través de un muestreo no probabilístico o dirigido.

Participantes

La población elegida para la muestra corresponde a un grupo de 30 niños de 1 a 3 años, 15 que asisten a guardería y 15 que son educados en el hogar por sus padres o abuelos habitantes del municipio de Jerez de García Salinas, Zacatecas.

Objetivos

El objetivo general fue comparar el desarrollo personal-social, adaptativo, motriz, de comunicación y cognitivo de niños de 1 a 3 años, que son educados en guardería y los que son

educados en el hogar por sus padres o abuelos y como objetivos específicos se pretendió identificar la diferencia que existe de acuerdo al género en las áreas (personal-social, adaptativa, motriz, de comunicación y cognitiva) en ambos lugares de educación, y por otro lado, identificar la diferencia que existe de acuerdo a la edad en las áreas (personal-social, adaptativa, motriz, de comunicación y cognitiva) en ambos lugares de educación.

Se tomaron en cuenta criterios de inclusión y exclusión descritos enseguida:

- *Criterios de inclusión (Guardería):* Niños de ambos sexos y niños que han asistido a esa guardería por lo menos durante 6 meses
- *Criterios de inclusión (Hogar):* Niños de ambos sexos y niños que estén al cuidado de padres o abuelos.
- *Criterios de exclusión:* Niños con Necesidades Educativas Especiales.

Asimismo fue utilizado un muestreo no probabilístico o dirigido a través de una técnica de muestreo por conveniencia para el caso de la guardería y la técnica de bola de nieve para los niños educados en el hogar.

Instrumento

Para la realización del presente estudio se empleó el Inventario de Desarrollo Battelle (Prueba de Screening) el cual evalúa las habilidades fundamentales del desarrollo en niños con edades comprendidas entre los cero y ocho años, se aplica de forma individual y está tipificada, su adaptación española correspondió a Ma. Victoria de la Cruz López y Marina González Criado y fue publicada en 2004.

Está conformada por 96 ítems (dos por cada nivel de edad) extraídos de las cinco áreas de la batería completa de Battelle en función de la importancia de las correlaciones entre las puntuaciones del ítem y las del área, y también del grado de dificultad, contiene veinte ítems en cada una de las áreas personal/social, adaptativa y motora, y dieciocho ítems en cada una de las áreas de comunicación y cognitiva.

En cuanto a su validez, se aplicó la prueba a un total de 164 niños de las muestras clínica y de tipificación antes de aplicarles el inventario completo. En base a las correlaciones entre 10 puntuaciones de la Prueba de Screening y los componentes comparables del Battelle, todas están por encima de 0.90 y todas menos una (área cognitiva =0.92) tienen un valor igual o superior a 0.96. Por consiguiente, puede asegurarse que los resultados de esta prueba predicen

perfectamente los resultados de todo el Battelle y sus componentes. Se emplean tres procedimientos para obtener la información: aplicación de la prueba en una situación estructurada, observación y entrevista informativa, su tiempo de aplicación oscila entre 10 y 30 minutos, en función de la edad del niño.

Para la obtención de la información en la presente investigación se utilizó la entrevista informativa ya que agilizaba la recopilación de datos tanto en la guardería al recabar información por parte de la maestra a cargo de cada niño, así como en el hogar obteniendo esta información de alguno de los padres, o en su caso, de abuelos que estuvieran al cuidado del niño.

Procedimiento

En primer lugar se solicitó el oficio de autorización de la Unidad Académica de Psicología para llevar a cabo la aplicación del instrumento en ambos lugares de educación. Una vez asignada la autorización para la aplicación del instrumento, se evaluaron habilidades del desarrollo a través de una entrevista individual extraída del Inventario de Desarrollo Battelle, a los padres o maestros de los niños en forma individual, bajo el consentimiento de los mismos. Finalmente, al ser aplicado el instrumento, se dispuso a calificarlo para así realizar el análisis estadístico correspondiente a fin de obtener los resultados, conclusiones y demostrar si se cumple o no con la hipótesis establecida.

Resultados

Tipo de análisis: Los resultados fueron analizados mediante un análisis descriptivo, (frecuencias y porcentajes) y medidas de tendencia central (media y desviación estándar) con el paquete estadístico SPSS versión 19. Asimismo, se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial no paramétrico realizado a través de chi-cuadrada y Kruskal-Wallis.

En primer lugar, se mostrará el **Análisis estadístico descriptivo**, mismo que podemos encontrar en la tabla 1.

Tabla 1. Análisis estadístico descriptivo de acuerdo al lugar de educación

Áreas	Guardería		Hogar	
	M	Desv. Típ.	M	Desv. Típ.
Personal Social	25.2667	8.19814	20.2667	5.31126
Adaptativa	17.4667	5.09715	17.9333	3.89994
Motora	20.4000	4.54816	18.0667	4.13118
Comunicación	20.1333	6.47927	17.6000	5.24813
Cognitiva	17.5333	6.97820	16.1333	5.09715
Puntuación Total	100.8000	28.56621	89.8000	20.97005

En la tabla 1 podemos observar que de acuerdo al lugar de educación, se obtienen puntuaciones más altas en todas las medidas tomadas en la guardería (en las áreas personal social, motora, de comunicación y cognitiva) excepto en el área adaptativa muestra una tendencia más elevada el hogar en comparación a la guardería.

Tabla 2. Análisis estadístico descriptivo por género en ambos lugares de educación

Áreas	Hombre		Mujer	
	M	Desv. Típ.	M	Desv. Típ.
Personal Social	22.0000	6.83130	24.8750	8.40812
Adaptativa	17.5000	.39477	18.2500	5.03559
Motora	19.1818	4.06655	19.3750	5.62996
Comunicación	19.0909	6.22521	18.2500	5.39179
Cognitiva	17.1364	5.80882	16.0000	7.01020
Puntuación Total	94.7727	.9091	96.7500	28.54946

De acuerdo al género en ambos lugares de educación se puede observar una media con una tendencia más elevada en las mujeres en las áreas: personal social, adaptativa y motora, por otra parte, en los hombres las áreas de comunicación y cognitiva muestran una tendencia más elevada en comparación a las mujeres.

Tabla 3. Análisis estadístico descriptivo por edad en ambos lugares de educación

Áreas	Grupo de edad			
	Rango (edad en meses)			
	13-16	17-21	22-30	31-36
Personal Social	6.40	11.79	14.06	23.80
Adaptativa	5.30	12.36	15.94	22.45
Motora	5.10	9.86	16.56	23.80
Comunicación	4.00	10.21	17.44	23.40
Cognitiva	6.00	9.00	16.75	23.80

De acuerdo a edad en ambos lugares de educación se puede observar que el rango promedio más elevado se encuentra en el rango de 31-36 meses de edad.

Frecuencias y porcentajes

Pruebas de chi-cuadrado

Para saber si existían diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de niños de 1 a 3 años que son educados en guardería y los que son educados en el hogar por sus padres o abuelos en base a las diferentes áreas evaluadas se utilizó la prueba de chi-cuadrado y Kruskal-Wallis. Dichos análisis pueden encontrarse en la tabla 2. Puede notarse que, pese a que existen diferencias entre los dos ambientes, no se encontraron diferencias significativas entre las áreas. Siendo los resultados en el área social ($gl=1$, $p=.139$), área adaptativa ($gl=1$, $p=.691$), área motora ($gl=1$, $p=.403$), área de comunicación ($gl=1$, $p=.379$), área cognitiva ($gl=1$, $p=.550$) y puntuación total ($gl=1$, $p=.384$).

Tabla 4. Comparación de desarrollo de acuerdo a las diferentes áreas evaluadas en ambos lugares de educación

	Personal Social Puntuación Directa	Adaptativa Puntuación Directa	Motora Puntuación Directa	Comunicación Puntuación Directa	Cognitiva Puntuación Directa	Puntuación total Directa
Chi-cuadrado	2.188	.158	.700	.773	.348	.759
Gl	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	.139	.691	.403	.379	.550	.384

Así mismo, se realizó un análisis por género para conocer las diferencias entre niñas y niños, ya que algunos estudios han encontrado que éstas existen y, por tanto, podrían explicar los resultados previamente mostrados. Éste análisis puede verse en la tabla 3.

Tabla 5. Diferencia de género de acuerdo a las áreas evaluadas en ambos lugares de educación

	Personal Social Puntuación Directa	Adaptativa Puntuación Directa	Motora Puntuación Directa	Comunicación Puntuación Directa	Cognitiva Puntuación Directa	Puntuación total Directa
Chi-cuadrado	.320	.143	.009	.056	.352	.002
Gl	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	.572	.705	.925	.813	.553	.963

Para saber si existían diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de niños de 1 a 3 años que son educados en guardería y los que son educados en el hogar por sus padres o abuelos en base a las diferentes áreas evaluadas se utilizó la prueba de chi-cuadrado y Kruskal-Wallis,

donde se encontró que no hay diferencias significativas ni en el área social ($gl=1$, $p=.572$), ni en el área adaptativa ($gl=1$, $p=.705$), área motora ($gl=1$, $p=.925$), área de comunicación ($gl=1$, $p=.813$), área cognitiva ($gl=1$, $p=.553$) ni en la puntuación total ($gl=1$, $p=.963$), por lo que las diferencias de género no explican los resultados previos.

Así mismo, se realizó un análisis por edad para establecer las diferencias con respecto a la edad en el desarrollo de los niños. Dichos resultados se encuentran en la tabla 4.

Tabla 6. Diferencia en edad de acuerdo a las áreas evaluadas en ambos lugares de educación

	Personal Social Puntuación Directa	Adaptativa Puntuación Directa	Motora Puntuación Directa	Comunicación Puntuación Directa	Cognitiva Puntuación Directa	Puntuación total Directa
Chi-cuadrado	15.832	14.114	19.193	19.854	20.768	20.958
G1	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.001	.003	.000	.000	.000	.000

Para saber si existían diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de niños de 1 a 3 años que son educados en guardería y los que son educados en el hogar por sus padres o abuelos en base a las diferentes áreas evaluadas se utilizó la prueba de chi-cuadrado y Kruskal-Wallis, donde se encontró que si hay diferencias significativas en todas las área evaluadas: área social ($gl=3$, $p=.001$), área adaptativa ($gl=3$, $p=.003$), área motora ($gl=3$, $p=.000$), área de comunicación ($gl=3$, $p=.000$) y área cognitiva ($gl=3$, $p=.000$) y puntuación total ($gl=3$, $p=.000$).

Discusión

A la luz de los resultados obtenidos en el presente estudio, se pudo establecer que, de acuerdo a los análisis hechos a los participantes con la prueba estandarizada, los niños evaluados en todas las medidas presentan puntuaciones de desarrollo normal. Pudo notarse que la media encontrada en las mediciones de todas las áreas (excepto de la adaptativa), era mayor en los niños que reciben estimulación sistemática en las guarderías e instituciones educativas, sin embargo, dichas diferencias no resultaron ser significativas, aunque sí se podría decir que marcan una tendencia.

¿Cómo podrían explicarse estos resultados? Una posible explicación podría ser el género, sin embargo, al hacer el análisis considerando esta variable, no se encontraron diferencias. Otra posible explicación podría la relación con el tipo de cuidados que los niños reciben por parte de sus padres.

Estudios previos han mostrado la importancia que tiene la estimulación por parte de los padres y cuidadores hacia los hijos durante la primera infancia, así como el adecuado cuidado de parte de las instituciones hacia los mismos. Para ilustrar esta idea, podemos situarnos en ambos extremos del cuidado y afecto que reciben los niños. En un extremo, se encuentran los estudios hechos en niños institucionalizados. En un estudio realizado por Velia y Belmontes (1995) se encontró que existe un retraso del desarrollo de la conducta adaptativa y que el cambio continuo de los asistentes durante las 24 horas del día y las carencias de tipo emocional y afectivo obstruyen su desarrollo en las áreas cognoscitivas y sensitivomotoras .

En el otro extremo, el estudio hecho por Herrera (2012) muestra también que los hijos de padres sobreprotectores tienen dificultades de adaptación a la institución educativa y retraso en la autonomía en la realización de algunas actividades en las que deberían ser independientes. Es probable que el tipo de estimulación que reciben estos niños por parte de sus padres sea lo suficientemente buena como para asemejarse a la que aporta el personal capacitado de la institución.

Otra posible explicación podría ser el tamaño de la muestra, como se mencionó con antelación, se observa una tendencia en los resultados pese a no haber diferencias significativas, por lo que, posiblemente, una muestra más grande podría incrementar las diferencias entre los grupos.

Otra posible explicación podría ser el tiempo de estudio en los infantes, sería necesario más tiempo para poder notar diferencias significativas, lo que es esperable, ya que un niño conforme avanza en edad, desarrolla y perfecciona cada vez más sus habilidades en cada una de las áreas.

Finalmente, otra posible explicación sea el tipo de cuidadores de los niños en el hogar. Diversos estudios (véase Papalia, 2012) han mostrado que el contexto socioeconómico y el nivel de estudio de los cuidadores pueden influir en diversas áreas tales como el desarrollo del lenguaje, sin embargo, ésta variable no se consideró dentro de este estudio por lo que no se tuvo control sobre ella.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos se demostró que tanto los niños que acuden a guardería como los que son educados por sus padres o abuelos en el hogar, presentan un desarrollo equivalente, no habiendo diferencias significativas de acuerdo al grupo y género, siendo únicamente la

variable edad donde se establecieron diferencias significativas obteniéndose un rango promedio más elevado en los niños de 31-36 meses de edad.

Es así como la estimulación temprana que se lleva a cabo tanto de los padres hacia sus hijos en el hogar como la que reciben de parte de los cuidadores en una guardería es equivalente respecto a las distintas áreas de desarrollo evaluadas, ya que pareciera que las guarderías lo que pretenden es ofrecer estimulación a los niños y un espacio seguro y en comparación con el hogar la estimulación que se otorga es muy similar.

Limitaciones

Una de las técnicas de muestreo utilizada (bola de nieve), resultó una de las limitantes, ya que se pretendía que la mamá de un niño con las características ya establecidas, proporcionara el dato de otro niño a fin de contar con otro participante, sin embargo, no fue satisfactoria ya que no todas las mamás contaban con ese dato, que era lo que permitiría acceder a más participantes.

Además, otra de las limitantes fue coincidir en los horarios en que tanto las mamás o abuelos como las maestras de la guardería estuvieran disponibles para facilitar la información requerida para la aplicación del instrumento.

Referencias

- Abarca, S. (2007). *Psicología del niño en edad escolar*. Costa Rica: EUNED.
- Berger. (2006). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. España: Editorial panamericana.
- Clarke, A. (1982). *Guarderías y cuidado infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- De la Cruz, M y González, M. (2004). *Batelle Inventario de Desarrollo*. Madrid: Ediciones TEA.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI de España Editores.
- García, I. (2010). *Procesos de adaptación de los niños de temprana edad en la institución educativa mañanitas* (Tesis de licenciatura). Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Caldas.
- Herrera, J. (2012). *La sobreprotección de los padres en el desarrollo social en la institución de los niños y niñas de tres a cinco años de edad del centro de educación inicial pueblo blanco II barrio el Carmen durante el año lectivo 2010-2011* (Tesis de licenciatura). Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Hurlock, E. (1983). *Desarrollo del niño*. México: McGraw-Hill.

- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar . *Revista de Psicología*. 7 (13). 7-24.
- León, C. (2007). *Secuencias de desarrollo infantil integral*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Maldonado, M. y Micolta, A. (2003). *Los nuevos padres, las nuevas madres*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Moreno, JM. y Galiano, MJ. (2006). El desarrollo de los hábitos alimentarios en el lactante y el niño pequeño. Sentido y sensibilidad. *Revista Pediatría de Atención Primaria*. 8, Suplemento 1.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Papalia, D, et al. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGRAW-HILL.
- Philip, F. (1997). *Desarrollo Humano, Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall
- Sadurní, M; Rostá, C. y Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC.
- Vasta, R, et al. (2008). *Psicología infantil*. España: Editorial Ariel Psicología.
- Velia, G. y Belmontes, M. (1995). *Evaluación del desarrollo y madurez de la conducta adaptativa de los niños menores de tres años de la casa cuna "Placido Domingo"*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma

HÁBITOS DE LECTURA EN UNIVERSITARIOS. CASO LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIDAD ACADÉMICA PROFESIONAL TEJUPILCO

Daniel Cardoso Jiménez*

Laura Estrada Montes de oca

Manuel Antonio Pérez Chávez

Erika Magali Jaimes Pérez

Resumen

La investigación tuvo como objetivo identificar los hábitos de lectura que poseen los estudiantes de la licenciatura de Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de México durante el período 2017A, la población estuvo formada por 156 estudiantes de ambos sexos con un tamaño de muestra de 111 estudiantes. Para identificar los hábitos de lectura se aplicó el cuestionario de hábitos de lectura (CHL) estructurado y valido obteniendo un alfa de Cronbach de 0.859; la información recabada se procesó con el paquete estadístico SPSS ver 17, para determinar su frecuencia y porcentaje de incidencia de los hábitos de lectura. El 55% de la población son mujeres, 50% de los estudiantes provienen de comunidades rurales, el 61.1% de sus padres no leen un libro año y 70% no leyeron con sus hijos cuando eran pequeños, 56% de los estudiantes no reciben un libro de regalo al año, el 44.4% nunca visita la biblioteca para leer, 58.35% de la población estudiantil presentan problemas de lectura, el 66.75% tiene facilidad para concentrarse al leer y son felices cuando leen, 60% de los estudiantes les gusta leer libros de aventuras, viajes, naturaleza, ciencia y tecnología, románticos, humor, deportes y ciencia ficción, el 55.6% lee para aprender, el 66.7% dedica menos de una hora a la lectura a la semana, el 77.8% dedica a leer menos de una hora al día, el 72.2% de los estudiantes no leen los libros que les recomiendan sus maestros, 66.7% de los estudiantes comentan que los maestros no toman en cuenta las lecturas extra clase como puntaje en la calificación, un 55% lee en silencio, no hay discusión, ni comentarios, ni debate de libros y finalmente el 75% de los maestros dejan lecturas y piden trabajos.

Palabras clave: hábitos de lectura, estudiantes universitarios, Administración, CHL.

* Universidad Autónoma del Estado de México, dcj400_@hotmail.com

Introducción

La UNESCO (2000) identifica el problema mundial de lectura y menciona que los libros y el proceso de leer forman parte de los pilares de la educación e impactan directamente en la formación académica individual y colectiva. Bajo esta perspectiva, la UNESCO señala, que los libros y la lectura son y seguirán siendo un conjunto indispensable para conservar y transmitir el capital cultural de la sociedad intelectual, así mismo reconoce que saber leer constituye una capacidad necesaria y es la base de otras aptitudes para la vida.

La UNESCO (2009) ha realizado diversas investigaciones al respecto entre sus países miembros. Estos estudios han demostrado que Japón tiene el primer lugar mundial en desarrollado de hábitos de lectura con el 91% de su población, seguido por Alemania con 67% y Corea con 65% de su población tiene hábitos de lectura. En referente a los países más atrasados en hábitos de lectura, México ocupa el penúltimo lugar con 2% de su población.

La OECD (2000) reporta que México tiene el 74% de estudiantes de 15 años con analfabetismo funcional en el rubro de lectura.

En el contexto de la educación universitaria mexicana, la problemática lectora se hace presente, así lo establece un estudio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2004) realizado por Adrián de Garay Sánchez con el objeto de conocer quiénes son y qué hacen los estudiantes en su tránsito por la educación superior tanto dentro como fuera del espacio universitario, reporta que el 48.4% de los universitarios mexicanos dedica entre una y cinco horas a la semana a la lectura de textos escolares, 21.7% dedica entre cinco y diez horas semanales a esta misma actividad. Dicho promedio semanal señala la ANUIES resulta insuficiente para leer los textos necesarios que se incluyen en el currículum universitario que debe ser como mínimo de 13 horas a la semana.

Los datos difundidos por la ANUIES muestran la problemática de la lectura que presentan hoy en día miles de estudiantes universitarios mexicanos, derivada principalmente de la falta de hábitos, por la poca motivación que reciben de sus maestros y del nulo interés de sus “Alma Mater” por fortalecer a través de programas permanentes de fomento a la lectura; el desarrollo de sus capacidades lectoras en el entendido de que los paradigmas vigentes en el contexto mundial, exigen de los nuevos modelos de formación superior universitaria del desarrollo de nuevas características o competencias en el perfil profesional de sus egresados en los umbrales del siglo XXI y en el contexto de la sociedad del conocimiento.

La lectura es un proceso interactivo de comunicación entre el lector y el texto, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. Por lo tanto, la lectura se convierte en una actividad eminentemente social y fundamental para comprender en su totalidad los nuevos saberes de la humanidad dándole el lector su propio significado para resolver una necesidad personal o social.

El maestro del nivel superior, por lo general, se encuentra ante la problemática de la falta de hábito lector de sus estudiantes, educados en una cultura de la no lectura. La mayoría de los estudiantes universitarios desconocen que la lectura es un componente definitivo de la educación y del desarrollo humano, que amplía y mejora el conocimiento, y forma ciudadanos más comprometidos con su entorno. El docente juega un papel fundamental en el fomento del hábito lector porque, no necesariamente, la explicación de este fenómeno es la falta de técnica o método de lectura sino de interés y entusiasmo. Interés y entusiasmo hacia esta actividad que el docente siempre tiene que transmitir a sus estudiantes y, en especial, ser el ejemplo. Peredo (2001), señala que las habilidades de lectura que debería poseer un estudiante universitario son: poder de síntesis, capacidad para resumir, comprensión y discriminación hacia la literatura específica del área del conocimiento que estudia, puesto que en el nivel medio superior cultivaron las habilidades de análisis, crítica y reflexión a partir del diálogo, la confrontación ideológica, la sensibilidad literaria y por supuesto, la síntesis. No obstante, resalta que los estudiantes universitarios tienen serios problemas para leer, no solo no les gusta sino que, además, no comprenden lo que leen por lo que se consideran analfabetos funcionales.

Robles (2003), señala que los estudiantes mexicanos deberían dedicarle cuando menos 13 horas semanales a la lectura, pero solo el 15.9% de los estudiantes de universidades públicas y el 15.2% de universidades privadas destinan más de 10 horas a la semana a la lectura de textos escolares. La lectura es un pilar fundamental en la formación académica de cualquier estudiante desde los niveles básico hasta el doctorado, pues es una actividad de gran relevancia que le sirve a cualquier persona o estudiante para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad dándole el lector su propio significado para resolver una necesidad personal o social.

El tópico de la lectura es un problema que aqueja a la mayoría de los países del mundo, según la OECD (2003-2012), caso específico México, pues a nueve años de haber sido evaluado los resultados no han sido tan alentadores ya que no se ha logrado incrementar el porcentaje de

estudiantes en los niveles 4-6 siendo los niveles más altos por la OECD con la siguiente cualidad tienen potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva.

Cabe hacer mención que se tuvo una mejora del 4% de la población estudiantil en los años 2000 al 2009 del nivel insuficiente al mínimo, así como un 6% de estudiantes para estos años con competencias máximas para desempeñarse en la sociedad contemporánea.

Los resultados mencionados coinciden por la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) 2006, al reportar que el 69% de los estudiantes universitarios no leen por falta de tiempo, seguido por la falta de gusto con el 30.4%, falta de interés con 18.2%, la falta de educación con 13.9% y la falta de hábito con el 13.1%. La asistencia a bibliotecas, declara el 66.4% haber asistido alguna vez a una biblioteca. El 52.6% de la población encuestada que no han asistido a una biblioteca por falta de tiempo es el motivo principal. Es estratégico también el estrecho vínculo que existe entre la educación y la lectura. La encuesta distingue de manera clara y reiterada la escolaridad como el factor social de mayor peso en la conformación de las prácticas lectoras de los mexicanos. Reforzar el lugar de la lectura en la escuela contribuye a incrementar el aprovechamiento escolar y por tanto la permanencia en el sistema escolar. Asimismo, reforzar la lectura en los programas educativos es fundamental para incrementar cuantitativa y cualitativamente el comportamiento lector en la edad adulta. Por esto, es altamente recomendable estimular a los docentes como agentes promotores de la lectura y el equipamiento de las escuelas como recintos que, a través de las bibliotecas escolares y las bibliotecas de aula, ponen a la disposición de los jóvenes estudiantes una amplia variedad de títulos definida a partir de los diversos grupos de edad, más allá de los libros escolares. Es preciso recordar que la escuela actúa como un factor que reduce la desigualdad de oportunidades debido a la no disposición de materiales de lectura en los hogares o a que algunos padres no leen en voz alta a sus hijos durante la infancia.

En México se lee menos y eso demuestra que la lectura sigue siendo una actividad educativa y no cultural, es decir, que quienes leen lo hacen por actividades ligadas a la escuela y no lo hacen por placer. La ENL (2012) reporta una disminución en torno al hábito de la lectura que se tiene en México, en comparación a la muestra realizada en 2006, donde se registró un 56% de los mexicanos leían libros, mientras que en el año 2012 el estudio arrojó un 46.2%, una de las razones principales de esta disminución expresadas por los mexicanos para no leer, se

encuentran: por falta de tiempo, por dedicarse a otras actividades recreativas o porque simplemente no les gusta leer.

Pero el problema no ocurre solamente en estratos sociales bajos, los datos muestran que cuatro de cada diez mexicanos del sector más rico del país no lee. Al preguntarles a todos los encuestados cuántos libros leyeron en los últimos seis meses, 40% dijo que ninguno, 22% manifestó haber leído únicamente dos y apenas un 4% mencionó haber leído seis libros en ese periodo, es decir, uno por mes en promedio (ENL, 2012).

Leer consiste en pensar, reflexionar, crear, analizar, evaluar, sentir y comunicar; por lo que los docentes y padres de familia son fundamentales para el desarrollo del hábito de la lectura.

También encontró que de cada diez personas adultas siete nunca han visitado una biblioteca y sólo el 50% de los estudiantes han visitado una biblioteca para consulta, así mismo cabe señalar que el 28% de los estudiantes universitarios no leen libros fuera de las aulas universitarias, por lo que es necesario fomentar el hábito de la lectura entre los jóvenes, porque ellos son quienes pueden contagiar a los niños el gusto por leer (ENL, 2012).

La lectura es un proceso complejo donde influyen diversos factores entre los que destacan los institucionales o escolares como las autoridades, docentes y personal de apoyo. Con respecto a las acciones relacionadas por las autoridades estas deben mostrar interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuidando en todo momento los hábitos de lectura que es un componente importante para lograr el conocimiento, asimilación y acomodación de este en la memoria de largo plazo y ser utilizado cuando el estudiante lo requiera. En el rubro de los docentes estos juegan un papel primordial pues ellos deben implementar diversas estrategias para lograr desarrollar los hábitos de lectura, iniciando primeramente con la generación de un ambiente agradable, de respeto y de trabajo colectivo en el aula, así como de motivación entre pares y docentes; para lograr el impacto deseado en la lectura toda la comunidad de estudiantes, docentes, directivos y personal de apoyo deben estar en la misma frecuencia, es decir, leyendo y comentando los contenidos de libros, artículos, periódicos y otras fuentes de consulta en el aula o un lugar ex profeso para esta actividad, de tal forma que no se observe como una obligación sino como una característica o fortaleza educativa del plantel educativo y que seguramente sus resultados serán reconocidos en evaluaciones nacionales e internacionales tanto de lectura como en otras áreas del conocimiento, pues la lectura es la base del conocimiento.

Por otra parte encontramos los factores no institucionales como son los estudiantes, padres de familia y sociedad. En el caso de los estudiantes estos deben mostrar interés en cada una de las actividades académicas y culturales que las autoridades y docentes establezcan para el logro de una educación integral y de calidad, como lo es la lectura, pues esta debe ser cumplida por el estudiante diariamente de tal forma que se logre desarrollar el hábito de la misma y lo realice por interés propio fuera de la escuela, esto se podrá lograr si participan los padres de familia en compañía de sus hijos, es decir, mostrar interés en la lectura, pero al mismo tiempo que sus hijos observen que sus padres también leen en casa y se discuten temas que en algunos casos son de interés familiar. Lo anterior, se puede lograr si el nivel educativo de los padres es mínimo de secundaria e ideal licenciatura pues estaría desarrollando en algunos casos la zona de desarrollo próximo de su hijo con el apoyo de sus padres.

Lo anterior, significa un cambio en la manera de enseñar de los docentes para que los estudiantes aprendan a consultar diversas fuentes de información y comprendan a través de la lectura su significado y aplicación en su vida diaria. En un primer momento, porque hay que dotar a todos nuestros alumnos de herramientas que puedan echar mano para comprender un texto nuevo en el futuro. Hay que enseñarles diferentes tipos de estrategias de lectura y darles la gran herramienta de la meta cognición. En un segundo momento, es un cambio porque implica realmente proveer andamiajes a cada alumno en sus necesidades lectoras específicas. No basta con decirle a un estudiante que vuelva a leer el texto para encontrar la respuesta.

El punto de las necesidades lectoras específicas de cada alumno es crítico. Implica que el docente realmente domine el tema de la comprensión de textos escritos y todos los procesos involucrados: los niveles de representación, las inferencias, el uso de conocimientos previos y de dominio específico, la comprensión a nivel local y a nivel global, el tipo de texto involucrado, el género textual que se está leyendo, las estrategias que deben usarse, la importancia de la meta cognición, entre otros aspectos.

Para lograr trascender en este último tema es necesario que el estudiante o estudiantes cuenten con hábitos de lectura aunque sean mínimos, es decir, dediquen cinco horas de lectura a textos escolares a la semana en un inicio y lograr leer 15 horas a la semana; esta área de oportunidad debe ser fortalecida por el docente quien debe ser el líder del salón de clases al implementar una serie de técnicas y estrategias sociales que sean desarrolladas por pequeños equipos de trabajo y que en todo momento sean compartidas con el resto de los compañeros del

grupo e involucrándose el docente en cada una de las actividades desarrolladas, es decir, desarrollando un ambiente de sociabilidad al interior del grupo y plantel escolar; otro factor importante es el conocimiento y participación activa de los padres de familia donde autoridades y docentes puedan explicar las bondades del programa y que los resultados se pueden verificar en los primeros meses del ciclo escolar, claro está que el éxito depende de los actores antes mencionados desde autoridades, docentes, estudiante y padres de familia.

Objetivo general

Por lo antes expuesto, se plantea como objetivo identificar los hábitos de lectura que poseen los estudiantes de la licenciatura de Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, durante el período 2017A.

Método

La presente investigación se llevó a cabo con 156 estudiantes de ambos sexos de la licenciatura de Administración en la Unidad Académica Profesional Tejupilco (UAPTEJ) dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), distribuidos en los semestres segundo, cuarto, sexto y octavo, los cuales provienen de lugares rurales, semi-urbanos y urbanos, con edades que oscilan entre los 17 y 24 años.

La UAPTEJ se localiza al sur del Estado de México a 100 kilómetros de la Ciudad de Toluca Capital del Estado.

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó un cuestionario estructurado y validado con preguntas tipo likert considerando los hábitos lectores del estudiante, familia y centro educativo.

Desarrollo de la investigación

Primeramente se solicitó autorización al Coordinador de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, para ingresar a las aulas y grupos de estudiantes para llevar a cabo la aplicación del cuestionario, según fecha y horario autorizado por escrito por la máxima autoridad.

Se dio a conocer a los docentes y estudiantes el objetivo de la investigación, así como solicitar su valiosa colaboración y participación en la aplicación del cuestionario de hábitos de lectura (CHL) a estudiantes de la licenciatura en mención.

Se dio una explicación detallada a cada grupo de estudiantes por parte de los investigadores, de cómo contestar el cuestionario.

El CHL fue elaborado con el propósito de identificar hasta qué punto el estudiante conoce sus hábitos de lectura el cual consta de 60 ítems.

Posteriormente se realizó el proceso de pilotaje del CHL con 20 estudiantes de los diferentes semestres de la licenciatura, a continuación se procesó la información en el paquete estadístico SPSS y obtuvo el alfa de Cronbach por pregunta, en aquellas preguntas que su valor fue menor a 0.8 fueron eliminadas y aquellos ítems que su valor fue superior a 0.8 fueron los que formaron parte del CHL, para este caso se consiguió un valor de 0.859. Se calculó el tamaño de muestra, apoyándose en la fórmula de muestras reducidas no probabilísticas de Cronbach señalado por Rojas (2006 p. 396), utilizando la fórmula: $N = Z^2 pq \div E^2$, donde: Z = nivel de confianza requerido; pq = variabilidad del fenómeno estudiado; E = nivel de precisión; nivel de confianza (Z): 95% (1.96 en áreas bajo la curva normal tipificada) (Rojas, 2006 p. 396); nivel de precisión (E): 5%; variabilidad $p = 0.5$ y $q = 0.5$.

Primera etapa: $N = (1.96)^2 (0.5) (0.5) \div (0.05)^2 = 384$; $n_o = 156$ tamaño de la población.

Segunda etapa: (muestra corregida); $n = n_o \div [1 + (n_o - 1) \div N]$; $n = 156 \div [1 + (156 - 1) \div 384]$; $n = 156 \div 1.4036$; $n = 111$ tamaño de muestra corregida.

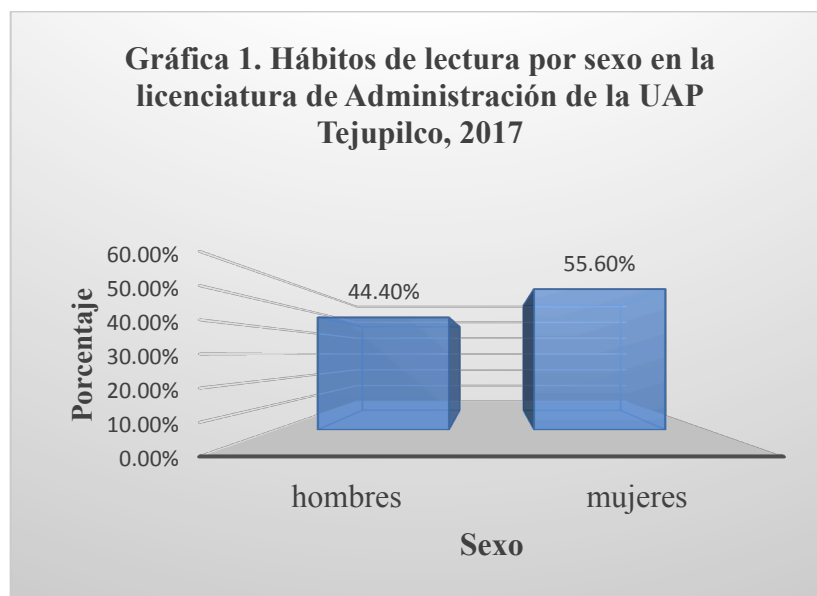
La elección de los estudiantes para la aplicación del CHL se obtuvo utilizando la población enumerada y las tablas de números aleatorios tomando en cuenta el tamaño de muestra corregida.

Posteriormente, a la información recabada y organizada, se analizó con el paquete estadístico SPSS versión 20, calculando los estadísticos descriptivos: frecuencias y porcentaje del grado de utilización de los hábitos de lectura en estudiantes de la licenciatura, así como la información relacionada con la familia y centro educativo.

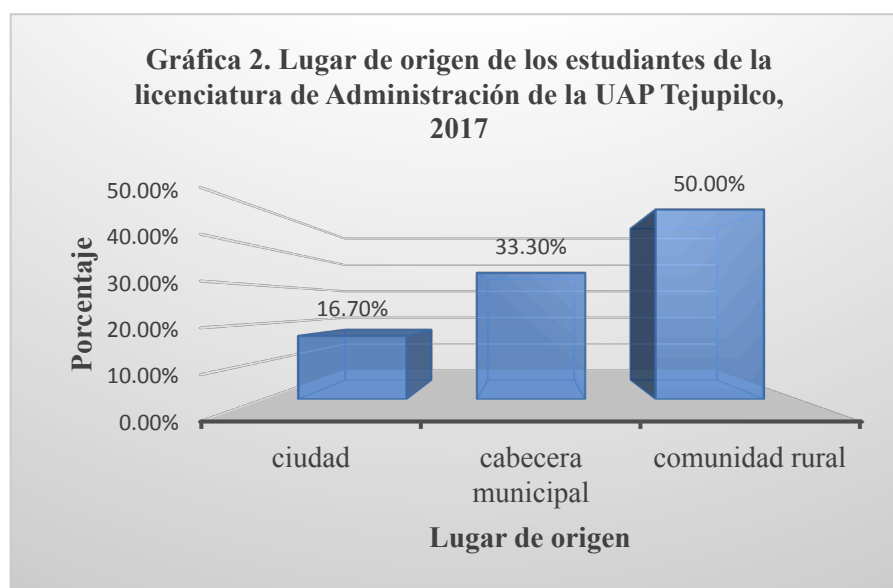
Resultados

Una vez procesada la información se obtuvieron los siguientes resultados:

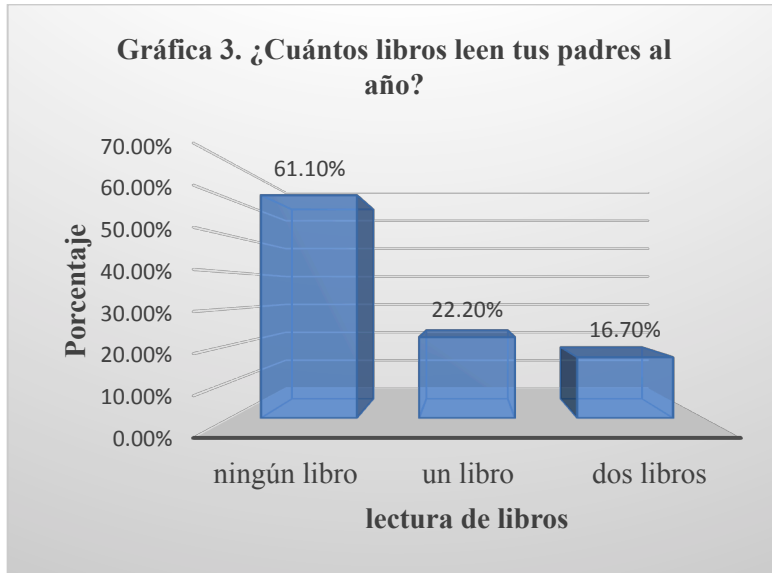
En cuanto al sexo 49 estudiantes fueron hombres y 62 mujeres, lo que representa un 44.4 y 55.6% de la muestra respectivamente (gráfica 1).



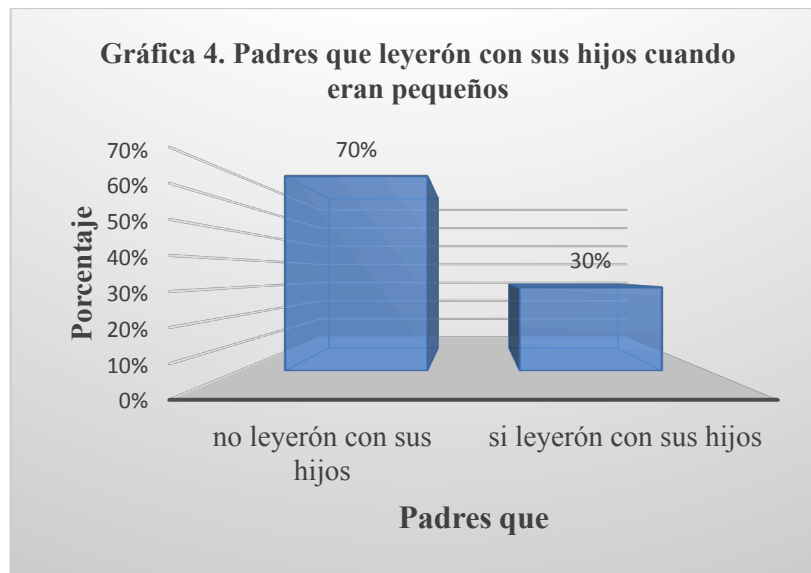
En relación al lugar de origen el 16.7, 33.3 y 50% de los estudiantes proceden de ciudad, cabecera municipal y comunidad alejada de una cabecera municipal respectivamente (gráfica 2).



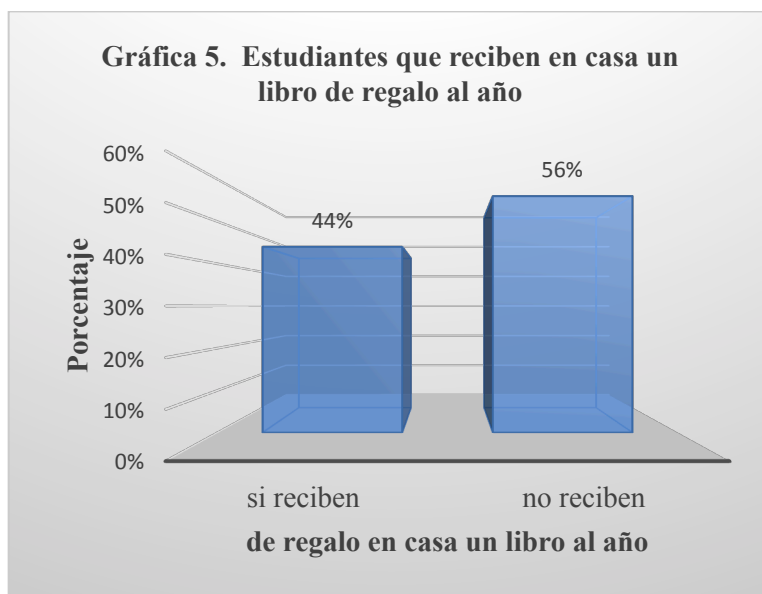
En el ítem referente a ¿Cuántos libros leen tus padres al año?, el 61.1, 22.2 y 16.7 % ninguno, uno y dos libros leen respectivamente (gráfica 3).



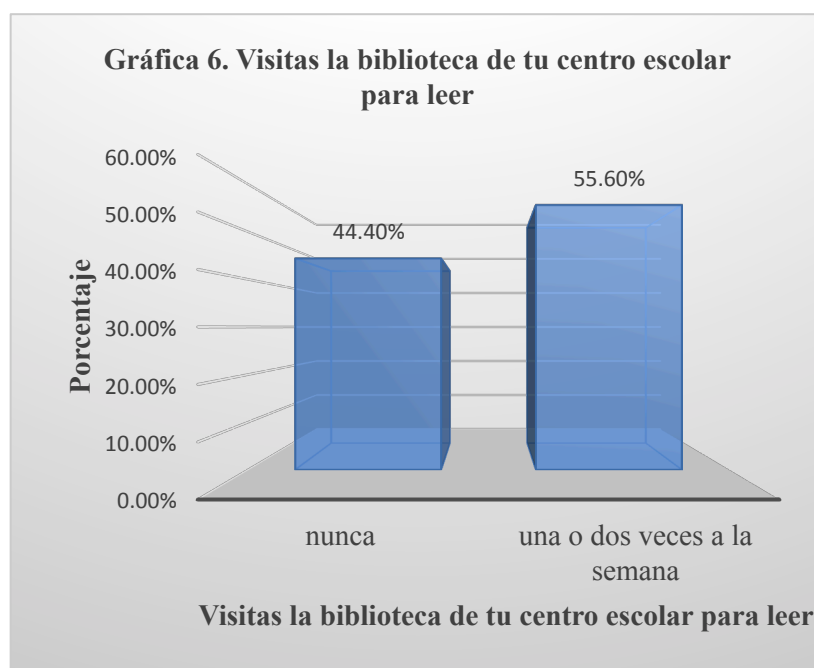
El 70% de los padres no leyeron con sus hijos cuando eran pequeños, mientras que el 30% si leyeron con sus hijos (gráfica 4).



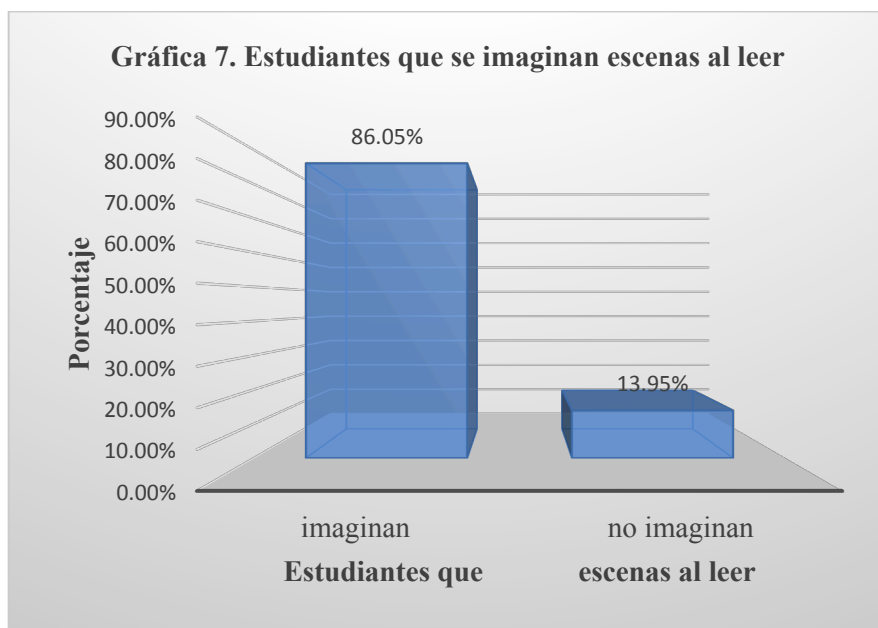
El 44% de los estudiantes reciben un libro de regalo en casa al año mientras que el 56% no reciben un libro de regalo en casa (gráfica 5).



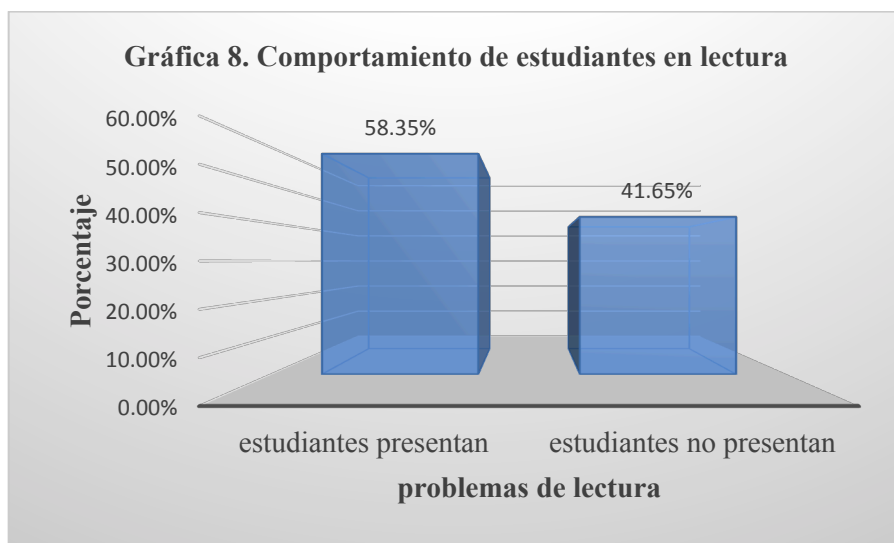
En cuanto a visitar la biblioteca de tu centro escolar para leer, el 44.4 y el 55.6% nunca visita y una o dos veces a la semana visitan la biblioteca de la escuela para leer (gráfica 6).



El 86.05% de los estudiantes se imaginan fácilmente lo que leen y el 13.95% no se imaginan escenas de lo que leen (gráfica 7).

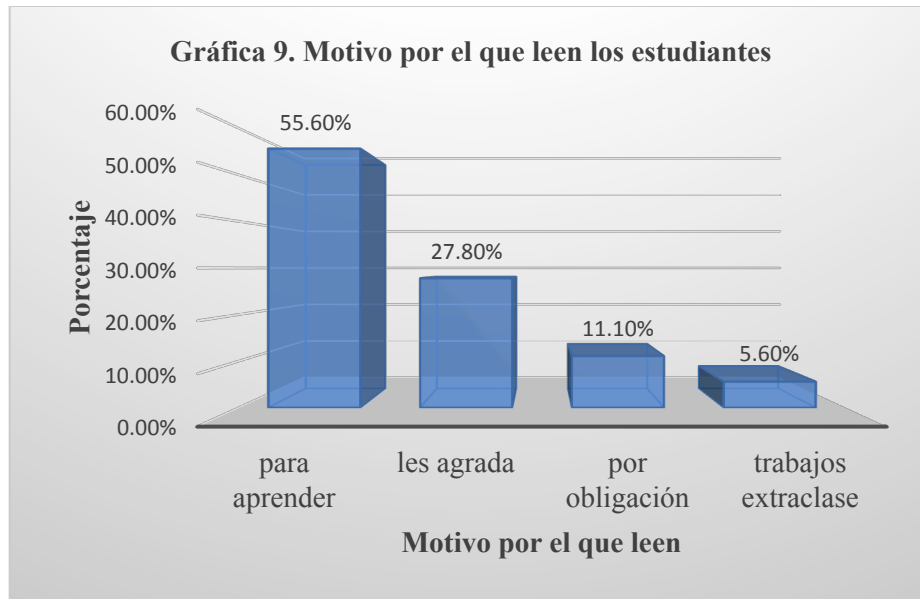


El 58.35% de los estudiantes presentan problemas de lectura, mientras que el 41.65% no presentan problemas de lectura (gráfica 8); mientras que el 66.75% de la población estudiantil encuestada tiene facilidad para concentrarse al leer, se sienten felices cuando leen y leen rápido. Así mismo, el 80.5% de los estudiantes comprenden generalmente lo que leen.

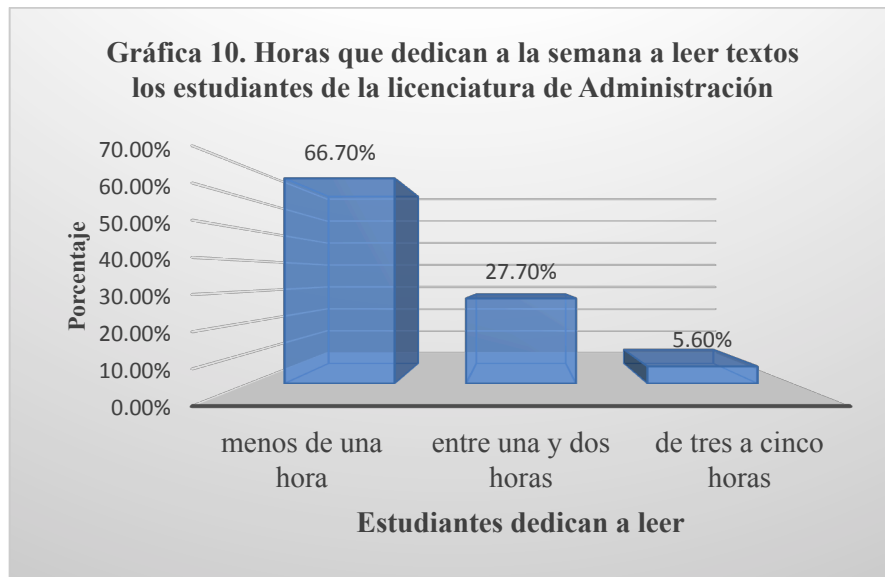


Los textos que les agrada leer a los estudiantes de esta licenciatura en más del 60% destacan los relacionados a: aventuras, viajes, naturaleza, ciencia-tecnología, románticos, humor, deportes y ciencia ficción, mientras lo que no les agrada leer en más el 60% destacan los textos de poesía, música, artes, literatura clásica, política, biografías, misterios, espionaje, historia y terror.

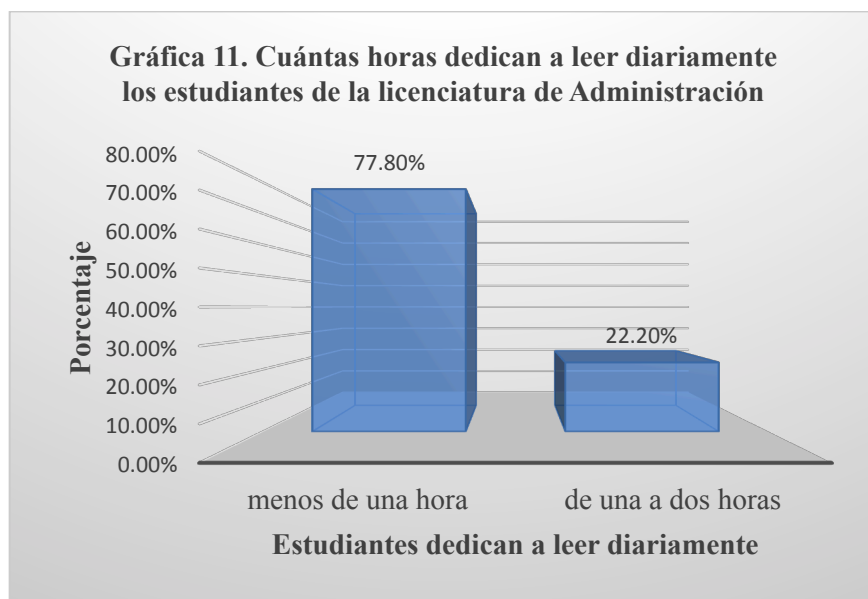
El principal motivo por el que leen los estudiantes es para aprender, seguido porque les agrada, por obligación y por trabajos extra clase con 55.6, 27.8, 11.1 y 5.6% respectivamente (gráfica 9).



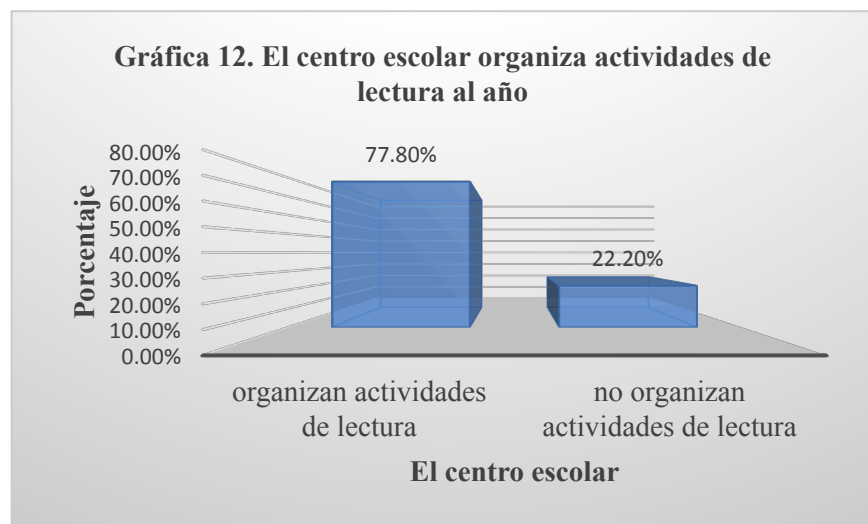
El 66.7, 27.7 y 5.6% de los estudiantes dedican a la semana menos de una hora, entre una a dos horas y de tres a cinco horas a leer textos respectivamente (gráfica 10).



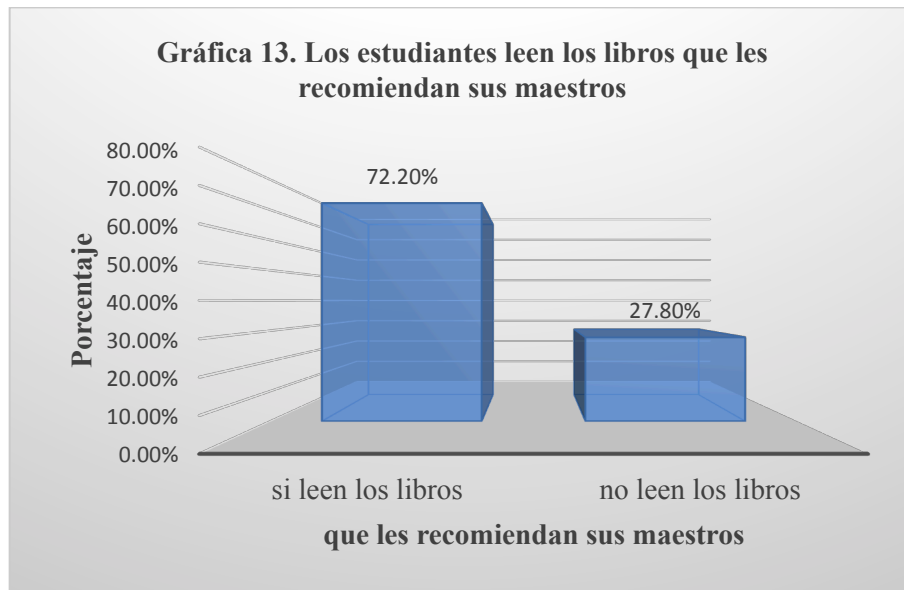
En el ítem de cuantas horas dedican a leer diariamente contestaron el 77.8 y 22.2% menos de una hora y de una a dos horas respectivamente (gráfica 11).



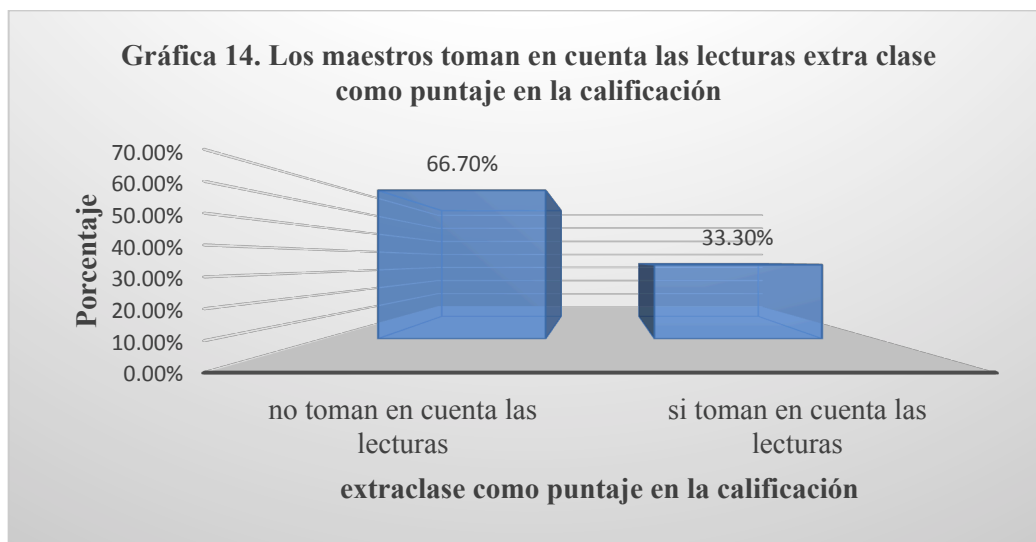
El 77.8% de los estudiantes menciona que en el centro escolar se organizan algunas actividades de lectura al año, mientras que el resto desconoce estas actividades (gráfica 12).



El 72.2% de los estudiantes no leen los libros que les recomiendan sus maestros mientras que el 27.8% si los leen (gráfica 13).



El 66.7% de los estudiantes comentan que los maestros no toman en cuenta las lecturas extra clase como puntaje en la calificación, mientras que el 33.3% si toman en cuenta las lecturas extra clase como puntaje en la calificación (gráfica 14).



Las actividades que realizan con frecuencia los estudiantes en un 55% son: leer en silencio, comprensión lectora, leer en voz alta, aprender nuevo vocabulario, analizar textos, leer textos de otras temáticas.

Las actividades que no realizan con frecuencia los estudiantes en un 55% son: discusión de libros, leer obras de teatro, debatir libros, relacionar experiencias con los libros, realizar comentarios de textos.

Los maestros solicitan a los estudiantes leer y realizar las siguientes actividades y/o productos: el 77.8% pide resumen de la lectura, el 94.4% solicita trabajos individuales, el 83.3% solicita trabajos en equipo, el 94.4% pregunta en clase, el 72.2% hace preguntas en el examen y finalmente el 72.2% exámenes sorpresa de la lectura.

Los estudiantes les agrada realizar las siguientes actividades: me gusta leer, leo mucho, me gustaría leer más, recibo ayuda en la biblioteca, me gusta la actitud de mis maestros y tengo buena relación con mis compañeros de salón con frecuencias de 80.55, 58.4, 77.7, 69.45, 64.85 y 69.5% respectivamente.

A los estudiantes no les agrada realizar las siguientes actividades: que mis profesores me animen a leer, que mis padres me digan que tengo que leer, que mis maestros me soliciten visitar la biblioteca para investigar que libros existen y en la biblioteca escolar no encontrar fácilmente los libros que busco para investigar con frecuencias de 53.6, 61.1, 66.7 y 58.3% respectivamente.

En esta investigación destacan las estudiantes con 55.6% de la muestra y de está el 50% provienen de comunidades rurales o alejadas de las cabeceras municipales, estas características se presentan en el contexto de la región sur del Estado de México, ya que los estudiantes que egresan del nivel medio superior emigran hacia los Estados Unidos de Norte América y las mujeres tienen la opción de seguir estudiando en alguna institución del nivel superior de esta región. La mayoría de las y los estudiantes que no emigran de su lugar de origen eligen estudiar en la Unidad Académica Profesional Tejupilco dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de México como primera opción académica, lo antes expuesto es confirmado por Vygotsky (1984) al mencionar que el comportamiento de las y los estudiantes que viven en alguna ciudad, región, municipio o comunidad rural su comportamiento depende de los ámbitos social, cultural y económico que viven y conviven diariamente; principalmente su entorno y las relaciones sociales en el cual crecen las o los estudiantes influye en su comportamiento, es decir, en lo que piensan, hacen y actúan.

Muchas de las actividades sino es que todas las que realizan los o las estudiantes de esta licenciatura están influenciadas por el comportamiento de sus padres, familiares y amigos, así como su formación académica y cultural de los actores antes mencionados. Aunado al nivel académico que prevalece en cada escuela del nivel básico y/o nivel medio superior y que influye directamente en su formación académica de cada estudiante.

Otros aspectos que resaltan de manera no favorable en esta investigación, son los relativos al tiempo que dedicaron los padres a la lectura cuando sus hijos eran pequeños, las horas que el estudiante dedica a leer semanal como diariamente, reciben de regalo un libro, visita la biblioteca de tu centro escolar para leer, presentas problemas de lectura, entre otros.

Lo antes expuesto concuerda con Vygotsky (1986) al mencionar que la actividad cognitiva no puede ser concebida como una característica de la persona independiente del contexto en que ésta piensa y actúa; por el contrario, se ve determinada por el entorno sociocultural en dos niveles: por una parte, la interacción social proporciona al estudiante información y herramientas útiles para desenvolverse en el contexto donde vive y convive; por otra parte, el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas u otras.

Son cuatro los factores de acuerdo a los cuales la cultura condiciona el desarrollo del estudiante:

*La cultura organiza la presencia o ausencia de entornos problemáticos básicos a los que el estudiante ha de enfrentarse y que están incorporados a las prácticas culturales.

*La frecuencia con la que los estudiantes realizan ciertas actividades, que se consideran básicas en un grupo social y están culturalmente organizadas.

*La cultura determina también las pautas de acuerdo con las cuales ciertos sucesos se presentan conjuntamente.

*La cultura regula el nivel de dificultad de las tareas que han de realizarse en un determinado contexto.

Conclusiones

De acuerdo a la información recabada en campo, organizada y procesada se concluye lo siguiente:

El 50% de la población estudiantil provienen de comunidades rurales con nivel económico bajo.

Los padres de la población estudiantil no tienen la cultura por la lectura mismo comportamiento se observa en sus hijos.

Cerca del 50% de los estudiantes no visita la biblioteca para leer y presentan problemas de lectura.

El 60% de la población estudiantil les agrada la lectura principalmente textos de aventuras, viajes, naturaleza, ciencia-tecnología, románticos, humor, deportes y ciencia ficción.

El 70% de los estudiantes dedican a leer menos de una hora al día, no leen los libros que les recomiendan sus maestros.

No hay un programa de lectura al interior de la Unidad Académica Profesional Tejupilco donde se involucre a toda la comunidad universitaria.

Bibliografía

De Garay, S. A. (2004). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Biblioteca de Educación Superior. ANUIES, México.

Encuesta Nacional de Lectura. (2006). *Hacia un país de lectores*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta). México.

Encuesta Nacional de Lectura. (2012). *De la penumbra a la oscuridad*. Primer informe. Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura. A. C. México.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OECD). (2011). PISA-ERA 2009. *Informe español*. España. Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2000). *Programme for International student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy*. París, Francia. 159 p.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Informe sobre la educación en el mundo*. España. UNESCO/Santillana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OECD). (2004). Programa para la evaluación internacional de alumnos. Informe PISA 2003. *Aprender para el alumno del mañana*. España.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OECD). (2004). Marcos teóricos de PISA 2003: *La medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. OCDE. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OECD). (2002). *Conocimientos y Aptitudes para la vida*. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000. México. Santillana.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OECD). (2006). *Conocimientos y Habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Marco de la Evaluación (PISA) 2006. España. Santillana Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OECD. (2009). Mejores políticas para una vida mejor. Mensajes clave para México (PISA) 2009. España. Santillana Educación.
- Peredo, M, M. A. (2001). Las habilidades de la lectura y la escolaridad. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm., 94, 2001, pp. 57-69.
- Robles, D, R. L. (2003). El 80% de los alumnos escucha la radio o ve la TV mientras estudia. *En La Crónica de Hoy*, diciembre 16, 2003, disponible en ww.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=99634.
- Rojas, S. R. 2006. Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés. México, D. F.
- UNESCO. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Chile. Salesianos impresores.
- UNESCO. World Education report (2000). *The right to education: towards education for all throughout life*. París. UNESCO Publishing, 2000. 178 p.
- Vygotsky, L. S. (1984). “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”. *Infancia y Aprendizaje*.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS

Claudia Lucía Guillén Caballero*
Cynthia del Carmen Gómez Gallardo
Alba Cerino Soberanes
Catherine Sylvie Bracqbien Noygues

Resumen

En la Licenciatura en Psicología de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) desde hace algunos años, ha incrementado el ingreso de estudiantes que presentan condiciones vinculadas a alguna discapacidad (dificultades visuales y motrices) particularmente mujeres, y un aumento significativo de estudiantes mujeres que laboran mientras realizan sus estudios; llamando particularmente la atención que dentro de los empleos realizados se encuentra el trabajo doméstico remunerado y que, por ser una actividad con alto grado de estigma social, quien lo realiza, puede ser sujeto de discriminación. Estas situaciones han despertado el interés por conocer las historias y condiciones que presenta un número cada vez mayor de estudiantes, ante la evidencia de la necesidad de garantizar no solo su ingreso y facilidad para desplazarse dentro de las instalaciones escolares, sino una inclusión completa reflejada en la aceptación y sensibilidad por parte de la población universitaria. Ante este escenario, se inició el diálogo con estudiantes que presentan condiciones que pudieran derivar en posibles actos de discriminación, con el propósito de generar propuestas que apunten a mejorar las condiciones educativas y de desarrollo profesional de la comunidad estudiantil de la Licenciatura en Psicología de la UJAT. A través de entrevistas a profundidad se abordó la historia académica de las dos estudiantes universitarias, donde se indagó su historia familiar, cuándo surge en ellas el deseo por estudiar Psicología y, de forma diferenciada, en una de ellas las vivencias en torno a una condición determinada médicamente como discapacidad y en la otra su historia laboral y cómo pudo armonizar el trabajo y el estudio. Con estos primeros hallazgos, es posible iniciar el diseño de un diagnóstico que derive en acciones que contribuyan a la inclusión en esta licenciatura y erradicar la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones.

Palabras clave: Inclusión, educación, discriminación

* Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, claudia.guillen@ujat.mx

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2015) establece que la inclusión implica garantizar el derecho a la educación a todas las personas, tomando en cuenta y respetando la diversidad de necesidades y características particulares (incluyendo las diferencias de género), y sentar las bases para el diseño de políticas y prácticas educativas donde se eliminen todas las formas de discriminación. Establece también que la inclusión es un principio y un proceso que pretende combatir la marginación, garantizando la eficacia de los sistemas y modelos educativos.

Para lograr la inclusión, se deben poner en marcha estrategias que garanticen que, desde la primera infancia hasta la adultez mayor, se pueda integrar a personas que frecuentemente son marginadas o excluidas y trabajar intensamente en los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir.

Periódicamente, se realizan foros internacionales en los que se discute la importancia de analizar la condición de la educación a nivel mundial y de que los países se comprometan a implementar reformas y adecuaciones a sus sistemas educativos. Abrir estos espacios ha permitido dialogar en torno a la inclusión desde un enfoque de derechos, situación que ha beneficiado a personas que reiteradamente han sido segregadas, aunque todavía es necesario establecer más espacios de reflexión y llevar a cabo más acciones concretas y sostenidas.

Durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales -llevada a cabo en Salamanca, España, en 1994- se resaltó la importancia de que las escuelas regulares asuman una orientación integradora con el fin de erradicar la discriminación, generar comunidad y con ello propiciar el establecimiento de una sociedad integradora.

En 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación, que tuvo lugar en Dakar, se exhortó a considerar que la educación debe ser accesible a todas las personas desde la infancia y tomar en cuenta las necesidades particulares de quienes viven en condiciones más desfavorables.

En 2015, el Foro Mundial sobre la Educación dio paso a la Declaración de Incheon (por el nombre de la ciudad de la República de Corea dónde tuvo lugar) en la que se asienta el compromiso de la comunidad educativa de distintos países para la consecución del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS-4Educación). Con este Objetivo, se pretende favorecer el desarrollo de las personas, la democracia, los derechos humanos, el compromiso cívico, el

respeto a la diversidad cultural, religiosa y lingüística, la cohesión social, la construcción de ciudadanía, la justicia y la sostenibilidad en tres áreas específicas: económica, social y ambiental.

Recientemente ha incrementado la preocupación por la posición que ocupan las y los jóvenes en la sociedad, sus actividades, preferencias, prioridades, formas de ver el mundo y el futuro, sus herramientas para enfrentarlos, etc. En este contexto, se ha asignado a la escuela la responsabilidad de no solo preparar académicamente a las personas, sino de reforzar y, en muchas ocasiones, implantar valores que puedan ser útiles para su desarrollo y convivencia con otras personas y con su entorno. Se espera que esta institución permita la adquisición progresiva de competencias para poder comportarse con madurez y responsabilidad, desde la infancia hacia la adultez.

Para la inclusión, es fundamental incorporar con especial cuidado las categorías de género y de discapacidades dentro de las políticas educativas, los planes y programas de estudio y la formación docente.

En concordancia con estos tratados y acuerdos internacionales, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) ha asumido compromisos específicos, plasmados en particular en su Plan de desarrollo institucional 2016-2020. En este documento, se pondera el respeto a los derechos humanos y la igualdad de género dentro de la octava estrategia transversal de responsabilidad social, diseñada para impulsar la transversalización de la perspectiva de género atendiendo los problemas que afecten a la comunidad universitaria en ese rubro. Del mismo modo, en la primera estrategia de este campo, se propone fomentar prácticas de inclusión educativa y la adecuación de espacios y materiales didácticos en beneficio de estudiantes con discapacidad.

En la Licenciatura en Psicología de la UJAT, desde hace algunos años, es más frecuente el ingreso de estudiantes con alguna discapacidad (dificultades visuales y motrices), mayormente mujeres. Por otra parte, se observa un incremento significativo de estudiantes mujeres que combinan un empleo con sus estudios. Algunas de ellas, frente a las grandes dificultades económicas familiares y a la escasez de mejores oportunidades adecuadas a su situación, se dedican al trabajo doméstico remunerado, una actividad con alto grado de estigma social, que expone a la discriminación. Estos fenómenos han despertado el interés por conocer las historias y condiciones que presenta un número cada vez mayor de estudiantes, con la intención de garantizar no solo su ingreso y facilidad para desplazarse dentro de las instalaciones escolares,

sino una inclusión completa reflejada en la sensibilidad y la aceptación plena por parte de la población universitaria.

El presente trabajo deriva de las primeras entrevistas a profundidad realizadas a dos estudiantes mujeres universitarias: una de ellas presenta una condición motora que requiere adaptaciones específicas del entorno, y la otra estuvo realizando actividades domésticas en empleos asalariados durante gran parte de su carrera.

Objetivos

Objetivo general

- Conocer la experiencia de dos mujeres estudiantes de la Licenciatura en Psicología, con condiciones de vulnerabilidad a la discriminación.

Objetivos específicos

- Reconocer las necesidades, dificultades y facilidades que han enfrentado mujeres durante sus estudios en la Licenciatura en Psicología, en relación a condiciones específicas: discapacidad y empleo en labores domésticas durante los estudios universitarios
- Identificar sus propuestas para mejorar la infraestructura y accesibilidad del espacio físico y para la sensibilización/capacitación del personal académico, administrativo, de servicios y comunidad estudiantil.

Método

Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo, transversal, basado en estudios de caso. A través de entrevistas a profundidad a dos estudiantes universitarias, seleccionadas intencionalmente por su situación: una de ellas con una condición determinada médicamente como discapacidad, y la otra con un historial laboral de empleos asociados generalmente a un bajo prestigio. En ambos casos, se solicitó su autorización para exponer el material derivado de la entrevista, y se garantizó el anonimato con el uso de nombres ficticios.

Las entrevistas fueron abiertas para recuperar la mayor cantidad posible de información que pudiera dar cuenta de la realidad que han vivido ambas en el entorno educativo, incluyendo referencias a su historia familiar y académica, así como sus vivencias en relación a su condición particular. Se realizaron en un espacio privado dentro de las instalaciones de la Licenciatura en

Psicología de la UJAT, con una duración de un poco de más de dos horas cada una. Posteriormente, se transcribieron y se procedió al análisis de contenidos.

Resultados

Caso 1. Liliana.

De acuerdo a Liliana, al momento de su nacimiento, se estableció el diagnóstico de meningocele, pie valgo y pie equino. Asimismo, se pronosticaron secuelas de hidrocefalia incluyendo un retraso infantil que la limitaría a tener como máximo “la mente de una niña de siete años”.

Pese al diagnóstico, empezó a hablar e intentó caminar a los ocho meses, aunque se le dificultaba. Antes de su integración al sistema educativo, sus padres y su madrina empezaron a enseñarle a leer, escribir, sumar, restar. Pasaba casi todo el tiempo en casa ya que, además de su discapacidad, desarrolló alergias y no podía salir a jugar como los niños jugaban.

Cuando tuvo la edad de iniciar su educación preescolar -a pesar de los tratamientos médicos y quirúrgicos que requería todavía, y en contra de la opinión de muchos miembros de la familia que sugerían contratar profesores particulares - sus padres quisieron incorporarla en una escuela regular. Hicieron un primer intento por inscribirla pero no lo lograron por su fecha de nacimiento. En el siguiente periodo de inscripción, ambos padres hicieron un nuevo intento, a escondidas de los abuelos, de quienes recibían ayuda económica y apoyo en los cuidados de la niña.

Liliana explica la insistencia de sus padres por darle acceso a la educación con las siguientes palabras:

Pensaban que yo venía por alguna razón, y que si ya estaba aquí, no se me debería privar de nada de a lo que los demás tienen acceso. Tampoco por el hecho de ser mujer, porque ellos también habían decidido que yo tenía que nacer mujer, porque desde un principio ellos tenían esa idea.

En la primera escuela, no se permitió su inscripción como estudiante regular, solamente como oyente, pero la colocaron directamente en segundo grado porque ya había adquirido en casa los conocimientos de primer año. Al poco tiempo, la familia se cambió de casa. Liliana entró en una nueva escuela, en la cual el personal docente era más sensible. Su nueva maestra valorizaba sus conocimientos al pedirle su apoyo para enseñar a sus compañeros a identificar y escribir las letras.

Al momento de inscribir a Liliana en la primaria, se presentaron dificultades. Sus padres eligieron determinado colegio donde se enseñaba a hablar inglés, a nadar y demás cosas. Pero enfrentaron un rechazo con el motivo de las implicaciones que conllevaba recibir a una estudiante con alguna discapacidad en una escuela regular. "No quisieron hacer responsables de lo que me pudiera pasar dentro de la institución; además dijeron que la institución no estaba adecuada para mí". Los padres intentaron inscribir a Liliana en otra escuela privada, pero, nuevamente sufrieron rechazo, con comentarios discriminatorios que Liliana reporta de esta manera:

Les dijeron que si Dios me había mandado así para ellos, (...) no debían generar responsabilidad a otras personas. Si habían ellos decidido tenerme, pues debería ser su responsabilidad y nada más de ellos.

Frente a estos dos rechazos de escuelas privadas, los padres de Liliana se dirigieron a una escuela pública, donde lograron inscribirla. Liliana indica que considera que un elemento clave de su aceptación fue que en este caso el director era un hombre, mientras que en los dos casos anteriores eran directoras. Este director lo tomó como un reto porque nunca antes había tenido un estudiante con una condición similar, así que ofreció las facilidades y asumió el compromiso de enfrentar los desafíos con la familia.

Liliana cursó toda la primaria en esta escuela donde contó con el apoyo de la mayoría de las maestras. Señala que, debido a secuelas neurológicas en algunas partes de su cerebro, tenía dificultades de memorización y en las tareas relacionadas con las matemáticas. Sin embargo, sus maestras la apoyaron otorgando tiempo de atención personalizada a ella e inclusive a su madre para explicarle cómo estaban trabajando con la niña y como ella podía colaborar en el mismo sentido. Liliana menciona con orgullo que, a pesar de algunas calificaciones bajas en determinadas materias, logró estar en el cuadro de honor de primero a cuarto año, y que todo fue por su desempeño real, no por compasión por su discapacidad, o por ser mujer. Otro aspecto satisfactorio para ella fue que la tomaban en cuenta para todas las actividades, incluyendo las visitas afuera de la escuela. Aunque no participaba en bailables por ejemplo, se buscaba la manera de hacerla participar de alguna manera en que se sintiera cómoda.

En algún momento de su paso en la primaria, Liliana se encontró con una maestra de nuevo ingreso que la discriminó con el motivo que era zurda, puesto que tenía la creencia que "los zurdos no son de Dios, son del diablo". Las demás maestras que conocían a Liliana se

esforzaron por explicarle como adaptarse a las particularidades de la niña pero la nueva maestra se resistió, por lo que este año escolar no fue bueno para ninguna de las dos.

Por otra parte, Liliana explica que su primer profesor de educación física era comprensivo. Aunque ella hiciera solamente la mitad de las actividades, se refería a ella como un modelo a seguir por la calidad de sus esfuerzos. Sin embargo, tuvo problemas con un segundo profesor ya que la presionó para bailar en un evento cívico. Ella hizo lo que pudo pero a nadie le pareció correcto (ni al director, ni a las maestras, ni a sus padres, ni a ella misma). Sin embargo, Liliana no considera que fue un acto de discriminación. El problema fue que el maestro la obligó a hacer lo mismo que las otras compañeras, sin considerar que ella no podía hacerlo y no deseaba bailar.

Durante esta etapa de la primaria, se puede apreciar el encuentro con profesionales de la educación que se comprometieron y se esforzaron por adaptarse a las necesidades de Liliana, a pesar de no haber tenido instrucción ni capacitación para eso. Aunque, por otro lado, también hay evidencia de su interacción con personas que se negaron a cambiar sus esquemas didácticos e incluso manifestaron prejuicios que la dañaron pero no frenaron su deseo de aprender.

En cuanto a la secundaria, Liliana menciona que todo fue más fácil a nivel institucional, la aceptaron inmediatamente e incluso hicieron adecuaciones en el plantel para facilitar sus desplazamientos. Fue un trabajo compartido entre la escuela y su familia. Sin embargo, surgieron problemas con ciertos integrantes de su grupo que percibían que Liliana beneficiaba de ciertas facilidades. Ella reconoce que en algunos momentos manejaba a su favor oportunidades de trato especial, pero no aprovechaba demasiado. Justifica todo eso, de ambas partes, por la etapa de la adolescencia

En este periodo estableció buenas amistades, de quienes recibió atención y apoyo. Ella procuraba ser recíproca. Dice que los varones eran quienes más la apoyaban y se sentía más identificada con ellos ya que generalmente no le gustaba lo que hacían las niñas, las consideraba superficiales y pasivas.

En el último año de secundaria, llegó una nueva directora quien no estaba dispuesta en otorgar condiciones especiales a estudiantes con discapacidad. En esa escuela, había un grupo especial de estudiantes con discapacidad auditiva que recibían clase en un aula muy pequeña y sin condiciones adecuadas, por parte de voluntarios. Liliana considera que la directora creía que

se le hacía un favor al permitirle estudiar en el grupo regular, en comparación con este grupo especial.

Un aspecto que Liliana destaca como importante es que pudo evitar ser dañada por la directora, porque sus padres siempre la alentaron a decir lo que sentía, lo que no le gustaba, a no quedarse callada, aunque siempre actuar con respeto. Finalmente, no recuerda haber tenido problemas serios con esta directora y considera que ella aprendió de la experiencia. Su actitud fue cambiando. En su graduación, se despidieron cordialmente y se tomaron una fotografía juntas.

Liliana menciona que, al despedirse de la secundaria, descubrió lo que pensaban de ella sus compañeros y compañeras, de esta manera entendió mejor por qué en ocasiones su relación fue complicada. Se dio cuenta de que muchas veces ella tuvo una actitud defensiva, debido al constante rechazo, a la incompreensión o la discriminación que había vivido hasta ese momento.

Recientemente, Liliana ha regresado a esta escuela para hacer unas prácticas y ha visto que ahora ya no hay un grupo identificado como de educación especial. Los estudiantes con discapacidad disponen de un aula más cómoda y accesible y tienen interacción con los grupos regulares.

Durante la secundaria, se dio cuenta que quería estudiar Trabajo Social, inspirada por una profesora de Ética quien tenía este perfil y la motivó a seguirse preparando para ser independiente y autosuficiente, por si llegara a no poder contar con el apoyo de su familia. Asimismo, la instó a prepararse en algo que le interesara, para que realice el trabajo con gusto y profesionalismo:

Quiero ser una trabajadora social, pero diferente, como marcar siempre esa diferencia y ser un poquito más sensible ¿no? Entender un poquito más a las personas, su situación.

Liliana vincula su interés por esa profesión y la necesidad de hacer un buen trabajo, con las experiencias que vivió durante sus visitas y estancias en espacios hospitalarios, donde identificó las necesidades de las personas y reflexionó en torno al desempeño de las trabajadoras sociales. Sus padres no estuvieron de acuerdo con esta decisión, porque sintieron miedo de que encontrara muchas dificultades. Refiere que temían la reacción que ella pudiera tener frente a una posible discriminación por su condición o por ser mujer, ya que había aprendido a defenderse y no callar y eso también podría colocarla en riesgo. Al ser mayor, entendían que debía ser más independiente, e incluso moverse de manera autónoma en las calles, incluyendo el uso de

transporte público y les dio miedo. Por otra parte, su desacuerdo se basaba en la mala información y el desprestigio que envuelve la profesión de Trabajo social. Finalmente Liliana los convenció y se inscribió en una escuela con formación profesional técnica.

Nuevamente, Liliana se enfrentó a los prejuicios de docentes, ya que una profesora le sugiere quedarse en su casa. Menciona que ese comentario no la ofendió, aunque lo hizo durante una clase, tampoco el grupo pareció inquietarse y la integraron sin problemas.

Empezó a tener vida social con sus compañeros más allá del espacio académico, recibía invitaciones para reunirse fuera de clases y por esa parte también le costó contar con el acuerdo de su familia. A pesar de participar en muchas de las actividades propuestas por sus amistades, tenía muy claro qué podía y quería hacer y qué no. Evitó participar en aquellas actividades que consideraba riesgosas para ella y recibió comprensión y ayuda de sus amigos y amigas.

Durante esa etapa, realizó mucho trabajo de campo, al que la mayoría de las veces fue sin acompañamiento de familiares. Las dificultades encontradas fueron relacionadas con sus limitaciones motoras, pues siente que atrasaba a sus compañeras en las visitas a las comunidades, porque se cansaba o se le complicaba caminar. Sin embargo, siempre lograron organizarse para garantizar la seguridad de todas y finalizar las intervenciones de manera adecuada.

Esta etapa la percibe como de reto permanente, pero siempre con la satisfacción de poder cumplir con lo que se había comprometido. Identificaba los obstáculos pero no intentó desertar. A veces las condiciones climatológicas, malestar físico o emocional, e incluso la ruptura del calzado, impedían que realizara actividades académicas, sin embargo, fueron pocas ocasiones.

En algún momento de la entrevista Liliana declara que no estaba en su registro mental darse por vencida, y su principal motivo es que siente que nació por algo, que ha tenido muchas dificultades y las ha superado por alguna razón.

Para el ingreso de Liliana a la universidad, otra vez enfrenta a su familia porque encuentra oposición a que estudiara Psicología. Su familia quiso que se formara como profesora, que estudiara medicina, música o leyes, sin embargo, no le interesaba ninguna de esas opciones. Debido a lo que ella identifica como una crisis personal por querer continuar su formación, pero no saber en qué, decide estudiar Psicología. Hace énfasis en que no quiere estar detrás de un escritorio y, en el transcurso de la carrera, encuentra en la psicología social la respuesta que buscaba para salir a buscar a las personas, escucharlas e intervenir.

Realizó sola todo el proceso de búsqueda de universidad y los trámites necesarios para su ingreso, sin intercesión de su familia, aunque al verla tan convencida sí tuvo su respaldo. Así transcurre su formación, cada vez más independiente, recibiendo apoyo moral, económico y facilitando las condiciones para su seguridad, pero permitiendo su autonomía.

Un factor importante que la conduce a tomar como opción la UJAT, es porque se entera que se otorga un énfasis importante a las prácticas y con ello puede cumplir su deseo de no permanecer siempre tras un escritorio.

En la universidad enfrenta dificultades importantes con estudiantes, principalmente de nuevo ingreso, debido a su actitud, ya que Liliana percibe que se desesperan si ella baja por las rampas y no los deja pasar y hacen ruidos o movimientos que interpreta que son para presionarla. Asimismo cuando necesita ir al sanitario, ha tenido que enfrentar a quienes tratan de ganarle el paso para ocupar un espacio diseñado con algunas facilidades para personas con discapacidad, cuyas dimensiones son más grandes y a ella se le facilita más usar.

A Liliana le llama la atención que en general a las personas se les dificulta comprender su condición y no hablan con ella o le preguntan cuál es el trato que le resulta más cómodo recibir, pues por un lado hay quienes tratan de adivinar lo que necesita y otros esperan que adivine lo que los demás esperan de ella. También ha identificado que hay quienes en lugar de ayudarle, tratan de obtener ventajas a través de ella, por su condición. Y nada de esto le gusta.

Al hacer una retrospectiva de su historia académica menciona que no puede considerar un logro digno de reconocimiento lo que ha conseguido hasta ahora, simplemente ha hecho lo que ha tenido que hacer. Ir a la escuela y formarse ha sido una decisión y no lo percibe como algo heroico, entiende que es un proceso que ha tenido que llevar a cabo para descubrir la razón por la que está aquí y lo ha hecho con gusto.

Caso 2. Margot.

La actividad laboral desempeñada por Margot durante su educación media y superior ha sido el trabajo asalariado a domicilio, que dentro del espectro de actividades laborales en México, ocupa un lugar poco reconocido y quienes se dedican a esta actividad se han visto sometidas a discriminación, explotación, mala remuneración y violencia.

Sin embargo, Margot refiere de manera espontánea, honesta y orgullosa que ha realizado esta actividad por necesidades económicas y como estrategia para alcanzar sus objetivos académicos y apoyar a su grupo familiar.

Primero quiso estudiar Derecho, decisión derivada de la violencia que mediaba las relaciones en su familia. Es hasta el sexto semestre de bachillerato que conoció a un psicólogo y le llamó la atención lo que hacía profesionalmente. Empieza a leer temas relacionados con la Psicología e identificar los diversos ámbitos de esta disciplina, se dio cuenta que le gustaba y consideró que tenía la habilidad de escuchar a las personas y podría encontrar explicaciones del comportamiento humano.

Descubrió que le gusta ayudar, incluso pensaba estudiar Derecho con la intención de apoyar a quienes no contaran con los recursos suficientes para pagar a un abogado, y defender a personas inocentes.

Su madre piensa que se equivocó al optar por Psicología, aunque la apoya, cree que su vocación es otra. Margot no piensa lo mismo, se siente satisfecha. El motivo de no considerar a la Psicología como buena opción para su hija se fundamenta en que no considera que sea una carrera en la que se reciba buena remuneración.

Aunque su ingreso al mundo laboral fue mientras cursaba la educación media superior, para los fines de este documento únicamente se considera el periodo de su educación superior.

Durante el primer año de universidad trabajó en una casa. Vivía ahí de lunes a viernes. Su horario de clases era de seis de la mañana a dos de la tarde. La señora que la contrató necesitaba que de seis a siete preparara a su hijo para ir a la escuela, sin embargo, esto era imposible pues implicaba que Margot faltara a su primera clase.

Hubo molestia por parte de la empleadora porque decía haberla contratado para que ella no tuviera que hacerse cargo de algunas actividades domésticas.

El horario de salida de la escuela era otro problema, pues al terminar clases a las dos, el tiempo de traslado de regreso a casa implicaba llegar a las dos y media o tres y no cuadraba con los tiempos de llegada del niño, situación que propiciaba que estuviera solo con su padre treinta minutos o una hora y también se le recriminaba porque la obligación principal de Margot era cuidar al niño a partir del momento en que él llegaba a casa.

A pesar de otorgar autorización a Margot para estudiar, las condiciones no eran las más favorables para ambas partes.

Al llegar de la escuela Margot debía lavar los trastes sucios de la mañana y limpiar el área asignada a la mascota familiar; posteriormente, los trastes de la comida, apoyar al niño con sus labores escolares, limpiar después de la cena y al terminar sus responsabilidades de trabajo, podía estudiar y hacer su propia tarea, esto, generalmente era en la noche.

Al siguiente ciclo escolar, quiso, además de cursar las materias regulares, inscribir inglés y deporte, actividades que debía realizar por la tarde. Eso imposibilitaba cumplir a totalidad los requerimientos de la familia que la contrató, por lo que tuvo que posponer la inscripción de dichas actividades hasta 3º y 4º. ciclos.

No tenía permiso para salir a comprar material necesario para realizar sus tareas, en caso de olvidar comprarlo al salir de la escuela. En esos casos no las realizaba e incumplía en la materia en cuestión. Aunque si se tardaba comprando material, también se retrasaba para llegar al trabajo y recibía llamadas de atención.

En temporada de exámenes se desvelaba y en ocasiones llegaba tarde a la escuela, lo que implicaba que sus profesores marcaran su asistencia con retardo y, en algunas ocasiones, no exentó por ese motivo.

Ante tantas condiciones adversas, menciona que llegó el momento en que tuvo que analizar su situación y asumió que era un trabajo temporal y no sacrificaría la escuela por él:

Es cuando me pongo a analizar qué es lo que quiero, entonces digo esto para mí es temporal, yo aquí no voy a quedarme... el dinero que gano por acá no es para vivir de él de por vida, yo en lo que quiero esforzarme más es en la escuela.

Como ella vivía en la casa donde trabajaba y gastaba luz, agua, internet y le daban la alimentación, a la señora con quien trabajaba se le ocurrió que entonces ahora Margot debía contribuir a los gastos de la casa. El pago total que se le otorgaba era de 400 pesos a la semana (80 pesos al día) y la petición fue que se le descontaran entre 50 y 100 pesos semanalmente, lo que la dejaría percibiendo entre 60 y 70 pesos diarios. Situación que no era conveniente para ella pues para llegar a la universidad debía trasladarse en transporte público (16 pesos diarios). A veces necesitaba comprar desayuno (si no le daba tiempo de prepararse algo desde casa) además, debía comprar material para trabajos y, en ocasiones, apoyar a su familia.

Originalmente el acuerdo de pago de 80 pesos diarios únicamente era por el cuidado del niño, sin embargo, poco a poco se le fueron asignando más responsabilidades relacionadas con la limpieza del espacio doméstico sin aumento de sueldo.

Pensó que dejar de trabajar afectaría a su familia porque en ese momento era autosuficiente con relación a sus gastos, y volvería a depender, sin embargo, su posición ante la vida es que todo es temporal, tanto lo bueno como lo malo. Pensó que podía trabajar los fines de semana en algún otro lugar, encontrar otro empleo de medio tiempo o haciéndose cargo solo de limpieza, sin que se necesitara que cuidara de niños. Ante este panorama, otra situación que identifica como limitante de sus opciones laborales mientras estudiaba, era que pertenece a una religión donde el día sábado no se labora.

Decide dejar ese empleo y platica con su familia al respecto. Su madre la apoyó desde el principio, es ella quien la vincula con la familia para trabajar, pero también comprendió las injusticias, tanto en cuestión salarial como de excesiva carga laboral y en diversas ocasiones le sugirió dejar ese trabajo.

Cuando informó que renunciaba y sólo estaría quince días más en lo que encontraban un reemplazo, hubo molestia por parte de la dueña de la casa, la trató de persuadir para permanecer y el trato se volvió más hostil aunque menciona no haber vivido situaciones de violencia.

Al preguntarle si debido a las condiciones en que transcurrieron los ciclos escolares en que tuvo que estudiar y trabajar reprobó alguna materia, menciona que no. Refiere que le costó mucho trabajo, debía esforzarse más, sin embargo, pudo tener una trayectoria limpia, obteniendo un promedio general de 9.

Mientras trabajaba, comentó con la dueña de la casa sobre las oportunidades de movilidad estudiantil que ofrece la UJAT y que, eventualmente, le gustaría participar.

La respuesta de la señora fue que no se lo recomendaba, le preguntó si no le daba miedo, le comentó que en España (a donde quería irse) les gustaban las morenas y ella no estaba “tan fea”, le comentó si no había escuchado sobre historias de violencia contra mujeres. Le comentó que pasaría hambre, estaría sola sin quién la apoyara. Habló de la “dureza” y egoísmo de los europeos y, particularmente de los españoles, en relación con sus vínculos con personas de otros países. Margot escuchaba sin hacer caso a lo negativo y, al mismo tiempo, pensaba en que lo deseaba y que una oportunidad así le abriría más puertas al egresar.

Refiere que la misma motivación por participar en el programa de movilidad, la impulsaba a cumplir con las asignaciones de las materias y aprobar, aunque fuera en examen ordinario.

Su madre la apoyaba e impulsaba, aunque veía muy lejana la posibilidad que su hija saliera del país.

En preparación a su movilidad, platicó con estudiantes que ya habían vivido la experiencia y se informó sobre la vida y los requerimientos económicos. Por eso decidió buscar empleos temporales, nuevamente relacionados con el trabajo doméstico y ahorrar lo más que pudiera. Aceptó trabajos eventuales, durante las vacaciones de verano e invierno, los domingos y ahorra lo más posible. Siempre en el rubro de trabajo asalariado a domicilio.

Con ese dinero pagó su pasaporte, visa y algunos otros gastos derivados del proceso. Al contrario de lo referido por quienes trataron de persuadirla para no irse a estudiar a otro país, descubrió bondad, solidaridad y respaldo de otras mujeres durante su estancia en el extranjero.

En su tránsito por la universidad identifica rechazo, discriminación y abuso por parte de estudiantes cuando manifestaba a qué se dedicaba, y algunas compañeras aprovecharon que era conocida, para que trabajara sin pago o pagando muy poco por “ayudarles” con la limpieza de su casa.

Refiere estar satisfecha con las decisiones que ha tomado, particularmente estudiando psicología y la evolución que percibe haber tenido a través de los conocimientos adquiridos en las aulas mexicanas y su experiencia de movilidad.

Margot menciona que el principal apoyo recibido en familia ha sido de su madre. Además de la violencia ejercida por su padre hacia todo su grupo familiar, en el transcurso de sus estudios universitarios sus padres se separaron y se fracturó aún más su relación con él. Sin embargo, estas vivencias aunque dolorosas, ha podido superarlas a través de un proceso terapéutico.

Conclusiones

Como se puede apreciar, los testimonios de las estudiantes ofrecen varias vertientes para la reflexión en torno a la inclusión educativa que permita el desarrollo de mujeres con discapacidad y mujeres que, ante las condiciones económicas predominantes en nuestro país, han tenido que optar por combinar el trabajo y el estudio.

Con el primer relato, fue posible identificar las particularidades en la vida de una mujer que, a pesar de nacer con una condición que comprometía seriamente su salud integral, se ha esforzado por acceder a la educación superior en búsqueda de su desarrollo personal y profesional.

En el segundo caso, se observa una condición social con importantes limitaciones económicas combinada con altas aspiraciones educativas. Los empleos a los que pudo acceder esta estudiante fueron de trabajo doméstico, caracterizados por muchas horas laborales y muy baja remuneración. Se podría suponer que estas circunstancias fueran factores de riesgo de deserción o de bajo rendimiento escolar, sin embargo, en este caso, fueron precisamente una importante fuente de motivación para la superación.

Ambas estudiantes han estado expuestas, desde la infancia, a situaciones generalmente consideradas desfavorables y han recibido discriminación. Sin embargo, aspiraron a la educación superior y se comprometieron fuertemente con sus estudios. Asumen que sus esfuerzos “han valido la pena”, ya que como resultado podrán alcanzar una mejor calidad de vida en el futuro.

Con estos primeros hallazgos, es posible iniciar el diseño de un diagnóstico que derive en acciones que contribuyan a la inclusión en nuestra licenciatura y se abre la posibilidad de hacer propuestas para procurar que la educación universitaria cumpla con los requerimientos de calidad que se ha propuesto.

Las propuestas de las dos estudiantes, preponderantemente, se enfocan en la sensibilización/capacitación del personal académico, administrativo, de servicios y comunidad estudiantil e impulsar la visibilidad de estudiantes con condiciones particulares, que frecuentemente han sido sujetos de discriminación, en actividades académicas encaminadas a erradicar la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones:

1. Desarrollar e implementar acciones de sensibilización en toda la comunidad universitaria, en materia de inclusión y género.
2. Involucrar más activamente a la población estudiantil que presente alguna discapacidad, en actividades donde puedan expresar su posición y necesidades y al escucharles, podamos potenciar sus competencias.
3. Crear espacios de reflexión entre estudiantes, que contribuyan a eliminar discriminación, prejuicios y estereotipos relacionados con la discapacidad y las actividades laborales que realizan.

Otras propuestas que se consideran pertinentes, derivadas de los testimonios recuperados son:

- a. Investigar cuál es la proporción de mujeres que estudian y trabajan en la Licenciatura en Psicología de la DACS e identificar las diferencias y

particularidades por sexo, edad, condición social, ciclo escolar en curso, entre otras variables, y profundizar en las vivencias y su significación.

- b. Diseñar estrategias para el surgimiento de redes de apoyo entre estudiantes universitarias.
- c. Sensibilizar a empleadores para contratar mujeres estudiantes con o sin discapacidad, que requieran trabajar sin explotarlas ni violentarlas laboralmente.
- d. Promover y crear espacios para la capacitación de mujeres jóvenes, con y sin discapacidad, en oficios que les permitan desarrollar habilidades y competencias, aparte de las requeridas para su formación académica, como apoyo para emplearse o realizar trabajos y obtener remuneración mientras estudian.

Referencias

- OIT y PNUD (2009). *Trabajo y Familia: Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social*. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_111376.pdf
- OIT (2012). Trabajo Decente y educación: Una combinación en la que todos ganan. Recuperado de http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_174806/lang--es/index.htm
- UNESCO (2015) Educación 2030. *Declaración de Incheon y marco de acción*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (2015). Educación Inclusiva. Recuperado de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>

RELACIÓN ENTRE AUTOCONCEPTO Y HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Marcela Angulo Legaspi*

Alexa Cadena García

Juan Francisco Caldera Montes

Resumen

El autoconcepto es un constructo que apunta al criterio con el que un individuo se percibirse a sí mismo y cuyas funciones son la organización de la comprensión personal del ambiente social y la regulación de la conducta mediante esquemas propios. El propósito primordial de este trabajo es identificar si el autoconcepto en estudiantes universitarios se relaciona con las habilidades sociales, las cuales pueden ser tratadas a nivel preventivo en la educación. Esta investigación es de orden cuantitativa, no experimental, con un diseño transversal y con un alcance correlacional. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico intencional y se conformó por un total de 482 estudiantes, de los cuales 293 refirieron ser hombres y 189 mujeres, con un rango de edad de 18 a los 41 años, pertenecientes a un tecnológico de estudios superiores de la región Altos Sur de Jalisco, el cual ofrece seis carreras en el ámbito de las ingenierías. Se administró la escala AF-5 para medir el Autoconcepto y la EHS para evaluar las habilidades sociales. El total de autoconcepto fue $M=7.15$, $DE=1.261$ y el de habilidades sociales $M=2.8158$, $DE=.508$. Al comparar el autoconcepto y sus dimensiones por sexo se notaron diferencias en el total ($Z=-2.081$; $p=.037$) y en los factores académico-laboral ($Z=-2.441$; $p=.015$), emocional ($Z=-2.470$; $p=.014$) y físico ($Z=-2.845$; $p=.004$). En las habilidades sociales no se reportaron diferencias entre sexos. Finalmente, al correlacionar el autoconcepto y las habilidades sociales se obtuvo una correlación significativa ($p<.01$) y positiva de nivel medio ($\rho=.497$). A partir de los datos anteriores se recomienda para afianzar el autoconcepto, promover en los niveles educativos y en el entorno universitario el desarrollo de dichas habilidades, en especial con el sexo femenino.

Palabras clave: habilidades sociales, autoconcepto, estudiantes universitarios

* Universidad de Guadalajara, marcela.angulo@alumnos.udg.mx

Introducción

El autoconcepto es un constructo jerárquico y multidimensional (Cazalla & Molero, 2013; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976) y puede entenderse como la conciencia de sí mismo, la posibilidad de asumirse como una persona actuando mediante un conjunto de percepciones o referencias sociales que tiene sobre su persona (González, 2002). El sujeto asume, evalúa y siente un conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones como características de su identidad. Por tanto, el autoconcepto es un constructo que se integra con elementos cognitivos, emocionales y del comportamiento que se relacionan con la formación de la identidad y el desarrollo íntegro del sujeto, por ende, dicha dimensión posee un papel determinante en el desarrollo psicosocial de los individuos, donde toma relevancia significativa al comprender como los sujetos regulan sus propias conductas en escenarios y contextos diferentes (Fox, 2000).

Dicha conciencia de sí mismo, desde la perspectiva de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), tiene diversas dimensiones que, en el caso específico de los adolescentes y adultos, puede dividirse en autoconcepto académico/laboral y autoconcepto no-académico; configurándose este último por componentes emocionales –son los más subjetivos e internos–, sociales –relacionados con el significado que la conducta del individuo tiene para los demás– y físicos –en los que tienen una incidencia fundamental las actitudes y apariencia general del individuo–.

Lo anterior implica que los diversos tipos de autoconcepto describen los diferentes escenarios o contextos biopsicosociales donde se desarrolla el ser humano, a saber, el autoconcepto académico/laboral, el cual se refiere a la percepción que tiene el individuo de la calidad del desempeño de su rol como estudiante y/o trabajador; el social, que alude a la percepción que tienen las personas sobre su desempeño en las relaciones sociales; el emocional, que se define como la percepción de los sujetos de su estado emocional y de las respuestas que emite a situaciones específicas, con un cierto grado de compromiso e implicación en la vida cotidiana; el familiar, que hace referencia en la percepción de implicación, participación e integración del sujeto en su medio familiar; por último, el físico, que se describe como la percepción del aspecto corporal y de la condición física (García & Musitu, 2014).

En materia de las funciones que éste cumple, García (2003) destaca que desempeña principalmente dos, la primera es la organización de la comprensión personal del ambiente

social, permitiendo que el sujeto se relacione congruentemente con su medio social además de asumir y desempeñar distintos roles e interpretar la experiencia. La segunda, es la regularización de la conducta mediante los esquemas propios que definen y delimitan las áreas o los aspectos sobre los que los individuos creen tener control o se hacen responsables de éstas.

Por tanto, la importancia del concepto en cuestión reside en su aportación a la construcción de la personalidad y la autoestima, ya que tiene que ver con la competencia social, en la manera en cómo la persona se siente, como piensa, como se valora, como se relaciona con los demás y como aprende (Clark, Clemen, & Bean, 2000). Dicha condición psicológica se construye mediante las experiencias de su entorno social y principalmente del familiar (Mestre, Samper, & Pérez, 2001). Ello implica que está fuertemente influenciado de personas significativas y en consecuencia de las experiencias positivas y negativas, de éxito o fracaso (García, 2003). Cuanto más grande sea el desarrollo del sujeto, el autoconcepto se va presentando más firme, estable y con mayor capacidad de dirigir la conducta a efectuar en situaciones específicas.

En materia de vertientes explicativas, el mismo García (2003) explica que existen dos teorías que fundamentan principalmente el desarrollo o la formación del autoconcepto; la primera es la teoría del simbolismo interaccionista, quien lo considera como consecuencia de las evaluaciones de las personas del entorno próximo: informaciones, comentarios y actitudes de quien le rodea; puesto que el individuo se encuentra en la imagen que los otros le ofrece. La segunda, es la del aprendizaje social respaldada por Bandura, la cual sostiene que el sujeto adquiere las actitudes hacia sí mismo por medio de la “imitación” agregando las actitudes y conductas de las personas significativas a sus propios esquemas. Sin embargo, a pesar de la relevancia que desde hace ya tiempo se advierte en la investigación psicológica sobre el tema del Autoconcepto, aún resulta importante conocer a mayor profundidad si en personas que se encuentran en una etapa definitoria en la construcción de proyecto de vida (jóvenes universitarios) factores tales como las denominadas habilidades sociales -que pueden entenderse como el conjunto de conductas aprendidas, de carácter situacional y cultural, verbales y no verbales, mediante las cuales un individuo expresa sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones y derechos, favoreciendo así el establecimiento de relaciones interpersonales y un ajuste saludable en su entorno biopsicosocial (Gismero, 2000; Caballo, 2007; Del Prette & Del Prette, 2008; Patrício, Maia & Bezerra, 2015)- se encuentran asociadas a la manera en que los

jóvenes se autoconciben en diferentes dimensiones de su vida. Tal pretensión se justifica más si se toma en cuenta que en trabajos previos, como el consignado por Naranjo (2008) señalan que las dificultades que las personas pueden tener para comunicarse con otros se vinculan estrechamente con la percepción que tienen de sí mismas.

Cabe señalar que específicamente sobre la relación entre el autoconcepto y las habilidades sociales en estudios previos como el elaborado por Vera (2015), se encontró que en el caso de infantes de distintos colegios metropolitanos de Lima existen relaciones significativas entre dichas variables, advirtiendo que a más autoconcepto positivo mayores habilidades sociales. De igual manera Russomano (2000) en alumnos de 8 a 11 años halló relaciones positivas entre dichas variables y una tendencia en el mismo sentido en estudiantes de 12 a 14 años. También Baquerizo, Geraldo y Marca (2016) encontraron el mismo tipo de relación en estudiantes del nivel secundario.

A partir de los referentes anteriores y tomando en cuenta como foco principal el autoconcepto, en el presente estudio se plantearon como objetivos primordiales identificar la posible correlación entre éste y las habilidades sociales y comparar ambas variables por sexo de los jóvenes. Tales propósitos, además de generar mayores referentes empíricos sobre el tema, pretenden abonar a la comprensión psicológica y social de los jóvenes que se encuentran en un nivel educativo cuya tarea central es prepararlos para enfrentar la vida profesional adulta.

Objetivo

Identificar si existe relación significativa entre el autoconcepto y el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios, y determinar si hay diferencias en dichas variables por sexo.

Método

Diseño de investigación

No experimental, transversal y de alcance descriptivo y correlacional.

Participantes

Los partícipes del estudio fueron alumnos de un Instituto Tecnológico Superior de la región Altos Sur de Jalisco, México. El muestreo utilizado fue no probabilístico incidental y se

conformó por un total de 482 estudiantes, de los cuales 293 refirieron ser hombres (60.8%) y 189 mujeres (39.2%), con una media edad en años de 21.07 y una desviación estándar de 2.759. Al momento del levantamiento de la información, la institución educativa contaba con seis licenciaturas del ámbito de las ingenierías: Industrial, Ambiental, Gestión Empresarial, Electromecánica, Sistemas Computacionales e Industrias Alimentarias. Los criterios de inclusión fueron: completar cada uno de los instrumentos de medición empleados, participación voluntaria y consentimiento informado autorizado.

Instrumentos

Escala de Autoconcepto (AF-5) de García y Musitu (2014). Valora el Autoconcepto mediante una escala tipo Likert, cuya modalidad de respuesta es una dimensión continua donde 01 puntos es igual a completamente en desacuerdo y 99 puntos equivale a completamente de acuerdo; el participante elige un número natural entre ambas cantidades para establecer su grado de acuerdo con el reactivo. Consta de 30 ítems (p. ej. «Hago bien los trabajos escolares y/o académicos» y «Mi familia está decepcionada de mí») que agrupan 5 factores; a saber: Académico-laboral, Social, Emocional, Familiar y Físico. El índice de fiabilidad reportado por investigaciones previas ha sido de $\alpha=.73$ (Bustos, Oliver, & Galiana, 2015) y $\alpha=.82$ (Esnaola, Rodríguez, & Goñi, 2011).

Escala de Habilidades Sociales (EHS; Gismero, 2000). Dicho instrumento se compone de seis factores: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. La EHS contiene 33 ítems (p. ej. «A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido» y «Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos a los demás») con cuatro alternativas de respuesta:

A: no me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B: más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.

C: me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.

D: muy de acuerdo, y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

Una mayor puntuación global indica que la persona tiene más habilidades sociales y más capacidad de aserción en distintos contextos. La EHS de Gismero ha mostrado una consistencia interna alta ($\alpha = 0.88$) en estudios previos (Redondo, Parra y Luzardo, 2015).

Además, se administró un pequeño cuestionario para identificar datos sociodemográficos como sexo, carrera, edad y semestre escolar.

Procedimiento

En primer orden, se llevó a cabo una entrevista con las autoridades del plantel educativo para la presentación, autorización y consentimiento del proyecto de investigación. Una vez autorizado, se visitó, en sus respectivos salones de clase, a los alumnos que cursaban las carreras de ingeniería señaladas y se les pidió que contestaran los instrumentos referidos.

Consideraciones éticas

Anterior a la recolección de datos, se entregó un consentimiento informado a los estudiantes. Si estos eran menores de edad, se les administró a sus padres o tutores. En dicho documento se estipuló que los investigadores se comprometían a resguardar los datos y solo divulgarlos con fines académicos y de manera global. Es importante mencionar que durante el levantamiento de la información se explicaron verbalmente los objetivos de la investigación tanto a los estudiantes como a los profesores y directivos de la institución. Por último, cabe señalar que el estudio se considera, según las normas éticas de investigación con seres humanos, como riesgo mínimo, garantizando los derechos y favoreciendo el bienestar de cada individuo participante.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) y bivariados (diferencias por sexo, mediante la U de Mann Whitney y correlación entre variables con Rho de Spearman) de los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos referidos. El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS, versión 22

Resultados

Inicialmente se calcularon las medias y desviaciones estándar de las variables Autoconcepto y Habilidades Sociales y, al mismo tiempo que sus respectivos factores.

En la Tabla 1, se presentan las medias y desviaciones estándar tanto totales como por sexo.

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de habilidades sociales y autoconcepto (totales y por sexo)

Variable/factor	Total		Mujeres		Hombres	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Total autoconcepto	7.15	1.261	7.05	1.206	7.22	1.292
Factor autoconcepto académico laboral	7.84	1.639	8.05	1.508	7.70	1.706
Factor autoconcepto social	7.25	1.734	7.25	1.678	7.24	1.772
Factor autoconcepto emocional	5.97	2.370	5.66	2.301	6.16	2.398
Factor autoconcepto familiar	8.42	1.820	8.26	1.960	8.52	1.720
Factor autoconcepto físico	6.30	2.100	6.01	2.030	6.50	2.125
Total habilidades sociales	2.81	.508	2.79	.503	2.82	.512
Factor autoexpresión en situaciones sociales	3.00	.627	3.01	.592	3.00	.650
Factor defensa de los derechos propios	2.76	.598	3.01	.592	2.77	.568
Factor expresión de enfado o disconformidad	2.87	.726	2.88	.719	2.86	.732
Factor decir no y cortar interacciones	2.87	.721	2.85	.721	2.88	.722
Factor hacer peticiones	2.67	.572	2.63	.605	2.70	.548
Factor iniciar interacción con el sexo opuesto	2.57	.725	2.51	.693	2.61	.744

Fuente: Elaboración propia

Enseguida, se ejecutaron un conjunto de pruebas U de Mann Whitney (tomando en cuenta la falta de normalidad en la distribución de variables y factores), con la finalidad de reconocer si existían diferencias significativas del autoconcepto y las habilidades sociales entre hombres y mujeres. Los resultados de dichas pruebas se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Comparación de habilidades sociales y autoconcepto por sexo

Variable/factor	Z	P
Total autoconcepto	-2.081	.037
Factor “autoconcepto académico laboral”	-2.441	.015
Factor “autoconcepto social”	-.569	.569
Factor “autoconcepto emocional”	-2.470	.014

Factor “autoconcepto familiar”	-1.172	.241
Factor “autoconcepto físico”	-2.845	.004
Total habilidades sociales	-.682	.495
Factor “autoexpresión en situaciones sociales”	-.109	.913
Factor “defensa delos derechos propios”	-.127	.899
Factor “expresión de enfado o disconformidad”	-.464	.643
Factor “decir no y cortar interacciones”	-.322	.747
Factor “hacer peticiones”	-1.130	.258
Factor “iniciar interacción con el sexo opuesto”	-1.733	.083

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la tabla anterior, se encontraron diferencias significativas en la variable “Autoconcepto” ($Z=-2.081$; $p=.037$) y en los factores “Autoconcepto Académico Laboral” ($Z=-2.441$; $p=.015$), “Autoconcepto Emocional” ($Z=-2.470$; $p=.014$) y “Autoconcepto Físico” ($Z=-2.845$; $p=.004$). En todos los casos los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en relación con las mujeres, a excepción del factor “Autoconcepto Académico Laboral” donde las féminas obtuvieron puntuaciones mayores. Como también se ve, no se identificaron diferencias entre los sexos en la prueba de habilidades sociales y sus factores.

Posteriormente, se utilizó la prueba Rho de Spearman, con el propósito de determinar posibles correlaciones entre las variables señaladas (con sus respectivos factores). En la **Tabla 3** se muestran los resultados.

Tabla 3. Correlaciones entre Autoconcepto y Habilidades Sociales

	TAT	AAL	AS	AE	AFA	AFI
Total habilidades sociales	.518* *	.208* *	.361* *	.510* *	.176* *	.284**
Factor “autoexpresión en situaciones sociales”	.563* *	.268* *	.433* *	.526**	.182**	.297**
Factor “defensa delos derechos propios”	.329* *	.146**	.181**	.364**	.101*	.189**
Factor “expresión de enfado o disconformidad”	.339* *	.147**	.245**	.342**	.113*	.170**

Factor “decir no y cortar interacciones”	.361*	.088	.242**	.431**	.146**	.152**
Factor “hacer peticiones”	.236*	.116*	.111*	.210**	.170**	.121**
Factor “iniciar interacción con el sexo opuesto”	.445*	.147**	.360**	.410**	.095*	.314**

* $P < .05$, ** $p < .01$, Total autoconcepto (tat), autoconcepto académico laboral (aal), autoconcepto social (as), autoconcepto emocional (ae), autoconcepto familiar (afa), autoconcepto físico (afi)
Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla anterior, destacan las correlaciones medias y positivas entre el “TAT” con el Total de Habilidades Sociales ($\rho = .518$) y con los factores “Autoexpresión en situaciones sociales” ($\rho = .563$) y el de “Iniciar interacción con el sexo opuesto” ($\rho = .445$), así como entre los factores AS y el de “Autoexpresión en situaciones sociales” ($\rho = .433$). Asimismo, sobresalen las correlaciones entre el factor AE con Total de Habilidades Sociales ($\rho = .510$) y con los factores “Autoexpresión en situaciones sociales” ($\rho = .526$), “Decir no y cortar interacciones” ($\rho = .431$) e “Iniciar interacción con el sexo opuesto” ($\rho = .410$).

Conclusiones

Como se observó en el apartado anterior, existen relaciones significativas (medias y positivas) entre el puntaje total del “Autoconcepto” y el total de las “Habilidades Sociales” y ($r = .518$). Dichos resultados concuerdan con estudios previos que se han realizado con poblaciones de adolescentes (Baquerizo, Geraldo & Marca, 2016; Garaigordobil & Durá, 2006; Morales, 2017; Russomano, 2000; Vera, 2015) y en donde se ha advertido que, en la medida que el autoconcepto se ve fortalecido de manera positiva, se incrementa el desarrollo de habilidades sociales de los jóvenes. Esta relación constata la evidente asociación entre ambas variables y reafirma la idea de que en las personas y especialmente en los jóvenes, el criterio o percepción que tienen sobre ellos mismos es un aspecto que perfila las características de su comunicación interpersonal y su ajuste psicológico al entorno.

Respecto de los mayores puntajes de los hombres tanto en el total de “Autoconcepto” como de los factores “Autoconcepto emocional” y “Autoconcepto físico”, podría argüirse a que se deben a que hoy en día y particularmente en el contexto estudiado, todavía predominan desventajas culturales y sociales en las mujeres, ya que por ejemplo los estereotipos ideales de belleza que

por una buena parte de ellas han sido interiorizados, las hacen más vulnerables a la frustración y presión social no cumplir con los mismos. Tal argumento se sostiene aún más si se toma en cuenta que los resultados obtenidos en este sentido coinciden en buena medida con los reportado en estudios previos (Cachón, Cuervo, Zagalaz & González, 2015; Goñi, Fernández & Infante, 2012; Moreno, Cebelló y Moreno, 2008; Polo y López, 2011; Videra y Reigal, 2013) y a lo dicho por Salinas (2015), quien afirma que en la población femenina adolescente, las formas corporales inciden directamente sobre las creencias sobre sí mismas y las formas en que se piensan y conciben.

Por su parte, la condición de que las mujeres hayan obtenido puntajes significativamente superiores a los hombres en el factor “Autoconcepto académico-laboral”, se puede explicar aludiendo al hecho de que en una buena proporción de las féminas que acceden a los estudios universitarios se ha reforzado la noción de ser estudiantes bien ajustadas a los entornos académicos y con capacidades suficientes para tener un buen desempeño en los escenarios laborales. Dichos hallazgos también han sido similares a otros estudios como el de Valenzuela y López (2015) y el de Malo, Bateller, Casas, Giras y González (2011). Otro aspecto que también pudiera revelar la razón de dichos puntajes, tiene que ver con la condición de que en las carreras estudiadas (consideradas típicamente masculinas) las mujeres se esfuerzan más que los hombres por alcanzar logros académicos y por tanto afianzan en mayor medida la concepción que sobre ellas tienen en dicho ámbito. Desde luego, dicha aseveración deberá ser constada con mayor investigación al respecto.

El hecho de que en la población estudiada no existan diferencias en el nivel de habilidades sociales conforme al sexo, resulta opuesto a lo reportado en otras investigaciones en donde los hombres en general tienen mayores puntajes (Toussaint & Webb, 2005) o en otras en donde son la mujeres (García, Cabanillas, Morán, & Olaz, 2014). Por ello, la pesquisa en este sentido aún no es lo suficientemente concluyente y por ende será necesario efectuar un mayor número de trabajos que, con metodologías e instrumentos de medición similares, se den a la tarea de continuar con dicha línea de investigación. Sin embargo, un posible motivo que puede explicar el poco consenso en los resultados de las investigaciones, puede ser a que debido a que las habilidades sociales implican procesos de aprendizaje y reforzamiento social, éstas pueden variar en los distintos entornos culturales y de un momento histórico a otro.

Respecto de las limitantes de la presente investigación, es importante señalar al menos dos aspectos significativos: que los resultados obtenidos se obtuvieron mediante el uso autoinformes, escenario que implica que las respuestas pueden estar sesgadas al ser el propio participante, ya que es él, quien informa sobre sus propias percepciones; y que debido a al alcance correlacional del estudio y a la naturaleza transversal del diseño de investigación, se carece de fuerza explicativa respecto de las causas del autoconcepto y las habilidades sociales en los universitarios.

Finalmente y a pesar de tener dichas limitaciones, con sustento en los resultados obtenidos, se puede concluir que sería recomendable para afianzar el autoconcepto, promover tanto en los niveles educativos previos, como en el entorno universitario, el desarrollo de las denominadas habilidades sociales, en especial con el sexo femenino. Ello con la intención de prever en algún sentido, la aparición de ciertos comportamientos disfuncionales o incluso psicopatológicos que son característicos de personas con visiones negativas respecto de ellos mismos.

Referencias:

- Baquerizo, B., Geraldo, E., & Marca, G. (2016). Autoconcepto y Habilidades Sociales en los estudiantes del. En *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(2), 49-58.
- Bustos, V., Oliver, A., & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697.
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cazalla, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre al autoconcepto y su importancia en la adolescencia. En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (10), 43-64.
- Cachón, J., Cuervo, C., Zagaláz, M. & González, C. (2015). Relación entre la práctica deportiva y las dimensiones del autoconcepto en función del género y la especialidad que cursan los estudiantes de los grados de magisterio. En *Journal of Sport and Health Research*. 7(5), 257-266.
- Clark, A., Cledes, H., & Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.

- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2008). *Um sistema de categorías de habilidades sociais educativas*. Paidéia: 18(41), 517-530.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. En *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Fox, K. (2000). Self-esteem self-perception and exercise. En *International journal of sport Psychology*, 31, 228-240.
- Garalgordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32 (141), 37-64.
- García, M., Cabanillas, G., Morán, V., & Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. En *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7(2), 14-1135.
- García, F. y Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García, R. (2003). *Autoconcepto académico y percepción familiar*. Galego-Portuguesa de psicología e educación, 8(7), 359-374.
- Gismero, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- González, M. (2002). *La educación para la salud del siglo XXI: Comunicación y Salud*. Madrid: ALEZEIA.
- Goñi, E., Fernández, A., & Infante, G. (2012). *El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo*. Aula abierta, 40(1), 39-50.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M., & González, M. (2011). *Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña*. Psicothema, 23(4), 871-878.
- Mestre, V., Samper, P., & Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto un estudio longitudinal en población adolescente. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. En *European Journal of Education and Psychology*, 10, 41-48.

- Moreno, J., Cebelló, E., & Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. En *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8(1), 171-183.
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. En *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8, 1-27.
- Patrício, M., Maia, F., & Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*. 19(2), 17-38.
- Polo, M. y López, M. (2011). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. En *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 87-98.
- Redondo, J., Parra, J., & Luzardo, M. (2015). Efectos comportamentales de un programa de habilidades sociales en jóvenes de 14 a 18 años en situación de vulnerabilidad. *Pensando Psicología*, 11(18), 45-58.
- Russomano, L. (2000). Achievement, locus of control, self-concept, social problem-solving training and the acquisition of prosocial skills in children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (2-A), 485.
- Salinas, D. (2015). *Estándares de belleza y cultura en la manifestación de anorexia en jóvenes del corregimiento de Bellavista en Ciudad de Panamá*. Punto Cero, 20(31), 35-54
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). *Self concept: Validation of construct*. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Toussaint, L. & Webb, J. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Empathy and Forgiveness. En *The Journal of Social Psychology*, 145 (6), 673-685
- Valenzuela, B. y López, M. (2015). Autoconcepto de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad. Diferencias en función del sexo. En *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8(3), 153-170.
- Videra, A., & Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Analytical Psychology*. 29, 141-147.
- Vera, A. (2015). *Habilidades sociales y Autoconcepto en hijos únicos y con hermanos de colegios de Lima Metropolitana*. Tesis, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Facultad de Ciencias humanas, Lima.

SIGNIFICADO PSICOLÓGICO DE LAS ORIENTACIONES HETEROSEXUAL Y HOMOSEXUAL EN JÓVENES SALTILLENSES

Juan Pablo Gualajara Valdés*

Iris Rubi Monroy Velasco

Karla Patricia Valdés García

Resumen

La presente investigación de corte etnopsicológico tuvo como objetivo conocer el significado psicológico de jóvenes saltillenses acerca de las características asociadas a las orientaciones sexuales heterosexual y homosexual en varones y mujeres. Participaron 50 personas de las cuales un 94% eran estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de Saltillo y la Universidad Autónoma de Coahuila; estos fueron elegidos mediante muestreo intencional no probabilístico. El procedimiento de recolección de datos fue mediante auto reporte grupal. Se utilizaron los conceptos estímulo *hombre heterosexual*, *mujer homosexual*, *hombre homosexual* y *mujer heterosexual*. Posteriormente se pidió que escribieran entre 5 y 10 palabras que evocaran al leer el concepto, posteriormente se jerarquizaron en orden de importancia. Se obtuvieron indicadores como el total de palabras definidoras que proporcionaron los participantes; el peso semántico, que representa la significatividad que tienen los conceptos reportados; la distancia semántica que expresa la cercanía semántica con el concepto medido y la densidad conceptual que indica la dispersión o nivel de compactación del concepto expresado por los sujetos. En el caso del concepto *hombre heterosexual*, las definidoras machismo, normal y fuerte; obtuvieron mayor peso semántico. Para la palabra estímulo *hombre homosexual*; respeto, igualdad y preferencia fueron las definidoras con mayor peso semántico. En el caso del concepto *mujer heterosexual* se atribuyeron características como maternidad/madre/hijos, amor/amorosa/cariñosa y normal. Ante el término *mujer homosexual*, definidoras como liberal, masculina y amigos tuvieron mayor peso semántico. Estos resultados indican que prevalecen estereotipos de género en las concepciones de estos jóvenes sobre las orientaciones sexuales, aunque en una menor medida se manifiestan elementos de una ideología sobre el género más flexible.

Palabras clave: homosexualidad, heterosexualidad, significado psicológico.

* Universidad Autónoma de Coahuila, pablogualajara6@gmail.com.

Introducción

Desde que estábamos en el vientre de nuestra madre, nuestros padres se preguntaban cómo seríamos, cuál sería nuestro sexo, qué nombre sería el más adecuado para nosotros, cuáles serían nuestras actividades preferidas, que profesión elegiríamos, entre otras cosas. Todas estas expectativas van estableciéndose en base al sexo que esperan que tenga el nuevo ser humano (Barrow, 2014). Conforme vamos creciendo imitaremos actitudes y comportamientos que convertiremos en propios y sin ser conscientes habremos construido nuestra propia identidad sobre una serie de estructuras que rara vez cuestionaremos.

Los estereotipos que han prevalecido para las mujeres se delimitan a considerarlas como: las mujeres paren a los hijos y los cuidan, por lo que lo femenino es lo maternal y lo doméstico, el estereotipo de femenino se compone además de las siguientes características: debilidad, sumisión, obediencia, abnegación, vocación de servicio, disposición para ciertos trabajos, etc. En cambio el estereotipo masculino está formado por: fuerza, agresividad, inteligencia, iniciativa, etc.; es lo público porque son los encargados de traer el sustento a casa, de brindar protección familiar, en tanto lo femenino es lo privado, lo íntimo, lo frágil (González García, 2012).

Las expresiones de género han sido un terreno poco estudiado en la comunidad saltillense. Alrededor del tema del género predominan creencias y costumbres en la población que alimentan la reproducción de actitudes y comportamientos que en ocasiones limitan el desarrollo de afectan la calidad de vida de las personas.

Con la finalidad de conocer las percepciones de los jóvenes acerca de los conceptos hombre y mujer; la Universidad Autónoma de Coahuila en 2017 elaboró un estudio mediante redes semánticas naturales a 67 adolescentes de nivel licenciatura. La aplicación de la frase estímulo “Yo como mujer (hombre) soy” se realizó en hojas de color azul, rosa y blanco para hombres y mujeres, con el propósito de introducir un elemento que influyera en la manera de responder, al ser estos colores atribuidos socialmente. Las palabras que más se repitieron en todos los tipos de hoja fueron: fuerza, inteligente, amoroso(a), responsable y trabajador(a). Esto señala que la identidad de género en jóvenes universitarios no se ve tan rígidamente establecida y que las palabras asociadas a hombres y mujeres parecieran inclinarse a la androginia.

El género es un término que está en constante transformación. Aguilar, Valdez, González y González (2013) realizaron otro estudio a través del método de redes semánticas naturales para conocer el significado contemporáneo del rol de género que 300 hombres y mujeres consideraron tener. Las edades de los jóvenes participantes fueron de entre 17 y 25 años y las edades de los participantes adultos oscilaron entre 35 y 45 años. Los resultados muestran diferencias

significativas, encontrándose que los hombres se definen con un rol que implica proteger, proveer, comprender, ser profesionista, seguro y amoroso, en comparación con las mujeres, que indicaron verse como profesionistas, independientes, esposas o amas de casa, cuyo rol es compartir y educar. Esto indica la repetición de creencias estereotipadas hacia los roles de género, aunque se vayan dando cambios, la percepción de estos conceptos sigue siendo tradicional.

La imposición social de roles de género produce efectos negativos en las personas cuyo género no se ajusta con lo aceptado socialmente. En este caso los hombres y mujeres con orientaciones sexuales diferentes de la heteronormatividad tienen dificultades estableciendo su expresión y definiendo características de su personalidad.

Cruz (2008) realizó un estudio de redes semánticas naturales realizado en 100 estudiantes universitarios de la Universidad de las Américas de Puebla y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; con el objetivo de conocer el significado psicológico de la palabra homosexualidad. Se encontró que las definidoras principales utilizadas para ese concepto fueron libertad, respeto, discriminación, diferente y diversidad en ambas universidades, sin embargo en uno de los grupos se encontraron valoraciones negativas como absurdo, degeneración, enfermedad, falta, hipocresía, ilógico, joterías, malentendido, raro, satánico, trastorno y vergüenza. Esto es un reflejo de cómo no en todos los sectores de la población se ha conseguido transformar el imaginario cultural referente a las orientaciones sexuales y la expresión de género.

En el sector educativo se vuelve sumamente relevante conocer las percepciones que existen acerca de la diversidad sexual para comprender en qué medida los estudiantes tienen oportunidad de expresar su género para tener un desarrollo mental, emocional y social adecuado.

Los resultados arrojados por la investigación realizada por Becerra Zamora (2008) con la finalidad de conocer la influencia de los estereotipos de género en el sector educativo hablan de cómo docentes de nivel preescolar atribuyen características como incomprensivo, agresivo, fuerte y malo a los niños; y a las niñas, características como reflexivas, voz suave, dulces y tranquilas. Esto denota creencias atribuidas culturalmente. “Todos los sujetos estamos inmersos en un ámbito social con determinada cultura, símbolos, normas y pautas de comportamiento ya determinadas que, de forma directa o indirecta, nos son transmitidas y ejercen presión e influencia sobre nosotros” (Cortes Torres & Ibarra González, 1998). Refleja como este tipo de

creencias son transmitidas sin que los docentes puedan ser conscientes de que limitan la individualidad de la población estudiantil.

En el ámbito educativo en ocasiones existen comportamientos que incluso llegan a vulnerar a los estudiantes, como lo refleja la investigación realizada por García Navarro y Vizcarra Venegas (2009) quienes se percataron que los docentes en un aula de maternal expresaban comentarios, marcando a los niños en cómo ser varones y a las niñas en cómo ser mujeres, por ejemplo: “Eso no es de niños, mira que niña más marimacho, como se parece ese niño a esa nena, comentarios muchas veces hirientes, que reflejan y van marcando las pautas de los estereotipos” (García Navarro y Vizcarra Venegas, 2009).

Riggs, Rosenthal & Smith-Bonahue (2010) consideran que los estudiantes que forman parte de una minoría respecto a su orientación sexual son más propensos a ser amenazados, heridos con un arma, a que sus pertenencias sean robadas, presentar ausentismo escolar por miedo a que su integridad se vea dañada, verse desmotivados ante la idea de realizar una educación universitaria, bajo rendimiento académico, problemas de conducta, presentar riesgo suicida, entre otras consecuencias. Estos riesgos en gran medida se ven acrecentados por la poca preparación del personal de las escuelas.

Riggs, Rosenthal & Smith-Bonahue en 2010, realizaron un estudio experimental en una universidad de Estados Unidos. Se realizó una intervención cognitivo afectiva a 67 maestros en preservicio en torno a actitudes profesionales ante la homosexualidad. Se encontró que los maestros carecían de conocimientos generales acerca de los problemas que pueden enfrentar los estudiantes homosexuales o bisexuales; presentaban creencias erróneas que podían llevarlos a desarrollar sentimientos negativos hacia las orientaciones sexuales diferentes de la heterosexualidad. Presentaron falta de compatibilidad para trabajar con estudiantes o padres gay, lesbianas o bisexuales e incapacidad para responder dudas concernientes a estos temas que pudieran surgir en clase. Finalmente, la intervención tuvo efectos positivos.

En las instituciones educativas existe una carencia de conocimiento sobre qué elementos conforman las identidades sexuales y que la falta condiciones propicias para una expresión plena se traduce en problemas tanto a nivel personal como social. Si bien existen iniciativas para que todos los estudiantes puedan adquirir herramientas que les permitan obtener conocimientos para su desarrollo pleno, en la práctica los estereotipos terminan por significar las vivencias de estos jóvenes.

Para comprender cómo se entiende el significado de las identidades sexuales sería importante definir primeramente los términos de sexo, género y orientación sexual.

El sexo hace referencia a las diferencias biológicas o anatómicas de la mujer y el hombre (Vargas Barrantes, 2013) esto indica que cualquier otro elemento relacionado con la identidad del individuo necesita conceptualizarse desde un punto de vista diferente, por ejemplo: género y orientación sexual.

Moral de la Rubia (2011) nos dice que la orientación sexual se define en base al sexo del individuo, el sexo de las personas deseadas y con quienes se mantienen relaciones sexuales. Troiden (1989) menciona que en caso de que la orientación sexual sea autodefinida se suele asociar con la identidad sexual, es un aspecto de la identidad personal con clara proyección social (como se citó en Moral de la Rubia, 2011). Las características propias expresadas en sociedad constituyen elementos del género que pueden influir en aspectos internos del individuo como autoconcepto y autoestima.

Lamas (2000) define género como el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres. A través de esto se definen la división del trabajo, las prácticas rituales, el ejercicio del poder; se atribuyen características exclusivas a uno y otro sexo en materia de moral, psicología y afectividad.

Judith Butler (2007) considera que si el género son los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo. Entre las culturas encontramos que los géneros reconocidos varían en características unos de otros. No se pueden establecer asociaciones excluyentes entre hombre y mujer con masculino y femenino.

Butler define la performatividad como aquellos mecanismos culturales que nos configuran y nos permiten ser reconocidos como sujetos dentro de una sociedad, estos pueden ser el sexo, género, cuerpo, raza, etc.

La performatividad se basa en dos principios fundamentales: la repetición y la exclusión. Debemos imitar, citar incesablemente categorías, normas de género, sexo y sexualidades que nos conforman. Pero también, y al mismo tiempo, se nos indica qué no tenemos que repetir, qué tenemos que rechazar. (Suárez Briones, 2014).

Esta configuración vuelve nuestras estructuras inestables, en cuanto surge un elemento que contradiga lo que se supone que somos, la idea que tenemos de nosotros mismos debe transformarse.

En la sociedad mexicana la expresión del género es heteronormativa, asignada de forma arbitraria a los individuos. Las orientaciones sexuales diferentes son rechazadas por la mayoría de la sociedad. Suarez Briones (2014) comenta que tener una orientación sexual heterosexual mantiene las puertas abiertas para la persona, algunos beneficios que socialmente se otorgan a una persona por tener esta orientación son: tener más modelos vitales que quienes viven otra orientación, saber cómo reconocer sentimientos y afectos, es más fácil desarrollar relaciones afectivo-sexuales, se puede expresar el afecto sin temor a malas caras, represalias laborales, familiares, institucionales, entre otras.

Los medios de comunicación son un claro ejemplo de cómo culturalmente se difunden estereotipos que influyen en el comportamiento de las personas en relación con el género. En el cine, las personas con orientación sexual homosexual frecuentemente se ven estereotipadas bajo una serie de etiquetas, en el caso del hombre homosexual se le considera afeminado, travesti, entre otros (Peña, 2013). Muchos de estos juicios están basados en la creencia de que las características de masculinidad y feminidad son excluyentes en los individuos según el sexo biológico. Estas influencias culturales impactan la forma en que nos relacionamos con los otros, en un estudio realizado en 2015 por Burkley, Andrade & Burkley, participaron 77 estudiantes universitarios. La finalidad era comprobar si las personas tendían a usar una excusa de un estereotipo de género cuando una mujer cometía un error. Los participantes recibieron un test matemático de una mujer que había tenido un buen o mal rendimiento y ellos dijeron una excusa relacionada con el género para justificar la buena o mala calificación, esto se percibió mayormente en hombres. Este es un ejemplo concreto de la profundidad del impacto que provocan las creencias en nuestro comportamiento, ya sea de forma consciente o inconsciente.

Conocer de qué forma los jóvenes conceptualizan las orientaciones sexuales permite entender el grado de influencia de la cultura en ellos, así como saber si estos elementos están siendo transformados para generar modelos más flexibles que nos lleven a mejorar la forma de relacionarnos y de entendernos a nosotros mismos como individuos únicos.

Objetivos

En el sector educativo es relevante conocer las percepciones que tienen los jóvenes acerca de las orientaciones sexuales para dimensionar la oportunidad que tienen de expresar su género y descubrir en qué grado los estereotipos tradicionalistas prevalecen o se abre paso a una forma más flexible de entender las identidades sexuales.

Método

Diseño de investigación

Esta investigación se desarrolló a través de un modelo etnometodológico, permitiendo la recolección de la información desde un escenario cotidiano para los sujetos, a través de la comunicación verbal y escrita de forma directa. Se espera reflejar su contexto e imaginario particulares (Izquierdo, 2007).

Participantes

En la presente investigación participaron 50 hombres y mujeres de 17 a 29 años, el 94% fueron estudiantes de la Universidad Tecnológica de Saltillo y la Universidad Autónoma de Coahuila, el 6% restante se encontraba inserto en la vida laboral. El 68% se definió como heterosexual, el 10% no definió su orientación sexual, el 2% como asexual, el 8% como bisexual y 12% se definió como homosexual.

Muestreo

Para elegir a los participantes se utilizó un muestreo intencional no probabilístico. Los sujetos fueron elegidos por conveniencia, reuniendo el número mínimo requerido para poder realizar el estudio a través de las redes semánticas naturales (Salinas, 2004).

Procedimiento

Para conocer el significado que los participantes mantienen sobre las orientaciones heterosexual y homosexual, se aplicó la técnica de redes semánticas naturales de Figueroa, González y Solís (1981).

A través de este procedimiento se obtienen indicadores como el Tamaño de la Red (Valor J), que permite conocer el total de palabras definidoras que proporcionaron los participantes; el

Peso Semántico (Valor M), el cual representa la significatividad que tienen los conceptos reportados; la Distancia Semántica (Valor FMG), expresa la cercanía semántica con el concepto medido; la Densidad Conceptual (valor G), indica la dispersión o nivel de compactación del concepto expresado por los sujetos. Estos valores nos permiten dimensionar la profundidad y sentido que los participantes reportaron a través de las palabras elegidas para definir los conceptos.

El método de recolección de datos fue mediante auto reporte grupal. Por medio de cuatro palabras estímulo: mujer heterosexual, hombre homosexual, mujer homosexual y hombre heterosexual, se recolectaron palabras que describen el imaginario de los participantes acerca de estas orientaciones sexuales vinculadas al sexo biológico.

Para realizar la aplicación se les entregó media cuartilla blanca por cada palabra estímulo y se les indicó que pusieran entre 5 y 10 palabras que definieran el constructo.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a través del programa Microsoft Excel para calcular la frecuencia de las definidoras reportadas por los participantes (f), así como las medidas de peso semántico (M), distancia semántica (FMG) y densidad conceptual (G). Se reunieron las palabras definidoras pertenecientes a cada palabra estímulo y se agruparon según su similitud o repetición. Posteriormente, en base a la frecuencia de cada una, se calculó el valor ponderado a través del nivel de jerarquización y se obtuvo el peso semántico. Por medio del peso semántico se calcularon los valores correspondientes a la densidad conceptual y distancia semántica para conocer la importancia de la definidora para representar el concepto estudiado y el nivel de relevancia entre dichas palabras.

Aspectos éticos

Se solicitó consentimiento para la aplicación que se realizó a alumnos de la Universidad Tecnológica de Saltillo y Universidad Autónoma de Coahuila, así como un 6% de jóvenes insertos en el mercado laboral. Los respondientes accedieron a proporcionar información desde el conocimiento que la información sería utilizada con fines de investigación, respetando la confidencialidad como se indica en el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007).

Resultados

En la siguiente tabla se observan las definidoras que los jóvenes saltillenses utilizaron para definir el constructo psicológico de hombre heterosexual. De las 134 definidoras que conforman el tamaño de la red, las palabras más mencionadas fueron machismo seguida de normal, definidora con mayor separación. El valor máximo de peso semántico fue de 106 y el valor máximo de densidad G fue de 59.4.

Tabla 1. Conjunto SAM con la muestra conjunta para el estímulo Hombre Heterosexual.

Muestra total	F	Valor M	FMG	G
Machismo	13	106	100	0
Normal	8	74	69.8	30.2
Fuerte	9	73	68.9	31.1
Padre/hijos	7	58	54.7	45.3
Orientación	5	48	45.3	54.7
Trabajador	6	46	43.4	56.6
Respeto	6	45	42.5	57.5
Guapo	6	44	41.5	58.5
Masculinidad	5	44	41.5	58.5
Amor	5	43	40.6	59.4

f= conteo, Valor M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad.

De las 131 definidoras que los jóvenes saltillenses utilizaron para significar el término hombre homosexual, las palabras más mencionadas fueron respeto seguida de igualdad, las definidoras con mayor distancia fueron amor y felicidad. El valor máximo de peso semántico fue de 85 y el valor máximo de densidad G fue de 49.4.

Tabla 2. Conjunto SAM con la muestra conjunta para el estímulo Hombre Homosexual.

Muestra total	F	Valor M	FMG	G
Respeto	11	85	100	0
Igualdad	10	80	94.1	5.9
Preferencia	9	78	91.8	8.2
Amor	9	68	80	20
Felicidad	8	61	71.8	28.2
Diversión/Divertido	8	60	70.6	29.4
Amistad	8	59	69.4	30.6
Libertad	7	51	60	40
Persona	5	50	58.8	41.2
Discriminación	6	43	50.6	49.4

f= conteo, Valor M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad.

Tanto madre, maternidad e hijos como amor, amorosa y cariñosa, son características atribuidas al concepto mujer heterosexual, en total 131 definidoras fueron utilizadas para describir este término, el mayor peso semántico fue de 105 y la densidad mayor fue de 70.5. La definidora con mayor distancia fue la palabra sumisa.

Tabla 3. Conjunto SAM con la muestra conjunta para el estímulo Mujer Heterosexual.

Muestra total	F	Valor M	FMG	G
Madre/maternidad/hijos	13	105	100	0
Amor/amorosa/cariñosa	13	104	99	1
Normal	11	101	96.2	3.8
Bella/guapa/hermosa	11	91	86.7	13.3
Orientación/preferencia	9	78	74.3	25.7
Femenina	8	66	62.9	37.1
Persona	6	58	55.2	44.8
Felicidad	7	57	54.3	45.7
Sumisa	4	32	30.5	69.5
Amiga	5	31	29.5	70.5

f= conteo, Valor M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad.

De las definidoras usadas para el término mujer homosexual, liberal tuvo un peso semántico de 62, seguida de masculina con un valor M de 54. El tamaño de la red fue de 150. El valor G de densidad máximo fue de 45.2. La definidora con mayor distancia fue masculina.

Tabla 4. Conjunto SAM con la muestra conjunta para el estímulo Mujer Homosexual.

Muestra total	F	Valor M	FMG	G
Liberal	7	62	100	0
Masculina	6	54	87.1	12.9
Amigos	7	50	80.6	19.4
Persona	5	46	74.2	25.8
Orientación	5	45	72.6	27.4
Respeto	5	45	72.6	27.4
Valiente	5	44	71	29
Agresiva	6	41	66.1	33.9
Amor	5	39	62.9	37.1
Mujer	4	34	54.8	45.2

f= conteo, Valor M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad.

Conclusión

A través de los resultados obtenidos se puede apreciar que algunos elementos de las concepciones tradicionales sobre el género siguen presentes. En el caso del concepto *hombre heterosexual*, las definidoras normal, fuerte, padre, trabajador y masculinidad apuntan a una visión del rol clásico esperado para un varón. En contraste con estas características atribuidas a varones heterosexuales se encuentran palabras como machismo, orientación y respeto que reflejan en cierta medida los cambios que se van dando en la visión del género.

La palabra estímulo *hombre homosexual* no recibió como definidoras características peyorativas que pueden estar contenidas en estereotipos comunes acerca de varones homosexuales. Respeto, igualdad, preferencia, libertad, discriminación hacen referencia a un cambio de paradigma respecto a las personas con esta orientación sexual, indicando una aceptación mayor en recientes generaciones.

En el caso del concepto *mujer heterosexual* se atribuyeron características relacionadas con la maternidad, la belleza y se usó la definidora normal lo cual refleja en cierta medida características de algunos estereotipos. Definidoras como sumisa hacen referencia a una consciencia de problemáticas como la violencia de género.

Ante el término *mujer homosexual*, definidoras como masculina y agresiva hacen referencia a estereotipos que valoran a las mujeres con esta orientación sexual como similares a hombres con una orientación heterosexual. Liberal, valiente y respeto hacen referencia a una concepción de mujeres homosexuales como revolucionarias ante paradigmas que se transforman en nuestra sociedad actual.

Una característica relevante del estudio es que en todas las palabras estímulo, existe la definidora *orientación/preferencia* lo cual indica un conocimiento en los jóvenes de que cada una representa una opción dentro de una diversidad mayor de opciones sobre la orientación sexual, sin asumir como única alguna de ellas. Las características asociadas a los conceptos estudiados que fueron reportadas por los jóvenes, reflejan una visión del género cada vez más flexible a incluir características masculinas y femeninas en individuos con ambos sexos.

Referencias

- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N. & González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224.
- Barrow, K. (2014). *Psychotherapy with Transgender and Gender Nonconforming Clients*. Recuperado de: <https://www.psychotherapy.net/article/psychotherapy-transgender>
- Becerra Zamora, B. J. (2008) *Estereotipos de género y su expresión en las prácticas educativas de los profesores de preescolar*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México.
- Burkley, M., Andrade, A. & Burkley, E. (2016). When using a negative gender stereotype as an excuse increases gender stereotyping in others. *The Journal of Social Psychology*, (156), 202-210.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós.
- Cortes Torres, P. A. & Ibarra González M. (1998). *La familia y la construcción de la identidad de género*. Tesina de Licenciatura. Universidad Autónoma Metropolitana. Ciudad de México.
- Cruz, B. (2008). *Representación social de la homosexualidad en jóvenes universitarios de la BUAP y UDLAP*. (Tesis de licenciatura). Universidad de las Américas Puebla, Puebla.
- García Navarro, C. M. & Vizcarra Venegas, A. (2009). *Proyecto de desarrollo educativo "Elementos para una educación no sexista"*. Universidad Pedagógica Nacional. Mazatlán, Sinaloa.
- González García, L. (2012). *Construcción de la identidad de género en los niños y niñas de preescolar a partir de los procesos de socialización*. Tesis de maestría. Zamora, Michoacán.
- Izquierdo Martín, A. (2007). Reseña de "Estudios de etnometodología" de Harold Garfinkel. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (118), 212-219.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 0.
- Moral de la Rubia, J. (2011). Orientación sexual en adolescentes y jóvenes mexicanos de 12 a 29 años de edad. *Psicología desde el Caribe*, (27), 112-135.

- Peña, J. (2013). Estereotipos de hombres homosexuales en la gran pantalla (1970-1999). *Razón y Palabra*, (85). Recuperado de: http://oldversion.razonypalabra.org.mx/N/N85/M85/03_Pena_M85.pdf
- Reyes Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Riggs, A. D., Rosenthal, A. R. & Smith-Bonahue, T. (2010). The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers' attitudes, knowledge, and anticipates professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 201-209.
- Salinas Martínez, A. (2004). Tema 4: Métodos de Muestreo. *Ciencia UANL*, 7(1), 121-123.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Suárez Briones, B. (2014). *Feminismos lesbianos y queer: Representación, visibilidad y políticas*. Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- Valdés García, K., González Tovar, J., Monroy Velasco, I. & Espinoza Pérez, E. (2017). Exploración del significado psicológico y representación social del género mediante el uso de redes semánticas naturales. *Políticas Sociales Sectoriales*, (4), 309-321.
- Vargas Barrantes, E. (2013). Bases de la diferenciación sexual y aspectos éticos de los estados intersexuales. *Reflexiones*, 92(1), 141-157.

NIÑOS DE UNA PRIMARIA: ASOCIACIONES ENTRE EDAD, INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD

Bernal González Sandra Regina *

Chávez Soto Blanca Ivet

Zacatelco Ramírez Fabiola

Resumen

La creatividad se definió desde diferentes perspectivas que coinciden en que es un proceso cognitivo relacionado con la innovación ante un problema con los factores sociales y emocionales. Por otra parte, la inteligencia se ha conceptualizado como una dimensión cognoscitiva general que está integrada por habilidades específicas que favorecen la adaptación. Distintos autores mencionaron que ambas variables se relacionan, porque son un subconjunto de capacidades intelectuales, en cambio otros indicaron que son constructos independientes. Además, las experiencias del ambiente favorecen el desarrollo intelectual y creativo, de ahí que la edad es un elemento clave para su estudio. El objetivo de la investigación analiza las relaciones entre creatividad, inteligencia y edad en niños de educación primaria. El diseño del estudio no se presenta como experimental transaccional, sino que recolecta los datos en un solo momento y tiempo único. La muestra tiene carácter intencional de 389 niños de una primaria pública, con una edad promedio de 8.9, de primero a sexto grado. Con el consentimiento informado y se aplicaron la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance y el Test de Matrices Progresivas de Raven. Se empleó el programa estadístico SPSS 21 para realizar una correlación de Pearson. Los resultados muestran una relación positiva y significativa entre creatividad e inteligencia ($r=.174^{**}$), se observa que la edad se asoció de manera positiva con la inteligencia ($r=.626^{**}$), con la creatividad ($r=.195^{**}$) y con los indicadores de elaboración ($r=.253^{**}$) y títulos ($r=.429^{**}$), pero también muestra una correlación negativa con originalidad ($r=-.131^{*}$) y fluidez ($r=-.077$). Este estudio concluye que la inteligencia y la creatividad son constructos cognitivos que se interrelacionan, además, de que la edad influye en el desarrollo de ambas capacidades. A partir de lo anterior, se establece la necesidad de continuar con más investigaciones en torno a este tema.

Palabras clave: Inteligencia, creatividad y edad

* Universidad Nacional Autónoma de México, sandra_150688@hotmail.com

Introducción

La creatividad se ha investigado en diversos ámbitos, como en la comunicación, publicidad, filosofía, sociología y psicología. En esta última disciplina, los autores de acuerdo con sus modelos se enfocaron en los diferentes elementos que la componen como: la persona creativa, el proceso, la situación o ambiente y el producto (Ortiz, Barreto, 2009, Fernández & Peralta, 2010).

Por su parte, Torrance (1979), definió a la creatividad como un proceso creativo, constituido por un conjunto de capacidades, motivaciones y habilidades involucradas en la resolución de un problema. Vennon (1989; como se citó en Fernández & Peralta, 2010) se centró en la persona creativa como un productor ideas, invenciones, reestructuraciones y creaciones evaluadas por expertos. Amabile (1987; como se citó en Fernández & Peralta, 2010) en el producto creado, considerándolo si es una producción novedosa y adecuada. Para, Fernández y Peralta (2010) la creatividad implica un proceso y un producto en una situación determinada, que se desarrollan gracias a las características específicas de la personalidad.

Así mismo, Guilford (1971) mencionó diversos factores que forman parte de una persona creativa, los cuales se describen a continuación:

- Sensibilidad a los problemas: las personas identifican una necesidad de cambio.
- Fluidez: la cantidad de ideas que se producen.
- Originalidad: se refirió a una respuesta poco frecuente.
- Flexibilidad: habilidad de llevar el pensamiento por nuevas posibilidades.

Desde el modelo cognitivo de Sternberg y Lubart (1985) conceptualizaron a la creatividad con base en los aspectos cognitivos, personal, motivacional y situacional, he hicieron énfasis en la capacidad de definir y redefinir los problemas; en el insight (iluminación cognitiva) y el juicio que se tiene para escoger la idea adecuada y ponerla en marcha.

Por otra parte, Csikszentmihalyi (1998; como se citó en Pascale, 2005) comentó que la creatividad parte de una interacción entre tres elementos, los cuales son: cultura dentro de un campo de reglas simbólicas, la persona que aporta ideas innovadoras al campo simbólico y la sociedad que validan estas ideas.

Además, consideró que la creatividad implica cinco etapas: la aparición de un problema, la incubación, por el proceso de información interiorizado; la intuición donde hay una conexión

de ideas que se ven impulsadas a salir de la conciencia y la evaluación que comprueba si el planteamiento tiene sentido.

Ribes (1990); Ryle, (1967) y Wittgenstein, (2002), señalaron que la conducta creativa sirve para satisfacer un criterio establecido por la sociedad, el cual se transforma psicológicamente en una situación diferente (como se citó en Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva, 2007).

Por otra parte, la inteligencia también ha tenido su propio desarrollo histórico conceptual, con diversidad de polémicas para definirla, debido a que existe un amplio abanico de teorías para explicarla. Además, se ha dado un creciente interés por comprender porque las personas presentan diferentes niveles o características de habilidades básicas. En este sentido, Moreno, Saiz y Martínez (1998) y Ardila (2011) la definieron desde tres categorías: pragmático, factorial y operacional.

A nivel pragmático, desde las teorías clásicas Stanford-Binet dio origen al concepto de edad mental como cualidades formales de memoria, percepción, atención e intelecto (Ardila, 2011). Algunos de los representantes más importantes en el nivel factorial son Spearman (1927) quien definió a la inteligencia como un factor *g* y Thurstone (1932) quien propuso un análisis factorial para medirla considerándola como una capacidad primaria que implica la capacidad verbal, manejo de números, memoria inmediata, velocidad mental o de percepción, habilidad para captar reglas y relaciones lógicas. Por otra parte, el nivel operacional de la inteligencia consiste en la medición y evaluación para definir su constructo, bajo este paradigma, Bridgmann (1920) consideró indispensable la medición de ambas para conceptualizarla, no obstante, este método puede llegar a ser limitante, debido a que se reduce la capacidad cognoscitiva a un número concreto.

Para, Watson y Thorndike (1920, como se citó en Ardila, 2007) la inteligencia es un conjunto de asociaciones entre estímulos y respuestas, es estática y hereditaria. Desde un enfoque tradicional, es la capacidad de aprender a adaptarse a situaciones nuevas, de representar y manipular símbolos y de resolver problemas (Moreno, Saiz & Martínez, 1998). Para otros autores la inteligencia está relacionada con el proceso, por ejemplo; Gardner (1997) mencionó que existen diferentes tipos de inteligencia y la definió como la capacidad para resolver problemas y elaborar productos que son valorados con base en los criterios culturales.

Si bien, tanto la creatividad como la inteligencia se han estudiado de manera individual, algunos autores han creado alternativas dinámicas con modelos que vinculan ambos procesos cognitivos. Uno de ellos fue Guilford (1956; como se citó en Esquivas, 2004) quien estableció las diferencias entre ambas y consideró que existían ciertos aspectos de la inteligencia representados en la creatividad, tales como la memoria, los conocimientos y la evaluación. Para, Catell y Guilford (1971, como se citó en Sternberg y O'Hara, 2005) la inteligencia determinaba la creatividad a través de la habilidad de razonamiento y factores de personalidad. Por último, Gardner (1993) mencionó que hay múltiples inteligencias que reflejan producciones creativas en cada una de ellas. Por lo tanto, se considera que la creatividad es un subconjunto de la inteligencia.

Por otra parte, existen autores que explican de otra manera el tipo de relación entre estas capacidades. Por ejemplo, Sternberg y Lubart (1995) perciben a la inteligencia como un subconjunto de la creatividad, es decir, de manera inversa que los anteriores autores. Desde esta perspectiva consideraron a la creatividad como la fuente de siete elementos, tales como: la inteligencia, el conocimiento, el estilo en el pensamiento, la personalidad, la motivación y el entorno; donde las habilidades sintéticas, analíticas y prácticas, es decir, la inteligencia se encuentra incluida dentro de los procesos creativos.

Sternberg (1985, 1997) en su teoría triárquica de la inteligencia se refirió a la capacidad sintética como la generación de nuevas ideas de alta calidad y adecuación para realizar una tarea dentro de un entorno en el que interaccionan el individuo y su contexto. Otra de sus características es la habilidad metacognitiva que implica un proceso de planeación, monitoreo y evaluación de la actividad creativa. La función principal de este proceso es redefinir los problemas, verlos de manera poco ordinaria o nueva, actuar y a resolver el conflicto eficazmente.

De manera similar, Smith (1970, como se citó en Sternberg & O'Hara, 2005) mencionó que todo proceso cognitivo presenta categorías acumulativas y están jerárquicamente determinadas de lo más general a lo más particular; desde el conocimiento básico hacia lo más específico como la comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. En este caso, la actividad intelectual encuentra su mayor importancia e influencia en el proceso de conocimiento, comprensión, aplicación y análisis, mientras que la creatividad se encarga de manera más específica en los procesos de síntesis y evaluación.

Existen otras propuestas que analizan la inteligencia y la creatividad como capacidades tan semejantes que se dificulta diferenciarlas. Un ejemplo de ello, lo menciona Barron (1963) quien reconoce que ambas se encuentran presentes en la creación y solución de productos, pero que, al observar a la originalidad como un aspecto del pensamiento creativo, así mismo refleja características empalmadas con la inteligencia, puesto que al ofrecer un sin número de ideas inusuales (creatividad), presenta respuestas adaptativas (inteligencia) (como se citó en Jauk, 2013, Sternberg & O'Hara, 2005). A partir de lo anterior, se observa que la creatividad y la inteligencia se incluyen en una sola dimensión, por tener características similares, lo que hace que se consideren como subconjuntos.

Krumm, Aran y Bustos (2014) encontraron, una relación significativa entre la inteligencia y la creatividad, por lo que concluyeron que en algunos aspectos se asocian. Prieto y Fernando (2005) hallaron una relación baja entre inteligencia y creatividad, pero con una asociación significativa entre la inteligencia viso-espacial, naturalista, corporal y lingüística con la creatividad, lo que demuestra un vínculo entre los dos aspectos cognitivos.

Por otro lado, Renzulli (1986) afirmó que la creatividad e inteligencia están vinculadas, pero que son capacidades diferentes. En este sentido, Torrance (1974) Jackson y Getzels (1972), Wallach y Kogan (1965), en sus estudios demostraron que son variables independientes. Otra investigación que apoyó esta idea fue la realizada por López y Navarro (2010) quienes encontraron que el coeficiente intelectual no incrementó, en los estudiantes que participaron en un programa, la creatividad.

Esta evidencia indicó que ambas capacidades son independientes, ya que una puede existir sin la otra, es decir, una persona con alta capacidad de inteligencia no necesariamente puede producir obras creadoras, o bien, hay individuos con elevada creatividad, pero no presentan un C.I elevado.

Otra variable interesante que se ha estudiado para determinar su influencia en la conformación de los aspectos cognoscitivos es la edad, ya que los autores consideran que el contexto y experiencias son elementos clave para su desarrollo. En este sentido, Artola, et al (2011) mencionaron que la creatividad es una capacidad que tienen todos los individuos en diferentes grados y expresiones; que es posible considerarla como un proceso que evoluciona a lo largo de la vida de una persona y sobre todo que puede persistir o incluso incrementar en la edad adulta. En su investigación con una muestra amplia de participantes concluyeron que el

pensamiento divergente no se presenta únicamente en los niños; confirmaron que los adultos obtuvieron niveles más altos en creatividad y que existen diferencias en sus indicadores aspectos cualitativos.

Ante esto Foos y Boone (2008) confirmaron que tanto los niños como los adultos jóvenes son capaces de utilizar el pensamiento divergente, pero estos últimos lo hacen de forma más lenta porque necesitan de más tiempo para procesar información y resolver las tareas. Por otra parte, Ros (2015) habló sobre la relación que existe entre edad y creatividad, refirió que esta puede incrementarse en la edad adulta, debido a que ésta se expresa por las experiencias y riquezas acumuladas, es por ello que los niños pueden presentar niveles bajos en algunos aspectos verbales y narrativos, por el contrario conforme avanza la edad presentan niveles más altos en estos aspectos cualitativos, manteniéndose en la edad adulta. Así mismo, estas experiencias acumuladas hacen que tengas altos índices en la fluidez y flexibilidad.

Se observa que tanto en la niñez como en una edad más avanzada se presentan índices altos en el pensamiento divergente, sin embargo, difieren en aspecto cualitativos, los niños en originalidad y los de mayor edad en la capacidad de síntesis y reflexión (Adams- Price, 1998).

Objetivo

A partir de lo anterior el objetivo del presente estudio es identificar la relación entre edad, inteligencia y creatividad en niños de primaria. Estudio apoyado por el proyecto PAPIIT IN 308116

Método

Diseño de investigación

Se realizó un estudio correlacional para asociar variables (inteligencia y creatividad) en una población; fue realizado bajo un enfoque cuantitativo para establecer patrones de comportamiento (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Igualmente se llevó a cabo un diseño no experimental de tipo transaccional, es decir, se recolectaron datos en un solo momento y en un mismo tiempo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010); para describir las variables a asociar de la inteligencia y creatividad y analizarlas con base a la edad de los participant

Participantes

Se empleó un muestro intencional. Participaron 389 alumnos (172 hombres y 216 mujeres), con una edad promedio de 8.9 de primero a sexto a de primaria de una escuela primaria pública, ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl.

Instrumentos

-Test de Matrices Progresivas de Raven versión coloreada (2006):

El test ésta dirigido a alumnos de edad de 6 a 12 años. Es un test no verbal, aplicable de manera individual o grupal, con el objetivo de evaluar la inteligencia a través de un razonamiento lógico. Consiste en 36 problemas distribuidos en tres series de 12 problemas cada una, estos están ordenados en complejidad creciente.

-Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (2008).

Es una prueba no verbal dirigida a alumnos de 6 a 16 años, la forma de aplicación puede ser grupal o individual. Tiene el objetivo de evaluar el nivel de creatividad, a través de la realización de dibujos donde se valora el componente de originalidad, fluidez, elaboración, títulos y cierre. Está formado por tres actividades donde el niño tiene que elaborar diseños para componer un dibujo, acabar un dibujo y componer diferentes dibujos a través de líneas paralelas.

-Consentimiento Informado

Es un instrumento dirigido a los padres de familia y autoridades escolares, por el cual se informa sobre el procedimiento de la investigación, la protección y confidencialidad de los datos durante la investigación.

Procedimiento

Se solicitó permiso a la autoridad escolar correspondiente para llevar a cabo la investigación. Así mismo se obtuvo el consentimiento con los padres de familia y el apoyo para tales fines.

La aplicación de los instrumentos se realizó de la siguiente manera: En la primera semana se aplicó la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (2008) a través de ella se generó una relación empática con los alumnos en los grados de 1° a 6°. Se repartió pruebas de acuerdo con la cantidad de niños por cada grupo. Las instrucciones fueron dadas en cada una de las realizaciones de las tres actividades que componían la prueba; en todas ellas se les pidió que dibujaran.

En la primera, crearon un dibujo a partir de una mancha; en las dos posteriores a partir de unas líneas paralelas con un tiempo límite en cada una de 10 minutos. Además, se les indicó que la regla principal era no copiarle al compañero y sobre la importancia de que el dibujo lo realizaran de tal manera que a nadie se le hubiera ocurrido antes. Dentro de las instrucciones se les mencionó que en cada actividad colocaran un título para su creación. Cuando pasaba el tiempo correspondiente, se continuaba con la siguiente actividad hasta concluir con la prueba.

En la segunda semana se trabajó con el Test de Matrices Progresivas de Raven en versión coloreada. Se entregaron cuadernillos de las matrices a cada niño y junto con él una hoja de respuestas. Las indicaciones fueron resolver una secuencia de ejercicios con el fin de encontrar la pieza faltante en ella. Se observó a cada niño para que los resolvieran en el espacio correspondiente, principalmente en los niveles de 1º, 2º y 3º grado. Los niños levantaron la mano al término de la prueba. Después se llevó a cabo un análisis cuantitativo con la prueba de correlación de Pearson a través del programa estadístico SPSS 21.

Resultados

En la tabla 1 aparecen las correlaciones obtenidas entre las variables de inteligencia, creatividad y edad. Se observaron asociaciones positivas y significativas entre inteligencia y creatividad, lo que indicó que ambas características cognitivas dependen una de la otra. Además, se encontró que la edad se relacionó de manera positiva con la inteligencia y la creatividad. Estos datos sugieren que los niños de mayor edad presentaron mayores niveles de inteligencia y creatividad.

Tabla 1 Correlaciones entre Creatividad e Inteligencia y edad

		Edad	Creatividad	Inteligencia
Edad	Correlación de Pearson	1	,195**	,626**
	Sig. (bilateral)		,001	,000
Creatividad	Correlación de Pearson	,195**	1	,174**
	Sig. (bilateral)	,001		,001
Inteligencia	Correlación de Pearson	,626**	,174**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,001	

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

En la tabla 2 se analiza de manera particular las correlaciones que existen entre edad y con cada uno de los indicadores evaluados de la creatividad. Se observaron asociaciones positivas y significativas entre la edad y los indicadores de elaboración ($r=.253^{**}$) y títulos ($r=.429^{**}$), lo cual demostró que los niños de mayor edad realizaron producciones creativas con más elementos y los títulos escritos en sus creaciones fueron abstracto con ideas imaginativas.

También se encontraron correlaciones bajas y significativas de la edad con los rasgos de originalidad ($r=-.131^*$) y fluidez ($r=-.077$). estos datos revelaron que los niños de menor edad realizaron una mayor cantidad de dibujos y estos fueron novedosos.

Tabla 2. Correlaciones entre Creatividad y edad

		Edad	Originalidad	Elaboración	Fluidez	Título
Edad	Correlación de Pearson	1	-,131*	,253**	-,077	,429**
	Sig. (bilateral)		,027	,000	,197	,000

Discusión y conclusiones

Es importante señalar que el estudio fue realizado como un acercamiento para la comprensión de la creatividad e inteligencia y su relación con la edad. Los resultados apoyan con datos parciales para posteriores investigaciones.

En el presente estudio se observaron asociaciones positivas y significativas entre inteligencia y creatividad, lo que indicó que ambas características cognitivas dependen una de la otra (Sternberg y Lubart, 1995; Sternberg, 1985, 1997; Krumm, Aran & Bustos, 2014).

Los niños de mayor edad presentaron mayores niveles de inteligencia y creatividad (Artola, et al, 2011 & Ros, 2015).

En los indicadores de creatividad los datos mostraron que los niños de mayor edad realizaron producciones creativas con más elementos y los títulos escritos en sus creaciones fueron abstractos con ideas imaginativas. También se observó que, Los niños de menor edad realizaron una mayor cantidad de dibujos y estos fueron novedosos (Foos y Boone, 2008 & Price, 1998).

En un primer momento, en el estudio se pretendió identificar la relación entre creatividad, inteligencia y edad, bajo este mismo objetivo se observó que la identificación se aprecia de manera teórica de acuerdo a la perspectiva de Sternberg (1995) que considera a la inteligencia

como un subconjunto de la creatividad. Y aunque se observa que los resultados arrojaron bajas relaciones entre creatividad e inteligencia, se resalta la relación significativa que existe entre ellas.

Con base en ello se concluye que la creatividad y la inteligencia se incluyen una dentro de la otra, por tener características similares que se correlacionan de manera positiva y significativa lo que hace que se consideren como subconjuntos. Así mismo estos resultados reafirman lo mencionado con Renzulli (1986) como capacidades vinculadas, pero no idénticas. Por otra parte los resultados rechazan el supuesto de Jackson (1972), Getzels (1972), Wallach y Kogan (1965) de considerarlas como conjuntos separados

Ahora bien hablar de la relación entre edad y creatividad, los resultados contradicen lo planteado por Ros (2015) cuando refirió que la relación es positiva moderada y significativa, es decir, que, a mayor edad, la creatividad también aumenta. Con base a nuestro estudio se observa que ciertamente la edad correlaciona positivamente, pero débilmente con la creatividad, no obstante se mantiene la significancia entre ambos constructos, pero aun así se confirma el supuesto de que a mayor edad aumenta la creatividad (Ros, 2015), lo cual concuerda con los resultados arrojados en el estudio.

También este estudio, muestra un análisis correlacional estadístico de manera particular con los indicadores de la creatividad y la edad. En relación a la originalidad se halló una correlación negativa y débil, ante ello se concuerda con el estudio de Ros (2005), Artola (2011) y colaboradores al identificar diferencias significativas en los indicadores de la creatividad, pues los niños de menor edad presentan una mayor originalidad en actividades gráficas que a mayor edad, debido a que estos presentan mayor originalidad en actividades narrativas y verbales. No obstante en la investigación se encontró que a mayor edad existen mayores producciones creativas con más elementos y títulos abstractos así como con ideas imaginativas.

En relación a la fluidez el estudio muestra que a mayor edad existe una menor fluidez en el pensamiento creativo, este resultado contradice con lo planteado por Ros (2015) quien menciona que a mayor edad existe mayor fluidez en la creatividad, sin embargo, es necesario realizar estudios que profundicen de manera especial este indicado.

Lo anterior nos permite concluir que los niños que presentan mayores indicadores de creatividad como en la elaboración y títulos abstractos serán aquellos que tienen una mayor edad

y los niños de menor edad sus producciones creativas serán más altas en el indicador de originalidad.

Referencias

- Ardila, R (2011). Inteligencia. ¿Que sabemos y que nos falta por investigar? *Revista de la academia colombiana de ciencias exactas, físicas y naturales*, 35 (134), pp, 80-99.
- Ardila, R. (2007). Psicología en el contexto de las ciencias naturales. Evolución y comportamiento. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 31(120), pp. 395- 403.
- Carpio, Canales, G, Morales,R, Arroyo,H y Silva, (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta colombiana de psicología* 10 (2), pp 41-50.
- Crespo, A (2014). Estudio de la relación entre la creatividad y las inteligencias múltiples. Propuesta de intervención para alumnos de quinto de primaria. Universidad internacional de educación, (trabajo de fin de grado) León México.
- Esquivas, M (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista digital Universitaria*, 5 (1), pp.7-17.
- Fernández, L y Peralta, F (2010). Estudio de tres modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. Departamento de Educación. Universidad de Navarra. Recuperado en <https://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/viewFile/FAIS9898110067A/788>
- Ferrando, M., Prieto, M., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3, (3)05, pp. 21-49.
- Gardner, H (1997). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de cultura económica
- Getzels, J., W, y Jaekson, P., W (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Guilford, J, P (1971). *La creatividad*. Madrid: Narcea
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Jauk, E (2013). Relación entre inteligencia y creatividad. Nuevo soporte para la hipótesis del umbral mediante detección empírica de punto de corte. *Revista Elsevier, Inteligencia, 41, (4), pp, 212 -221.*
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales.* México, D.F.: McGraw-Hill.
- Krumm, G ; Aran, V & Bustos, D (2014). Intelligence and Creativity: Correlates among the Constructs through Two Empirical Studies, *Univ. Psychol. Bogotá, Colombia, 13(4) pp. 1531-1543*
- López-Martínez, O; Navarro-Lozano, J (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa, 28 (2), 283-296.*
- Moreno, C., Saiz, V., Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología, 30 (1), pp. 11-30*
- Ortiz, X y Sari, J (2009). Estudio cognitivo de la creatividad en alumnos e la facultad de artes visuales de la Universidad de Cuenca, (Tesis de licenciatura) Facultad de Psicología de la Universidad de la Cuenca
- Pascale, P, (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. *Red de revistas científicas de América Latina y del Caribe, España y Portugal. 17, pp. 61-68*
- Romo, M (2009). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford. Universidad autónoma de Madrid. Recuperado de file:///C:/Users/lenovo%20i3/Downloads/Dialnet-TreintaYCincoAnosDePensamientoDivergente-65974%20(4).pdf
- Stenberg, R.J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: Un desafío a las masas.* Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J y O'Hara, L (2005). Creatividad e inteligencia. Cuadernos de Información y Comunicación.
- Sternberg, R., J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.,J. y Lubart, T.I. (1993). Creative Giftedness: A Multivariate Investment Approach. *Gifted Child Quarterly, 37(1), pp. 7-15.*

Sternberg, R. J. (1997). *A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice*.

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests Of Creative Thinking: Technical-Norms Manual*.
Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Wallach, M., y Kogan, N. (1972). Creativity And Intelligence In Children. En J. Mcvicker Hunt
(Ed.), *Human Intelligence* (pp. 165-181). New Brunswick NJ: Transaction Books.

ESTRUCTURA FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO INFANTIL

María Elena Urdiales Ibarra *

Mariana Treviño Lozano

María Guadalupe Villarreal Treviño

Briseida Lizeth Rodríguez González

Resumen

Evaluar el desarrollo infantil en etapas tempranas es de vital importancia ya que se pueden establecer estrategias para prevenir y/o intervenir oportunamente para un óptimo futuro. Investigaciones al respecto han explicado la relación que existe entre el clima familiar, forma de crianza y estructura familiar como indicadores clave para observar procesos evolutivos deseados. Así mismo, variables relativas a los padres, tales como clase social, nivel socioeconómico y escolaridad han sido también estudiadas. El presente estudio tiene como objetivo describir el desarrollo de las esferas física, cognitiva, socio afectiva, de comunicación y lenguaje con relación a diferentes estructuras familiares en una muestra de 36 familias que tienen hijos entre 0 y 6 años; todos los infantes tienen precedentes de salud sana, sin daño orgánico aparente. Se utilizó una entrevista sobre la historia del desarrollo del niño la cual se realizó de manera presencial a cada una de las familias además de aplicar una escala del desarrollo con base al Calendario Madurativo de Margarita Ramos y Ramos correspondientes a cada categoría de edad. Se utilizó la chi cuadrada para analizar asociación entre los grupos de acuerdo a la estructura familiar y otras variables relativas a los padres. Los resultados muestran que no existe diferencia entre el tipo de familia, escolaridad de los padres y si trabajan o no con el nivel de desarrollo de los infantes. Se discuten aspectos sobre el tamaño de la muestra, confiabilidad en la medición y heterogeneidad entre los grupos; además de abrir el análisis que incluyan estilo de apego y estilo de crianza.

Palabras clave: desarrollo, evaluación, familia.

* Universidad Autónoma de Nuevo León, maria.UrdialesIbr@uanl.edu.mx

Introducción

Evaluar el desarrollo infantil en etapas tempranas es de vital importancia ya que se pueden establecer estrategias para prevenirlo y/o intervenirlo oportunamente (Henao, 2012; Hernández, Franco y Pérez, 2014). Al respecto es sabido que las experiencias que los infantes tienen durante su primera infancia establecen raíces fundamentales para generar autoconfianza, la capacidad de expresar el afecto y habilidades sociales como compartir y respetar, entre otras. En diversos estudios se ha observado la relación que existe entre las características afectivas de los padres y la forma en que establecen relaciones con sus hijos y el grado de aceptación que los hijos logran tener; impactando de manera directa en su autoestima; a diferencia de los hijos que se sienten rechazados por sus padres (Vargas y Oros, 2011).

Son muchos los factores que intervienen en el desarrollo socio emocional y cognitivo del niño, tanto de naturaleza biológica como social (Papalia, Wendkos & Duskin, 2001; Marchesi, Coll y Palacios, 1999). En este último aspecto, en tiempos actuales se ha vuelto de nuevo a remarcar en las sociedades contemporáneas la dinámica familiar, sus características y forma de relación como elementos de vital calidad para prevenir problemas psicosociales que aquejan fuertemente las calles, comunidades (Rabadán y Giménez, 2012) y sectores sociales de manera indiscriminada; por mencionar algunos ejemplos casos de suicidios en menores de edad, atentados ocasionados por niños y adolescentes, incremento en la delincuencia infantil y juvenil así como el narcotráfico en edades tempranas.

En este sentido, considerar las características estructurales de la familia pudiera arrojar elementos interesantes para fortalecer vínculos afectivos requeridos hoy en día entre los individuos en general, pero sobre todo en la primera infancia. Investigaciones al respecto han explicado la relación que existe entre clima familiar (Covadonga, 1999), forma de crianza (Muñoz, 2005) y estructura familiar como indicadores clave para observar procesos evolutivos estables que puedan evolucionar hasta generar autonomía en el infante.

Los estilos de crianza tienen un gran efecto en el ámbito social, principalmente en el área moral, desempeño académico (Campo, 2009) y conductual; provee además una enorme influencia en el clima emocional de los infantes, los padres y su entorno (Bornstein y Bornstein, 2012; Isaza, 2012 y Brougere, 2013). Hijos de padres autoritarios tienden a tener mayores dificultades emocionales,, tales como ansiedad y depresión, además de manifestar problemáticas

de conducta; mientras que en padres con estilos pasivos se observó en sus hijos dificultades académicas, conductas agresivas y hostiles (Cuervo, 2010). Independientemente del estilo de crianza se ha demostrado que existen efectos socioemocionales protectores o de riesgos sobre los hijos dependiendo de la dinámica familiar que exista.

De esta forma, el equilibrio entre la disciplina ejercida ayuda al infante a brindarle protección, afecto y mayor receptividad en el desarrollo del niño (Antoranz, 2010; Campo, 2010; Cuervo, 2010; De León, 2011; Sañudo, 2015); sin embargo, grados de ansiedad en los padres han sido relacionados con estilos de paternidad y calidad en el ambiente familiar (Pérez, Martínez-Fuentes, Díaz-Herrero y Brito, 2012).

Los problemas que exteriorizan los infantes también se han estudiado a través de la relación entre dinámicas rígidas y/o flexibles entre padres y sus hijos (Lunkenheimer, Olson, Hollestein, Sameroff y Winter, 2011). En un estudio longitudinal realizado en 167 padres con sus hijos a través del seguimiento de 3 tipos de tareas cuando los niños tenían 3 años hasta que cumplieron 5 años 5 meses; encontrando una relación entre la interacción positiva de los padres con la generación de fuertes habilidades sociales y de auto regulación en los hijos y bajos niveles de problemas conductuales; a diferencia de las dinámicas negativas observadas en los padres.

A lo largo del proceso evolutivo del niño, las familias también se reestructuran pasando por diversas etapas; sin embargo, uno de los aspectos de mayor relevancia es la cohesión o proximidad que tienen los miembros de la familia entre sí. (Medellín, Rivera y López, 2011), por lo que es necesario analizar la influencia que puede llegar a tener formas distintas de dinámica familiar sobre el desarrollo infantil.

Definir los tipos de familia en el siglo XXI es hablar de transformación generacional. La célula básica de la sociedad como era considerada en el siglo pasado ubica la estructura de padre, madre e hijos como el núcleo de la sociedad; sin embargo, hoy en día la composición varía no solamente en su número sino también en el género. Algunas estructuras familiares más comunes en México de acuerdo con el INEGI (2012); una es la familia de primera generación compuesta en su núcleo familiar por padre y/o madre pudiendo tener o no hijos; el ampliado formado por un núcleo básico familiar más algún otro familiar y/o pariente; y el compuesto puede tener alguna persona que no tiene parentesco con la familia. Un censo a propósito del día de la familia en México se registró un 69.7% de familias nucleares, un 27.9% familias ampliadas y un 1% son compuestas. Aunado a estos datos, se ha incorporado por definición un tipo de familia en donde

existen hijos que tienen como jefe del hogar solamente algunos de los padres (familia monoparental); misma que aumentó en el 2015 de un 16.8% a un 21% (INEGI, 2017).

Vásquez (2005) analiza diversas situaciones en la estructura familiar considerando el tipo de familia asumiendo que, aunque en familias donde falta el padre, hay mayores problemas dificultades relacionales y problemas emocionales en los hijos, pueden existir disfuncionalidades en todos los tipos de familia de acuerdo con la dinámica interna de cada una; y esto está asociado a la forma en que los padres manifiestan sus habilidades relacionales en el manejo de conflictos así como las actitudes de cada uno de sus miembros.

La importancia de la familia y su dinámica y estructura son valiosos factores que requieren mayor estudio. Lo que se busca en el presente trabajo es analizar diferentes contextos familiares sobre el desarrollo general de niños y niñas regiomontanas. Este análisis es una primera aproximación para comprender factores protectores que promuevan salud emocional de niños y niñas en sus primeros años de vida.

Objetivo

Describir la relación que existe entre las diferentes estructuras familiares de familias regiomontanas con respecto al desarrollo infantil en el área física, cognitiva, socioafectiva y de comunicación y lenguaje.

Método

Se utilizó un estudio descriptivo que compara diferentes tipos de familia con niños menores de 6 años. El tipo de familia se definió a partir de la composición entre sus integrantes como sigue:

- a) Familia nuclear constituida por padres e hijos. Los padres pueden ser o no jefes de familia; es decir, pueden trabajar uno o ambos.
- b) Familia semi nuclear. Conformada por un jefe de familia y sus hijos; generalmente es la madre quien es el dependiente económico de sus hijos.
- c) Familia ampliada o de tres generaciones. Está formada por la familia nuclear más algún pariente directo, generalmente es el abuelo o abuela de los hijos; aunque también puede ser algún otro familiar de rango generacional mayor al de los padres.

d) Familia compuesta. Familias integradas por miembros de otras familias; es decir, por segundos matrimonios de los padres, pudiendo tener o no hijos de esa relación. En algunos casos las familias tienen hijos de uno, de otro y de ambos.

Tabla 1. Número de niños y niñas evaluadas considerando su rango de edad en meses.

Datos válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3-6 m	3	8.3	8.3	8.3
4-6 m	2	5.6	5.6	13.9
7-9 m	6	16.7	16.7	30.6
10-12 m	3	8.3	8.3	38.9
13-24 m	7	19.4	19.4	58.3
25-36 m	3	8.3	8.3	66.7
37-48 m	9	25.0	25.0	91.7
49-60 m	1	2.8	2.8	94.4
61-72 m	2	5.6	5.6	100.0
Total	36	100	100	

Participantes.

Se evaluaron 36 niños residentes del área metropolitana de Monterrey; 19 varones y 17 mujeres entre un rango de edad de 2 meses a 6 años; 14 infantes fueron menores a 1 año; 7 entre 1 y 2 años; 3 entre 2 y 3 años; 9 entre 3 y 4 años y 3 entre 4 a 6 años. Ningún niño presentó dificultades durante su desarrollo prenatal y mostraron talla y peso conforme a su edad cronológica. Los datos precisos se encuentran descritos en la Tabla 1.

La constitución de las familias de los menores se observa en la Tabla 2; 24 son nucleares (66%), 4 semi nucleares (11%), 5 de tres generaciones (14%) y una compuesta (3%), 2 de ellas no especificaron qué tipo de familia son. Referente al estado civil, 3 de los padres no tienen pareja (8%), 13 viven en unión libre (13%), 17 están casados (47%), 2 separados (6%) y uno divorciado (3%).

Tabla 2. Número de familias evaluadas clasificadas de acuerdo con el tipo de familia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos 0	2	5.6	5.6
Nuclear	24	66.7	72.2
Semi nuclear	4	11.1	83.3
Tres generaciones	5	13.9	97.2
Compuesta	1	2.8	100.0
Total	36	100.0	

Todos los padres de familia trabajan actualmente, 17 de las madres si cuentan con un trabajo (47%) y 19 no (53%). Tres de los padres tienen escolaridad a grado de secundaria, 5 preparatoria, 7 licenciatura y 21 no especificaron; en cuanto a la madre 1 con escolaridad primaria, 2 de secundaria, 8 de preparatoria, 7 de licenciatura y 18 no especificaron.

Instrumento.

Fueron utilizados tres instrumentos los cuales se describen a continuación: Consentimiento informado para menores de edad: Documento que contiene tácitamente la descripción de los procesos y actividades que se desarrollaron para la presente investigación y que los padres de familia tendrán que consentir a través de la firma de autorización de esta. Consta de dos partes, la primera describe detalladamente el objetivo del estudio, los beneficios y costos; posibles efectos secundarios, procedimientos y protocolos a utilizar, entre ellos la video grabación de las observaciones con el menor de edad; datos de contacto de los investigadores y la oportunidad de retirarse en el momento que lo deseara. La segunda parte se refiere al consentimiento tácito a través de la firma de los padres y dos testigos.

Entrevista

El objetivo de este documento es conocer la historia del desarrollo del menor y sus condiciones socioambientales actuales. Incluye datos médicos de relevancia; desarrollo prenatal y perinatal; factores hereditarios, de personalidad y conducta; factores familiares; atmósfera emocional del

niño y las enfermedades que ha padecido. La entrevista fue desarrollada a través de diferentes protocolos utilizados por los terapeutas en una clínica de atención psicológica y que permite documentar la historia clínica de los niños evaluados; las preguntas son estructuradas y contemplan además una visión general en las 4 esferas del desarrollo (físico, cognitivo, socioemocional y de comunicación y lenguaje).

Escala del desarrollo

Tabla de observación de las esferas física y psicomotriz; comunicación y lenguaje; socio afectivo y cognitivo; basadas en la Tabla del Desarrollo Infantil (Ramos y Ramos, 2004). En el instrumento se describe el número de sesiones que se trabajaron con el niño; actividades de evaluación (lo que el adulto hace); lo que responde el niño y su nivel de ejecución (realizado, en proceso, ausente); tal como se muestra en la figura 1. El número de ítems varía de acuerdo con los rangos de edad evaluados como se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Número de ítems evaluados por esfera del desarrollo considerando el Calendario del Desarrollo Infantil de Ramos y Ramos (2004).

Rango de edad	Numero de ítems			
	Cognitiva	Comunicación y lenguaje	Socio afectivo	Física y psicomotriz
0-3 meses	6	5	4	4
3-6 meses	6	5	5	5
6-9 meses	6	8	6	7
9-12 meses	3	8	7	8
1-2 años	15	25	14	19
2-3 años	11	20	10	14
3-4 años	16	17	12	12
4-5 años	19	17	9	14
5-6 años	10	8	8	7

Procedimiento

Se realizaron observaciones individuales con apoyo de estudiantes de pregrado de la licenciatura en psicología, quienes fueron los que realizaron cada una de las siguientes fases:

1. **Consentimiento.** Se estableció una fecha para hacer la primera cita con los padres del niño; se les describió detalladamente la evaluación y se procedió a la firma de consentimiento; requiriendo también la rúbrica de 2 testigos.

2. **Entrevista.** Con apoyo de un formato de historia clínica versión breve se procedió a realizar una entrevista semi estructurada a los padres; misma que se realizó dentro de la casa en la que habita el niño y tuvo una duración aproximada de 30 a 45 minutos. El número de estudiantes que realizó la entrevista varió entre 2 y 3, mismos que fungieron como observadores con el fin de obtener mayor confiabilidad en las mediciones.
3. **Evaluación del menor.** Se realizaron las observaciones en un ambiente semi controlado. Cada una de las mediciones fueron videograbadas. Se aplicaron los ítems de cada esfera del desarrollo acorde a la edad de cada niño, registrando si estaban presentes, ausentes o en proceso. El número de sesiones varió de 1 a 3 dependiendo de la edad del menor; cada sesión duró alrededor de 30 minutos. Cada una de las observaciones fueron supervisadas por un psicólogo experto y dos becarios.

Las observaciones de las esferas del desarrollo en los niños con rango de edad menor a 24 meses se realizaron ante la presencia de los padres de familia; mientras que las realizadas por los niños mayores a 2 años involucraron primeramente una etapa de rapport, misma que fue importante debido a que en esas edades los menores requieren de un proceso para establecer confianza en personas ajenas a su contexto familiar.

Las observaciones registradas fueron clasificadas considerando el número de ítems realizados sin apoyo mediante una regla de tres simple de manera que se obtuviera el nivel de ejecución. Los niveles fueron clasificados como desarrollo excelente (86-100% como criterio de ejecución); adecuado (71-85%); regular (56-70%) y necesita apoyo (55% o menos).

Figura 1. Plantilla utilizada para registrar las observaciones del desarrollo del niño en las 4 esferas evaluadas.

TABLA DE OBSERVACIÓN
ESFERAS DEL DESARROLLO INFANTIL

RANGO DE EDAD DE LA ESCALA:		FECHA DE APLICACIÓN: (dd/mm/aaaa)	
NOMBRE DEL NÑO:		FECHA DE NACIMIENTO: (dd/mm/aaaa)	
PESO:	ESTATURA:	EDAD CRONOLÓGICA:	
NOMBRE DE APLICADORES:			

INSTRUCCIONES:

AREA DEL DESARROLLO							
CONDUCTA ESPERADA	# SESIÓN	LO QUE EL ADULTO HACE (ACTIVIDAD)	OBJETOS PRESENTES (MATERIALES)	LO QUE HACE EL NIÑO (OBSERVACIÓN)	NIVEL DE EJECUCIÓN		
					Realiza la conducta	Presente con apoyo	Ausente

Análisis de datos

Se utilizó un análisis descriptivo para conocer las características de la muestra estudiada, posteriormente se realizó la prueba no paramétrica chi cuadrada para determinar posible asociación entre las variables tipo de familia y nivel de desarrollo.

Aspectos éticos

Uno de los principales aspectos éticos que se cuidaron en el presente estudio es el tratamiento que debe darse al evaluar niños menores de edad; además de enfatizar que la valoración fue realizada por psicólogos en formación. El consentimiento informado es hoy en día un presupuesto implícito en la práctica médica y de salud mental y constituye una exigencia dentro de los protocolos de atención que proporciona una plataforma para ejercer el principio de autonomía de todas las personas de elegir o no someterse a algunas prácticas. En el presente estudio, como una primera etapa, de acuerdo con el procedimiento explicado anteriormente, se utilizó un documento llamado “consentimiento informado para menores de edad” mismo que fue elaborado de acuerdo con los parámetros de la Comisión Nacional de Arbitraje Médico (2016) de la Secretaría de Salud en México.

El documento mencionado incluyó en su introducción la presentación de quienes participaron como evaluadores, refiriéndose a ellos como estudiantes de psicología bajo la supervisión directa y guiada de un psicólogo experto y su equipo de becarios; se les mencionó la opción de participación o no, explicándoles también cada una de las etapas del procedimiento tanto de entrevista como de observación; incluyendo en esta última la videograbación del menor, manifestando el principio de confidencialidad. Así mismo, se les habló sobre la forma de retroalimentar los resultados obtenidos y el compromiso de devolver la información a los padres; y una vez que fueron entendidos todos los puntos del protocolo se procedió a la firma de este.

Por otro lado, para asegurar que las observaciones y ejercicio de cada una de las etapas del protocolo fueran realizadas de manera correcta se programaron 2 sesiones de retroalimentación presencial y 3 en línea por parte de la psicóloga experta y dos becarios de mayor experiencia, mismos que estaban capacitados en el tema de desarrollo infantil y evaluación.

Resultados

Se utilizó para el análisis estadístico tablas de contingencia para describir posible asociación entre las variables tipo de familia con cada una de las esferas del desarrollo infantil. No se encontró asociación en ninguna de ellas; por ejemplo, la prueba de chi cuadrada en la tabla de contingencia de desarrollo físico y tipo de familia no se obtuvo significancia estadística ($\chi^2=8.55$, *gl* 9, $p=.479$); lo mismo se presentó en el desarrollo cognitivo ($\chi^2=10.21$, *gl* 9, $p=.333$). La asociación en el desarrollo de comunicación y lenguaje fue de ($\chi^2=6.05$, *gl* 9, $p=.734$); finalmente en el desarrollo socio-afectivo se obtuvo una ($\chi^2=7.77$, *gl* 9, $p=.557$).

Se realizó un análisis similar para buscar asociación entre las variables escolaridad de la madre y del padre; no encontrándose ninguna relación. Cabe aclarar que hubo muchos datos perdidos en este indicador lo cual impidió hacer inferencias con mayor rigor. Además del anterior, se procedió a analizar la variable estado civil de los padres para observar una posible asociación con el nivel de desarrollo físico, cognitivo, de comunicación y lenguaje y socioafectivo. No se encontró tampoco ninguna significancia estadística (desarrollo físico $\chi^2=10.61$, *gl* 12, $p=.562$; desarrollo cognitivo $\chi^2=18.29$, *gl* 9, $p=.107$; desarrollo de comunicación y lenguaje $\chi^2=6.67$, *gl* 12, $p=.872$ y desarrollo socioafectivo $\chi^2=14.11$, *gl* 9, $p=.294$).

Tabla 4. Muestra los resultados de la tabla de contingencia para la variable nivel de desarrollo y tipo de familia.

Tabla de Contingencia

		Nivel de Desarrollo Integral				
		Necesita apoyo	Regular	Adecuado	Excelente	Total
Tipo de familia	Nuclear	6	6	8	6	26
	Semi nuclear	2	1	1	0	4
	3 Generaciones	3	0	1	1	5
	Compuesta	0	0	1	0	1
Total		11	7	11	7	36

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrada de Pearson	7.059 ^a	9	.632
Razón de verosimilitudes	8.553	9	.479
Asociación lineal por lineal	.669	9	.413
N de casos válidos	.36	9	

Por otro lado, a manera de establecer un análisis global del desarrollo se procedió a determinar un nivel de ejecución general a través de la sumatoria de todos los ítems realizados de manera satisfactoria para obtener un porcentaje único. Una vez obtenido este indicador se procedió a analizar la posible asociación con el tipo de familia, los resultados se pueden observar en la Tabla 4 donde se determina aceptar la hipótesis nula de no asociación ($\chi^2=7.05$, $gl\ 9$, $p=.632$).

Conclusiones

La estructura y dinámica familiar son indicadores favorables para observar desarrollos positivos en los niños (Muñoz, 2005; Campo, 2009; Covadonga, 1999). En el presente estudio se consideraron las variables tales como tipo de familia, nivel educativo de los padres y estado civil como características que perfilan la estructura de una familia. Por ejemplo, considerando el nivel educativo de los padres se ha demostrado que aquellos con niveles educativos altos propician mayores experiencias de aprendizaje en los niños, y por ende desarrollen mejores niveles de socialización y aprendizaje (Ramírez, 2005; Marchesi, Coll y Palacios, 1999). En este sentido cuando los tienen oportunidad de beneficiarse de actividades y ambientes enriquecidos como puede ser la lectura de cuentos, visita a museos, navegación en internet a través de aplicaciones que abran opciones de aprendizaje o de tecnologías de la comunicación y la información; adquieren herramientas cognitivas en pro de su desarrollo; aunque cabe aclarar que existen investigaciones que han demostrado también los efectos negativos del uso de las tecnologías, el internet y el celular (Iriarte-Díazgranados, 2007).

En la muestra evaluada, no se encontró asociación entre el nivel desarrollo (necesita apoyo, regular, adecuado y excelente) y tipo de familia; ni tampoco con estado civil de los padres o nivel educativo; lo cual pudiera ser explicado dado que el tipo de familia no necesariamente está relacionado con una dinámica familiar inestable. Campos (2009) asume que el estilo de crianza puede ser una variable digna de ser valorada para destacar relaciones en el proceso de socialización y aprendizaje en los niños; por lo que estudiar dicha variable es un reto que necesita añadirse en futuros protocolos de investigación; además de explorar el nivel de cohesión familiar (Medellín, Rivera y López, 2011; Pérez, Martínez-Fuentes, Díaz-Herrero y Brito, 2012) que se tiene dentro de la relación entre los diferentes miembros de la familia.

En este sentido es necesario considerar para futuras investigaciones, por un lado, evaluar como una variable el grado de importancia en el estilo de crianza, mismo que está ligado a las

diferentes formas de ejercer la autoridad, el manejo de reglas; los sistemas de relación verticales y formas de auto regulación de los hijos. Así mismo, definir con mayor precisión la variable estructura familiar, no solamente considerando el nivel de estudios de los padres o el estado civil de los mismos, sino agregar aspectos de la dinámica relacional familiar; quizá esto ayude a encontrar relación entre la dinámica y estructura familiar y el desarrollo infantil.

Por otro lado, es necesario verificar la confiabilidad en la forma de realizar las observaciones de los hitos del desarrollo; recuérdese que los evaluadores fueron estudiantes de pregrado, por lo que se debe asegurar un adiestramiento de estos. Sabemos que el desarrollo de competencias prácticas involucra un proceso paulatino, y este no caso no es la excepción, los psicólogos en formación necesitan tener mayor destreza en los saberes y en los haceres para pulir su perfil profesional. Se recomienda hacer mayor énfasis en la realización de ensayos y ejercicios previos al contexto real para poder contar con mayor precisión en las mediciones; esto preverá un acercamiento con la confiabilidad de los datos obtenidos.

Finalmente, conviene hacer un análisis exhaustivo de los ítems que se incluyen en las esferas del desarrollo evaluadas y discriminar cuáles pueden ser aplicados de acuerdo con las edades críticas del proceso evolutivo del niño de forma tal que se asegure una medición válida y confiable. La valoración de las esferas del desarrollo fue determinada por la edad cronológica de los niños; sin embargo, en algunos casos los infantes se encuentran desfasados y es conveniente aplicar la tabla del desarrollo de menos edad. Por otro lado; también es necesario capitalizar las observaciones de las conductas que están en proceso; pudiendo hacer una valoración de estas, dándole un peso en las mediciones y poder así comparar realmente el nivel de ejecución real de los niños. De la misma forma, en ocasiones se requieren mayores intentos para las observaciones y no solamente uno; para así darle oportunidad al menor de adaptarse a la tarea y poder realizar ejecuciones más precisas.

Este estudio se considera importante mencionarlo, independientemente de que la hipótesis nula se haya aceptado debido a que abre a los psicólogos un área de mayor precisión al realizar entrevista o historia clínica al evaluar el desarrollo. Generalmente se cuestiona sobre el número de integrantes de la familia, su estado civil y nivel de estudio de los padres; sin embargo, aunado a estas importantes variables se debe indagar sobre la dinámica relacional entre los padres, con sus hijos y entre los demás integrantes de la estructura familiar. Por lo que se considera valioso el trabajo aquí presentado a fin de continuar elaborando nuevas preguntas que

ayuden a trazar rutas de apoyo y prevención para las familias en estas etapas tan importantes de la vida como es la primera infancia.

Referencias

- Antoranz, E. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid: EDITEX
- Bornstein, L. y Bornstein, M., (marzo-abril 2012). *Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño*, 35, 147.
- Brougere, G. (2013). El niño y la cultura lúdica. *Lúdicamente Año 2* N°4, octubre 2013, Buenos Aires (ISSN 2250-723X).
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 6, 111-121.
- Comisión Nacional de Arbitraje Médico (2016). *Consentimiento válidamente informado*. México: Secretaría de Salud, 2ª. Edición. Recuperado de http://www.dgdi-conamed.salud.gob.mx/files/pdf/cvi/libro_cvi2aEd.pdf
- Campo, A. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 26, 1.
- Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12, 341-351.
- Covadonga, R. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289-304.
- De león B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y la responsabilidad de los niños XII *Congreso Internacional de teoría de la educación*, 0, Universidad de Barcelona.
- Henao, C. (2012). Influencia del clima socio familiar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 0, 253-271.
- Hernández, M., Franco N., y Pérez, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y Conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1, p.p. 149-156.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI (2017). *Estadísticas a propósito del día de la familia mexicana* (5 de Marzo). Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/familia2017_Nal.pdf.
- Iriarte-Díazgranados, F. (2007). Los niños y las familias frente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tics). *Psicología desde el Caribe*, (20), pp. 208-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21302010>. ISSN 0123-417X.
- Isaza, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»*, 23, 0.
- Lunkenheimer, E.; Olson, S.; Hollestein, T.; Sameroff, A. & Winter, C. (2011). Dyadic flexibility and positive affect in parent-child coregulation and the development of child behavior problems. *Development and Psychopathology* 23, pp. 577-591.
- Pérez, J., Martínez-Fuentes, M. Díaz-Herrero, Á., Brito de la Nuez, A. (2012). Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Educación en Revista ISSN*, 43, 17-32.
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial, S. A.
- Medellín M., Rivera, H., López, P., Kanán, G. & Rodríguez A. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud Mental*, 35, pp. 147-154.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163.
- Papalia, D. E., Wendkos O., S. & Duskin F. R. (2001). *Psicología del Desarrollo*. Colombia: McGraw-Hill. Novena edición.
- Rabadán, J.A. & Giménez-Gualdo, A.M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15(2), pp. 185-212. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504006>. ISSN 1139-613X.
- Ramírez, A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, XXXI(2), pp. 167-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073011>. ISSN 0716-050X.
- Ramos, M. & Ramos, J. (2004). *Calendario del Desarrollo Infantil*. Pro-ed. Latinoamérica, S.A. de C.V.

- Sañudo, M. (2015). *Desarrollo, Prácticas y discursos emergentes en América latina*. Bogotá:
- Vargas-Rubilar, J. & Oros, L. (2011). Parentalidad y autoestima de los hijos: una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 1, pp. 155-171. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646123009. ISSN 2225-7136.
- Vásquez, C. (2005). Las nuevas tipologías familiares y los malestares interrelacionales que se suscitan en ellas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 14, febrero-mayo, 2005. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220381002>. ISSN 0124-5821.

PADRES DE FAMILIA DEL SUR DE ZACATECAS Y EL TDAH

Arlet Nayeli González Leandro* .

Cecilia Arizay Guerrero Armas

Yessica Elizabeth Gómez Rodríguez

Resumen

El conocimiento que poseen docentes y padres de familia acerca del TDAH está enfocado a la detección y diagnóstico del trastorno, provocando que el tratamiento y la intervención no sean adecuados trayendo problemas educativos y sociales a causa de la desinformación generalizada y evidente. La investigación de este trabajo es de enfoque cuantitativo de alcance descriptivo; pretende detectar el nivel de conocimiento de padres de familia acerca del TDAH, analizar datos y representar los resultados mediante porcentajes, especificando propiedades, características y rasgos importantes. Se desarrolló un instrumento de 23 preguntas distribuidas en dos apartados, el primero consta de 13 preguntas orientadas a identificar el conocimiento que poseen los padres con respecto al TDAH (11 politómicas y 2 dicotómicas), el segundo compuesta de 10 preguntas dicotómicas (SI- NO como opciones de respuesta) destinadas a indagar el interés de estos para adquirir conocimiento acerca del tema. Evaluado y aprobado por jueces expertos en psicología educativa y piloteado en primarias de Jalpa, Tabasco y Juchipila, Zacatecas. A pesar de que es una misma región varía la información, incluso docentes de la institución de Juchipila desconocían el término, por lo cual mostraron interés en recibir información acerca del tema y los resultados de las aplicaciones, mientras que los padres de familia no, en Jalpa no se pidió ninguna retroalimentación por parte de la institución ni de los padres, por el contrario en Tabasco hubo una mayor participación por parte de los padres, únicamente por ser juzgados ante su desconocimiento del tema. De acuerdo a algunas observaciones durante la aplicación del pilotaje del instrumento se identificó que las personas tienen dificultades para conocer del tema por medio de la tecnología y existe poca transmisión de información de instituciones educativas a padres, haciéndose notorio en los diagnósticos erróneos canalizados al CISP y el interés que mostraron por el trabajo.

Palabras clave: padres, TDAH, conocimiento.

* Universidad Autónoma de Zacatecas , arlet.glz95@gmail.com

Introducción

El presente trabajo de investigación trata uno de los temas actuales más recurrentes en terapia infantil, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), orientado a la detección del conocimiento que los padres de familia de diferentes escuelas públicas poseen sobre éste y el interés que tienen de informarse sobre el mismo.

En el 2016, según datos proporcionados por la Secretaría de Salud (SSa), indican que el TDAH afecta mundialmente a un 12 por ciento de la población infanto-juvenil, se menciona de igual manera que en México hay aproximadamente 33 millones de niños y adolescentes de los cuales 1.5 millones podrían ser diagnosticados con dicho trastorno.

No obstante, según la doctora Poza M. (2016), menciona que aproximadamente el 70 por ciento de las personas portadoras del trastorno no recibe atención ni tratamiento, lo que podría suponer problemas futuros en la vida de estos sujetos tales como depresión y ansiedad, o bien caer en adicciones e incluso vandalismo.

Un análisis sobre trabajos previos a nivel nacional e internacional sobre la problemática expuesta en el trabajo refleja la falta de estos mismos, siendo que la mayoría están enfocados únicamente a saber si los docentes saben o no sobre el TDAH, además de tocar con mayor frecuencia cuestiones diagnósticas y no tanto de búsqueda de estrategias para informar a los implicados con dicho trastorno.

En las región sur de Zacatecas (Tabasco, Jalpa y Juchipila), donde se llevó a cabo dicha investigación se observó una evidente falta de información por parte de los padres de familia e incluso los docentes mismos, lo cual podría suponer que es una de las principales causas de diagnósticos fuera de lugar, falta de tratamiento y estrategias que contrarresten la problemática.

Se considera que la psicología juega un papel importante en la detección, diagnóstico y tratamiento del TDAH, por ejemplo se podría hablar del papel psicoeducativo, que es una de las bases para un adecuado tratamiento de estos niños, que se enfoca en dar a conocer tanto a los afectados como a sus familias de que trata el trastorno y sus componentes e implicaciones con el afán de proporcionar una mejora en sus vidas. La intervención clínica es otra labor del psicólogo, en estos casos, atendiendo los síntomas correlacionales al trastorno, tales como baja autoestima, depresión, ansiedad, frustración, problemas de conducta, etc. También se vuelve fundamental su colaboración en el aspecto educativo, siendo estos niños propensos a problemas de aprendizaje por las características que los definen (inatención, hiperactividad e impulsividad), siendo los

psicólogos quienes buscan estrategias para mejorar sus deficiencias o disminuir sus problemas en conjunto con profesores y padres de familia, generando una red de apoyo para quien lo padezca.

Lo que se pretende es que a través de esta investigación se generen nuevas ideas para investigaciones a futuro sobre estos temas, para que sea un tema más investigado, ya que durante la búsqueda de información, se notó que existen pocas investigaciones, y las que existían son muy viejas y no están actualizadas, las más próximas al tema son sobre los conocimientos de los maestros, por lo que la falta de información es un limitante para desarrollar la investigación.

Objetivo

Identificar el conocimiento que tienen los padres de familia de las escuelas de Jalpa, Tabasco y Juchipila, Zacatecas, acerca del TDAH

Método

Para la recopilación de información se recurrió a la técnica de investigación cuantitativa que según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es secuencial, esto quiere decir que cada etapa precede a la siguiente y no se puede brincar pasos, aunque si se puede redefinir alguna fase. Maneja diez fases: la primera es la de la idea, posteriormente se plantea el problema, luego se desarrolla el marco teórico, sigue con la visualización del alcance del estudio, lo que lleva a la elaboración de hipótesis y definición de variables, para después seguir con el desarrollo del diseño de investigación, después definir y seleccionar la muestra, para la recolección de datos, analizarlos y elaborar finalmente el reporte de los resultados.

En este enfoque los planteamientos a investigar son específicos, además las hipótesis se establecen previamente antes de la recolección y análisis de datos, esta debe ser más objetiva, en esta se pretenden generalizar los resultados de un grupo a una colectividad mayor, su meta principal es la construcción y demostración de teorías, utiliza la lógica o razonamiento deductivo.

Es también una investigación de alcance descriptivo, por lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010), indican que esta busca especificar las propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno (perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos, etc.) sirve para analizar cómo es, cómo se manifiesta un fenómeno y cuáles sus componentes.

Así también, según Deobold, Van Dalen y Meyer (2006), el objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas ya que su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

Participantes

Se tomó una muestra de 70 participantes, padres de familia de ambos sexos, de 3 diferentes escuelas primarias públicas de las zonas semi-urbanas del sur de Zacatecas, población distribuida en 5 grupos no equivalentes de los cuales 23 padres de los grados de 2° y 4° son de la escuela “Benito Juárez” de Tabasco, 32 padres de familia de 3° y 4° grado de la escuela “Francisco Murguía” de Jalpa y 15 padres de 4° pertenecientes a la escuela “Benito Juárez” de Juchipila, cabe mencionar que estos padres pueden o no tener hijos con TDAH, se llevó a cabo la selección mediante un muestreo no probabilístico en el que la asignación de grupos fue por parte de los directivos de las instituciones a las que se acudió.

Material e instrumentos

Para la recolección de datos se llevó a cabo un instrumento de 23 preguntas distribuidas en dos partes, en la primera parte son 13 preguntas las cuales están orientadas a identificar el conocimiento que poseen los padres de familia con respecto al TDAH, estas preguntas son 11 de tipo politómicas y 2 dicotómicas y la segunda parte consta de 10 preguntas dicotómicas (donde SI y NO son las opciones de respuesta), destinadas a indagar si los padres de familia están interesados en adquirir conocimiento acerca del tema.

Dicho instrumento tiene una validez de contenido, que hace referencia al grado en el que un instrumento realmente mide la variable para el cual fue diseñado. Y según Bohrnstedt (en Sampieri) (2014) se refiere al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Fue evaluado y aprobado por jueces expertos en psicología educativa, M.E. Lilieny Hernández Trujillo, con cargo en el equipo de apoyo, en el área de psicología en la categoría de maestro psicólogo orientador; Lic. en Psic. Karla de Luna, maestra frente a grupo (SEP) y M. en C. María de Lourdes Solís Castro, maestra frente a grupo (Colegio

del Centro). Posterior a su validación se piloteo en escuelas primarias públicas de Tabasco, Jalpa y Juchipila, Zacatecas.

Con base en el programa estadístico SPSS por sus siglas en ingles (Statistical Package for the Social Sciences), el instrumento cuenta con una fiabilidad de .163 de alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados.

Procedimiento

Para la realización del trabajo se incluyeron las siguientes etapas y acciones:

Fase 1: Elaboración y aprobación de cuestionarios y pilotaje

1. Revisar datos destacados del marco teórico
2. Elaboración del instrumento de investigación basado en el marco teórico
3. Mandar a jueces expertos en el tema para su evaluación y aprobación
4. Solicitar apoyo y girar oficios de permisos a los directivos en las escuelas para la realización del pilotaje
5. Aplicación de cuestionarios de pilotaje en las escuelas
6. Revisar cuestionarios
7. Realizar plantilla de base de datos en el programa SPSS
8. Vacío y análisis de los datos del pilotaje

Fase 2: Aplicación

Aspectos éticos

Basado en el artículos 47 del Código Ético del Psicólogo (2009), el psicólogo planea y conduce la investigación de manera consiente, con las leyes federales y estatales y regulaciones así como con las normas profesionales que gobiernan la conducción de investigación. Con base al artículo 122, se obtuvo primeramente el consentimiento informado de manera escrita de los directivos y después de los padres de familia con la libertad de participar o declinar. El artículo 49 protege la dignidad y bienestar de los participantes. El artículo 68 nos habla sobre la importancia de disfrazar la información confidencial de las personas para evitar que se identifiquen a sí mismas o alguien más las pueda identificar.

Con base a los artículos 51, 55, 56 y 60 que nos hablan de la comunicación de los resultados el psicólogo se asegura de que proporcione los resultados utilizando un lenguaje entendible, no inventa datos ni falsifica los resultados de sus investigaciones, no se atribuye créditos a menos de que realmente el trabajo sea propio, por ultimo no saca conclusiones que no se deriven directamente de los resultados obtenidos.

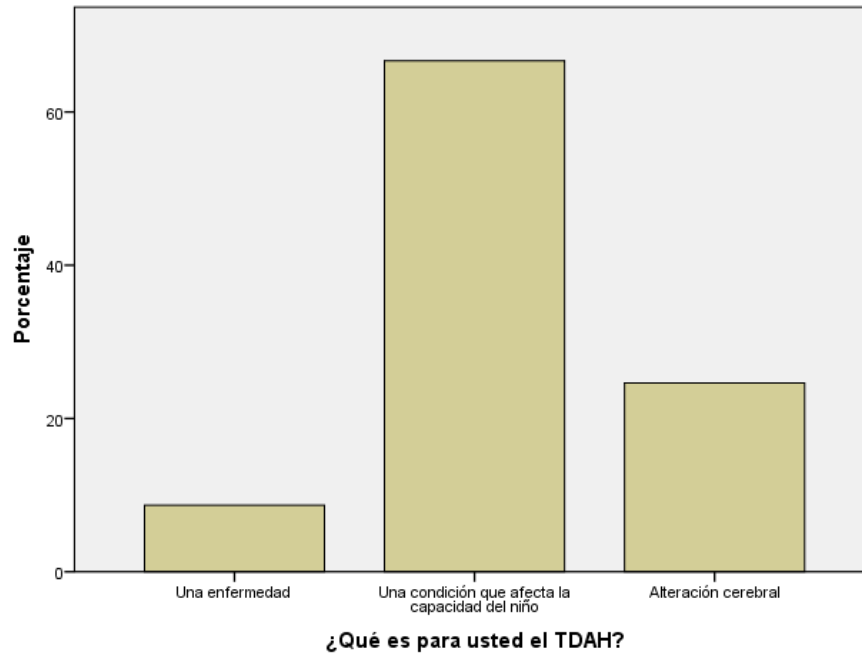
Resultados

De acuerdo a los padres encuestados el 8.6% cree que el TDAH es una enfermedad, el 65.7% cree que es una condición que afecta la capacidad del niño, por lo que el 24.6% cree que es una alteración cerebral (Ver gráfica 1). Por otro lado el 21.4% de los padres dicen que la causa del TDAH es hereditaria, 40% la forma de crianza y 32.9% por enfermedad (Ver gráfica 2.0). El 72.9% consideran que su característica es la dificultad para concentrarse y 12.9% la agresividad y 12.9% mala conducta (Ver gráfica 3.0).

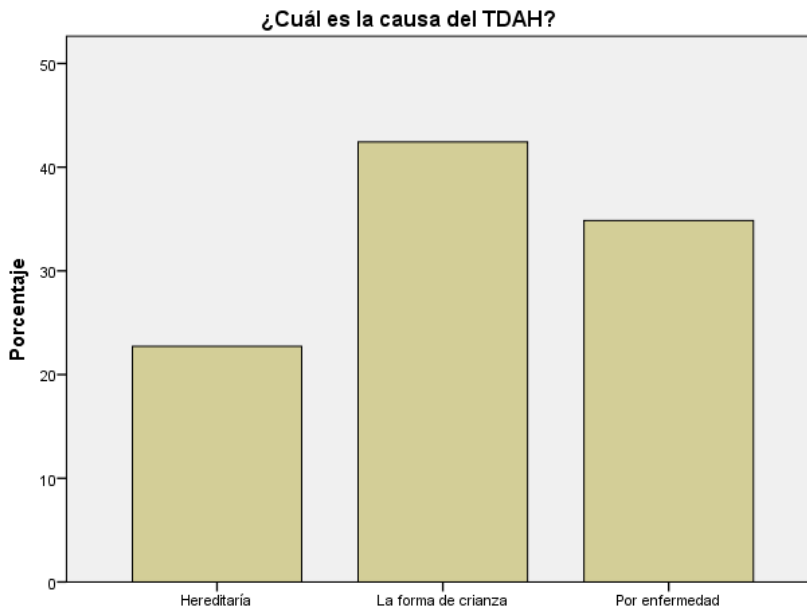
Con base a quien diagnóstica 58% de los encuestados dicen que el psicólogo es quien diagnóstica, 17.1% el neurólogo y 22.9% el maestro de apoyo. En la pregunta sobre la edad para diagnosticar 35.7% contestan que a los 2 años, 54.3% a los 5 años y 4.3% a los 8 años. De las dificultades que presentan quienes tienen TDAH el 31.4% de la población responden que son problemas académicos 64.3% los problemas para relacionarse y el 1.4% problemas de salud.

De los encuestados con base a que problemas escolares presentan el 90% consideran que tiene un aprendizaje más lento, el 4.3% que no aprenden nada y 4.3% no tiene ninguna consecuencia. Se les cuestionó sobre cómo debía ser la educación en los niños y el 10% considera que debe ser especial, el 4.3% que de manera normal y 85.7% con apoyo. El 14.3% consideran que este trastorno desaparece con el tiempo, 4.3% que persiste toda la vida y 75.7% que se controla. El 84.3% consideran que el tratamiento del TDAH debe ser con medicamentos y terapia, 5.7% de la población dice que sólo con medicamento y 8.6% dicen que no hay tratamiento. 31.4% de los participantes creen que los niños no pueden controlar su conducta y 68.6% consideran que sí. El 52.9% de los padres de familia encuestados dicen que el TDAH no se presenta más en niños que en niñas y 45.7% afirma que sí.

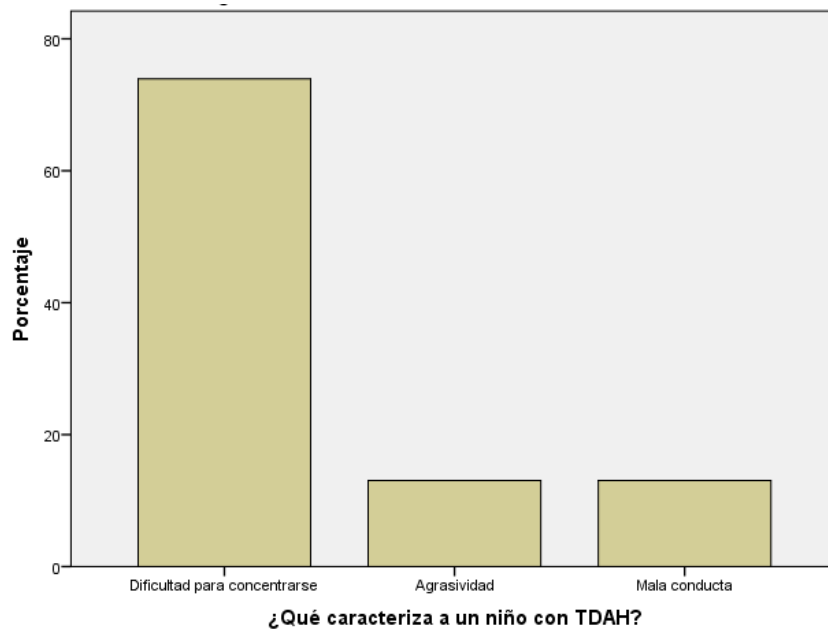
Gráfica 1.0 A continuación se presenta se muestra los porcentajes obtenidos en la pregunta ¿Qué es para usted el TDAH? Del primer cuestionario del instrumento.



Gráfica 2.0 muestra los porcentajes obtenidos en la pregunta ¿Cuál es la causa el TDAH?



Grafica 3.0 Se dan a conocer los porcentajes resultantes de la pregunta ¿Qué caracteriza a un niño con TDAH?

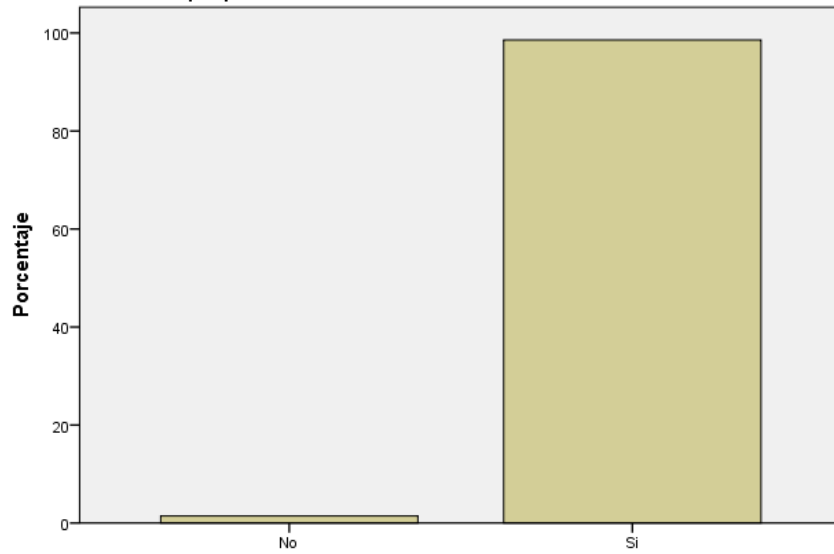


Por otro lado en la segunda parte del cuestionario sobre el interés que tienen los padres de familia en conocer más sobre el tema del TDAH se obtuvieron los siguientes resultados, el 87.1% de la muestra considera que si es necesario tener asesoría sobre trastornos infantiles por lo que el 12.9% cree que no. El 98.6% de los entrevistados les gustaría que la escuela a la que asiste su hijo les proporcionara información acerca del TDAH, así como también les gustaría que la escuela llevará a cabo talleres o pláticas acerca de este trastorno y el 1.4% contestaron que no a ambas interrogantes (ver gráficos 4.0 y 5.0). 97.1% dice que asistiría a la escuela si esta proporcionara ayuda sobre el trastorno y el 1.4% no (ver grafica 6.0).

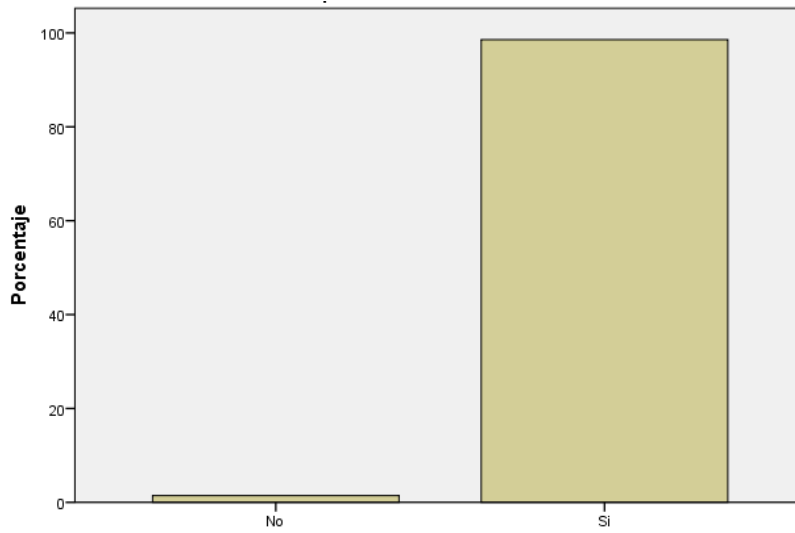
El 95.7% de la población dispondrían del tiempo necesario para informarse sobre el TDAH y 2.9% no. El 98.6% les gustaría saber cómo ayudar a niños con TDAH aunque no sea su hijo y el 1.4% no. El 100% de la población dice que si su hijo tuviera TDAH le interesaría ayudarlo a mejorar su comportamiento y aprendizaje; así mismo consideran benéfico para el niño que ellos como padres estén informados sobre su situación. El 98.6% considera benéfico para la familia estar informados sobre el TDAH y 1.4% no; mismos porcentajes de la muestra considera

importante que los padres de familia se les informe acerca de las problemáticas que presentan sus hijos en la escuela.

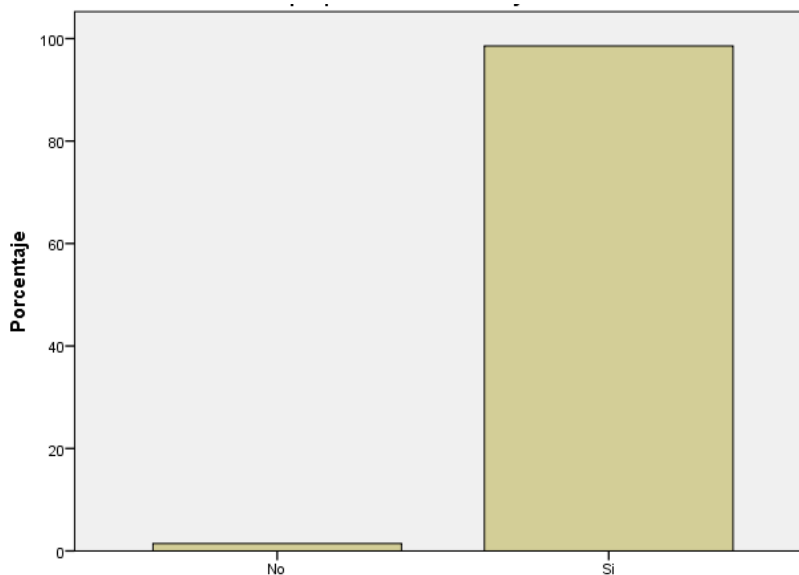
Grafica 4.0 A usted como padre le gustaría que la escuela a la que asiste su hijo les proporcionara información acerca del TDAH



Grafica 5.0 A usted como padre le gustaría que la escuela a la que asiste su hijo llevara a cabo talleres o platicas acerca del TDAH



Grafica 6.0 Si la escuela proporcionara dicha ayuda asistiría



Conclusiones

La desinformación de los padres de familia de la región sur de Zacatecas acerca del TDAH es muy generalizada y evidente, una de las principales causas es que, incluso los docentes tienen dificultades con el tema es consiguiente que los padres también lo tengan. Otra de las cuestiones notorias es que el trastorno ha sido utilizado para justificar las conductas disruptivas que presentan los alumnos y pueden ser etiquetados por las conductas afines a este trastorno.

Sin embargo el interés que mostraron acerca del tema es positivo lo cual puede indicar que el desconocimiento del tema no es porque se rehúsen si no que en los planteles educativos no les proporcionan la información más allá del comportamiento y calificaciones de los alumnos, no explican los problemas psicológicos y emocionales de sus hijos.

Con base a los resultados obtenidos en la primera parte del instrumento la cual está destinada a indagar el conocimiento que los padres tienen sobre el TDAH, se puede observar que el mayor porcentaje de los padres encuestados (40%) considera que el TDAH se debe a la forma de crianza lo cual culpa a la educación por parte de los padres por esta condición del niño, lo cual se justifica porque solo 8.6% de los encuestados creen que es una enfermedad. El 58% de los padres tienen la creencia de que quien diagnostica es el psicólogo seguido por el maestro de apoyo y por último el neurólogo, estos porcentajes pueden estar influenciados por que la aplicación fue realizada por alumnos de psicología. El 68.6% creen que los niños si pueden

controlar su conducta lo cual se llega a suponer que es por lo cual con quienes se relacionan, suelen alejarse y rechazarlos, incluyendo maestros.

Se observan números altos en los porcentajes en cuanto al interés que los padres de familia tienen por conocer acerca del TDAH, sin embargo se puede llegar a creer que esto no es así ya que se observó que en algunas de las juntas realizadas por los maestros y directivos de las instituciones para darles a conocer las calificaciones bimestrales de sus hijos no acuden en su totalidad, ya que se supone que este reporte esto es de su importa ya que en base a eso se califica si el niño aprende o no, se llegó a pensar que contestaron el cuestionario de forma inconsciente o sólo por quedar bien en la encuesta.

Referencias

- Deobold B., Van Dalen y Meyer W. (2006). Síntesis de "*Estrategía de la investigación descriptiva*". *Manual de técnica de la investigación educacional*. Recuperado de <https://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigaci-n-descriptiva.php>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Recuperada en https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_-sampieri-_6ta_edicion1.pdf
- Poza, M. (2016). TDAH: *un trastorno real, tratable y con más de un millón de diagnósticos en México*. Recuperado de <http://www.sinembargo.mx/10-07-2016/3063551>
- Secretaria de Salud, (2016). *Niños con TDAH*. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud/tdah>
- Sociedad Mexicana de Psicología A.C. (2009). *Código Ético del Psicólogo*. Cuarta edición. México: Trillas.

INSENSIBILIDAD EMOCIONAL O UNEMOTIONAL CALLOUS Y PERCEPCIÓN SOCIAL DE NIÑOS DE PRIMARIA

Rodríguez Hernández Aranza Gabriela*

Vallejo Casarín Alma Gloria

Saldaña Gutierrez Ashley Yoav

Pérez del Ángel Laura Elena

Resumen

Centrándonos en el estudio de la psicopatía en niños, se realizó la presente investigación con el objetivo de identificar la relación existente entre la presencia de Unemotional Callous o Insensibilidad Emocional (Frick, McBurnett, O'Brien & Wootton 1994), en niños de educación primaria y los niveles de aceptación y rechazo social en una muestra no probabilística de 75 estudiantes de 4to y 5to de primaria, siendo 45 niños y 30 niñas, con un rango de edad de 9 a 11 años, y una media 9.6 años, pertenecientes a la ciudad de Poza Rica, Veracruz. Se evaluó la presencia de insensibilidad emocional y sus 3 dimensiones: Crueldad, Despreocupación e Insensibilidad, mediante la aplicación del Inventario de Callous Unemotional Traits. Para identificar el rechazo o la aceptación social se aplicó la Evaluación de Rechazo y Aceptación Social, en la cual los niños nominaban a los compañeros que presentaban conductas prosociales o conductas agresivas. Se realizaron análisis de prueba t Student y análisis descriptivos. Los resultados mostraron que los niños que no presentaron insensibilidad emocional son aceptados socialmente por sus compañeros. Del mismo modo, se pudo identificar que los rasgos de insensibilidad emocional predominaron en niños del sexo masculino y fueron aceptados socialmente.

Palabras clave: Unemotional Callous, Insensibilidad Emocional, Aceptación social

* Universidad Veracruzana, zS14005602@uv.mx

Antecedentes

La violencia es uno de los problemas fundamentales que enfrenta la sociedad en la actualidad, la presencia de problemas sociales como las adicciones, actos de vandalismo, trastornos psicológicos como el desorden del comportamiento disruptivo e inclusive las psicopatías, entre otras alteraciones, conforman un peligro no sólo para quienes lo padecen sino también para la sociedad.

Existe evidencia de que estas conductas son progresivas y llegan a manifestarse desde etapas tempranas, como lo son la infancia y la adolescencia; así mismo, dado a que suelen ser respuestas comunes del desajuste conductual y una forma particular de atravesar el salto madurativo propio de estas etapas, pueden llegar a pasar desapercibidas, sin embargo, de no ser prevenidas, identificadas y corregidas tempranamente podrían desarrollarse problemas más graves (Bretous, Drane, Fischer, MacDonald & Valois, 2002; Moffitt, 1993; Moffitt, 2007; Romero, 2001). Por ello la preocupación de investigar la presencia de alteraciones de la conducta en esta población y, de esta manera, poder prevenir el desarrollo de comportamientos agresivos y antisociales (Centro Nacional para la Prevención y Control de las Adicciones, 2013 y Organización Mundial de la Salud, 2018). Así mismo, se han documentado una gran cantidad de factores de riesgo que se han asociado con este tipo de comportamiento (American Psychiatric Association, 2013; Bretous et al., 2002; CENADIC, 2013; Medina-Mora et al., 2013; Frick, Kahn, Ray, Thornton, 2014 & OMS, 2018).

Los problemas de conducta constituyen uno de los fenómenos más analizados durante la infancia y la adolescencia. Dada su heterogeneidad, durante las últimas décadas se ha planteado la necesidad de delimitar los problemas de conducta de inicio temprano a partir de la manifestación de rasgos afectivos, interpersonales y conductuales similares a los que definen la psicopatía adulta (Romero, Luengo, Gómez-Fraguela, Sobral y Villar, 2005 & White & Frick, 2010). López, Luengo y Romero (2011) observaron que los niños que manifestaban rasgos psicopáticos de forma temprana presentaban mayor frecuencia, gravedad y persistencia de problemas de conducta. Estos resultados sugieren la necesidad de tener en cuenta el papel de los rasgos psicopáticos, especialmente de tipo afectivo-interpersonal, como factor de riesgo con el que delimitar los patrones más severos y persistentes de conducta externalizante (Frick et al., 2014).

Con la intención de aportar una clasificación precisa de subcategorías homogéneas de jóvenes antisociales y con esto permitir una mejor aproximación a las alternativas de tratamiento para jóvenes con problemas de conducta que mostraban rasgos psicopáticos Frick, McBurnett, O'Brien & Wootton en 1994 realizaron un estudio que reveló que en etapas tempranas, como la niñez, es posible identificar dos dimensiones del comportamiento similares a las estudiadas en la psicopatía de personas adultas, una está relacionada con la impulsividad y la presencia de problemas conductuales (I/CP), y la otra asociada con aspectos afectivos e interpersonales de la psicopatía, denominada como Unemotional Callous (UC), también conocidos como un conjunto de rasgos de insensibilidad emocional (Barcelata y Rivera, 2016; Galván, 2011; López et al., 2011; Muratori et al., 2016; Patrick, Fowles & Krueger, 2009 & Vinet, 2010;).

Estos rasgos se identifican por falta de culpa y/o empatía, crueldad, así como incapacidad para establecer vínculos duraderos con otras personas (Halty, Martínez, Ortiz, Requena y Santos, 2011 y Halty y Prieto-Ursua, 2015).

Por otro lado, Muratori et al. (2016) señalaron que los rasgos de Unemotional Callous (UC) se asocian de forma concurrente y prospectiva con los problemas de conducta severos, un menor nivel de comportamiento prosocial, habilidades de competencia social deficientes, escasa regulación emocional; las cuales se empiezan a gestar en la infancia, caracterizándose por experimentar emociones lábiles y superficiales.

En 2008, Frick & White realizaron un estudio con dos grupos de jóvenes con características antisociales, unos con reporte de CU y otros que no lo reportaban, en el cual se encontró que los jóvenes que presentaban CU mostraban anomalías para procesar estímulos emocionales negativos en los demás y por los demás, como imágenes, palabras, expresiones faciales y tonos vocales que denotaban signos de miedo, angustia o dolor. Estos autores indicaron que existen diferencias cognitivas, emocionales y de personalidad entre adolescentes que presentan comportamiento antisocial y quienes presentan comportamiento antisocial con rasgos de CU y anomalías en sus respuestas a las señales de castigo y peligro. Muestran un tipo de combinación entre la agresión reactiva (impulsiva) y proactiva (premeditada). Estas características del temperamento pueden llevar a rasgos de personalidad caracterizados por un nivel reducido de angustia sobre las consecuencias de su comportamiento y una tendencia a mostrar comportamientos de búsqueda de emoción y novedad. Se ha demostrado que estos rasgos son relativamente estables tanto en niños como en adolescentes cuando se evalúan por

autoinforme o por el informe de los padres (Burke, Loeber & Lahey, 2007; Delgadillo, 2013; Frick, Kimonis, Dandreaux & Farrell, 2003; Frick & Muñoz, 2007; Lynam, Caspi, Moffitt, Loeber & Stouthamer-Loeber, 2007 & Obradovic, Pardini, Long & Loeber, 2007).

Se ha estimado que de los adolescentes que presentan conductas asociadas al síndrome de insensibilidad emocional, el 81% de ellos podrían tener una comorbilidad con el Trastorno Antisocial de la Personalidad (TAP) y Trastorno Disocial (Galván, 2011 y Peña y Palacios, 2011).

Muratori, et al. (2016) trabajaron con niños remitidos con diagnóstico de desorden del comportamiento disruptivo. Los autores analizaron los rasgos de CU desde la infancia hasta la adolescencia, 9 a 15 años. Con su estudio mostraron que es probable que los rasgos CU disminuyan de forma lineal, si los niños son tratados oportunamente combinando sesiones especializadas de terapia conductual intensiva y farmacológica, con una disminución desacelerada en la adolescencia, 12 a 15 años, razón por la cual los autores plantean la influencia de las características del desarrollo del adolescente en los rasgos de CU. Por ejemplo, una mayor sensibilidad a la recompensa en la adolescencia puede aumentar en las personas vulnerables la propensión al comportamiento antisocial, el uso de medios ilícitos para alcanzar sus objetivos, y la susceptibilidad a las posibles consecuencias negativas para los demás.

Estos rasgos también pueden variar en función de factores como el sexo y la edad o las etapas del desarrollo. Algunos estudios como los realizados por Barcelata y Rivera (2016) indican que los hombres tienden a presentar más rasgos de insensibilidad emocional y mayor nivel de severidad que las mujeres. La personalidad antisocial en varones tiene una prevalencia de entre el 1% y el 6% y en los servicios de atención a la salud mental, es frecuente encontrar jóvenes con estas características, así como en los centros penitenciarios, donde se calcula que el 80% del total de su población presentan características asociadas a este tipo de personalidad. Aunado a esto, las prácticas de crianza se convierten en una variable familiar de riesgo-protección pues las prácticas negativas como el control psicológico tienden a incrementar la conducta desafiante de los chicos, mientras que las prácticas positivas, como la calidez, que fomentan la conducta prosocial pueden contribuir a disminuir comportamientos agresivos, funcionando como un factor protector.

Frick & White (2008) indican que existen variables que se han asociado con estos tipos de comportamiento. Dichas variables pueden ser detectadas y analizadas para encontrar sus

mecanismos causales y poder intervenir anticipadamente. De acuerdo con los autores, los rasgos de UC engloban comportamientos agresivos y antisociales a la par que pueden estar relacionados con variables genéticas, temperamentales y variables ambientales, como el bajo estatus socioeconómico de la familia, el cual es asociado como predictor más importante.

En este contexto, vale la pena revisar el papel que juegan las conductas prosociales y de qué manera se relacionan en la aparición o mantenimiento de conductas agresivas, y como es que influyen en los rasgos de Unemotional Callous. Vázquez (2015) asegura que las conductas violentas o agresivas surgen como un factor que se relaciona por la ausencia o falta de comportamientos prosociales consecuentes de la falta de empatía.

Las conductas prosociales se clasifican en ayuda física o verbal, compartir con otros, la solidaridad y escucha profunda, consolar, confirmación y valoración positiva mediante las propias palabras, crear un ambiente armonioso de ayuda, cooperación, y empatía, esta última posee una fuerte implicación en el desarrollo de conductas prosociales, la carencia de esta habilidad produce una falta de visión sobre aquello que sienten los otros, incapacitando al individuo a ponerse en el lugar del resto, mostrar aptitudes positivas y controlar sus conductas negativas (Bandura, 1999; Bandura et al., 1996; Carlo et al., 1992; Carlo et al., 1999; Davies et al., 1998; Eisenberg et al., 1987; Eisenberg et al., 1991; Eisenberg et al., 1995; Eisenberg et al., 2000; Mestre, Samper y Frías, 2002 & Vázquez, 2015). Se hace evidente la relación entre los rasgos de Unemotional Callous y la ausencia del comportamiento prosocial, ya que la presencia de estos rasgos no permite comprender las emociones y sentimientos de los demás dificultando la inhibición de conductas antisociales o agresivas.

Azuaga (2015) indica que la aceptación y el rechazo social están íntimamente relacionados con la manifestación de conductas prosociales. La aceptación social es comprendida como el afecto, el reconocimiento y la apreciación que tiene un grupo social por un individuo, y es uno de los principales indicadores de ajuste para el bienestar de un niño, sobre todo durante la transición del hogar a la escuela, donde este incrementa el número de conocidos y empieza a ser influido por el comportamiento de sus pares (Bukowski et al., 1996; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993 & Mateu-Martinez, Piqueras, Rivera-Riquelme, Espada y Orgilés, 2014). Mientras que el rechazo social se caracteriza por el desagrado, antipatía, ausencia de afecto y valoración de un grupo a un individuo, implicando conductas de evitación, aislamiento, agresiones físicas y verbales. Fernández y Extremera (2002) indican que la ausencia de conductas prosociales

aumenta la probabilidad de que los niños sufran rechazo social y tengan más dificultades de adaptación. Estudios han identificado patrones comunes en la conducta de niños que han sufrido de rechazo social, como lo son, menos conductas prosociales, presencia de comportamientos delictivos, agresivos y disruptivos, ausencia de interacción social, baja autoestima, inseguridad, depresión, insatisfacción con las relaciones que presenta con sus pares y maestros, problemas de aprendizaje, bajo rendimiento académico, deserción escolar y mayor probabilidad de desarrollar trastornos psiquiátricos en etapas del desarrollo posteriores (Bierman, 2004; Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; García-Bacete, Monjas y Sureda, 2008; García-Bacete et al., 2013 y Plazas et al., 2010) Conforme a lo ya mencionado, es importante destacar la importancia de identificar la presencia de los rasgos del CU en edades tempranas del desarrollo para así poder prevenir conductas delictivas y antisociales en posteriores etapas. Estos comportamientos se comienzan a manifestar en el hogar y en el aula, debido a que en estos lugares el niño pasa la mayor parte de su tiempo, en este último los niños están expuestos a todo tipo de interacciones en las cuales se tienen todo tipo de experiencias, ya sea de tipo negativo o positivo, de las cuales él va obteniendo conocimiento llegando a formar parte de su personalidad y temperamento.

Por lo que es de vital importancia darse cuenta de estas conductas en la infancia, aunado a que es una etapa crítica del desarrollo en la cual los niños experimentan diversos cambios, ya sean físicos como cognoscitivos y en la cual la plasticidad del ser humano es sumamente alta posibilitando la intervención con los niños para corregir dichas conductas antisociales y darles las herramientas para un correcto desarrollo.

Objetivo

La presente investigación se realizó con el propósito de identificar la relación existente entre la presencia de Unemotional Callous o Insensibilidad Emocional en niños de educación primaria y los niveles de aceptación y rechazo social.

Metodología

Sujetos: Se trabajó con una muestra de 75 niños de una primaria pública, 45 niños y 30 niñas en edades de 9 a 11 años, con una media de edad de 9.63 años ($\sigma = .632$), que cursaban los grados de cuarto y quinto año de educación primaria en Poza Rica, Veracruz.

Instrumentos: Para medir los rasgos del Unemotional Callous de los niños se utilizó el inventario de Callous-Unemotional Traits (Frick et al., 2002) que consta de 24 reactivos que evalúa las siguientes dimensiones; Uncaring (Despreocupación), Unemotional (Insensibilidad) y Callous (Crueldad). Es una escala de tipo Lickert, con 4 opciones de respuesta como lo son: “Totalmente en desacuerdo”, “Desacuerdo”, “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”.

Se les aplicó una Evaluación del rechazo y aceptación social. Se les preguntó acerca de la popularidad de sus compañeros. Dicho instrumento contaba con 9 reactivos de respuesta abierta, en los cuales se evaluaron dos tópicos entorno al aula: la agresión reactiva (p.e. “De tus compañeros/as ¿Quién es el que reacciona más agresivamente cuando le hacen bromas?”) y el comportamiento prosocial (p.e. “¿Quién de tus compañeros/as ayuda a los demás cuando tienen problemas?”).

Procedimiento

Se solicitó la colaboración al directivo de una institución de educación primaria en Poza Rica, Veracruz, para la aplicación de las pruebas en los alumnos. Se nos fueron asignados los grupos y grados en los cuales se nos fue permitido realizar las evaluaciones. Se entregaron a los niños los conocimientos informados, los cuales debían entregar a sus padres para poder realizar las pruebas, en el conocimiento se les informaba a los padres de familia que los resultados de la investigación permanecerían de manera privada y anónima, del mismo se les esclarecía que la participación de sus hijos era voluntaria y que estaban en todo su derecho de declinarla.

Posteriormente, se pasó a las aulas a recoger los conocimientos informados firmados por los padres, y seguido de esto, se le fue entregado el inventario de Callous Unemotional Traits, en el cual se les leyó en voz alta las instrucciones del inventario, y se les comunicó que las respuestas que proporcionaran serían analizadas y presentadas de forma confidencial, y esto no les afectaría en sus calificaciones escolares.

Por último, se realizó la Evaluación del rechazo y aceptación social, en la cual se les pidió que contestaran con el o los nombres de sus compañeros de acuerdo con la pregunta correspondiente y que no lo señalaran o mencionaran en voz alta. Al finalizar se recogieron los instrumentos para su póstumo análisis. Dichos resultados fueron capturados en el programa spss 24, en el cual se realizaron análisis de frecuencias.

Resultados

Para el análisis, en el Inventario de Callous Unemotional Traits se calculó la media de cada dimensión, a partir de esto se identificó la presencia de insensibilidad emocional, así como de sus rasgos. En la Evaluación de rechazo y aceptación social, al igual que en el inventario, se estimó la media a partir del total de niños en cada grupo.

Se realizó un análisis estadístico de fiabilidad, con el objetivo de estimar la fiabilidad del instrumento a través del conjunto de sus ítems y conocer si mide el mismo constructo y dimensión teórica. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Análisis de fiabilidad del Inventario de Callous Unemotional Traits.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.654	24

En la Tabla 1, se muestra los resultados del análisis de fiabilidad, que muestra la consistencia interna de los ítems del instrumento Inventario de Callous Unemotional Traits, aplicado a la muestra, teniendo como resultado un Alfa de .654.

Se procedió a calcular estadísticos descriptivos de las diferentes dimensiones y comparación de medias con t Student para muestras independientes, con el objetivo de determinar si existen diferencias significativas para hombres y mujeres, estos resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos por dimensiones y comparación de medias por sexo con prueba t.

Dimensiones	Hombres		Mujeres		t
	M	D.E.	M	D. E.	
Insensibilidad Emocional	32.44	8.87	28.30	8.19	2.07*
Despreocupación	6.62	4.19	5.40	3.45	1.37
Crueldad	17.06	6.48	16.53	6.22	.35
Insensibilidad	8.75	3.09	6.36	2.65	3.57*

*p <.05

En la Tabla 2, se representan las medias, las desviaciones estándar de las dimensiones de insensibilidad emocional entre los grupos de comparación, y sus niveles de significancia.

Respecto a los resultados, la dimensión de Crueldad presenta la media más alta de las dimensiones, tanto en hombres como en mujeres. Por otro lado, los rasgos de insensibilidad emocional tienden a manifestarse más en hombres, presentando una media de 32.44. La prueba t, mostro una diferencia significativa en la dimensión de insensibilidad.

Por último, se procedió a analizar los puntajes altos y bajos del inventario Callous Unemotional Traits, con el objetivo de encontrar una relación entre la aceptación y los niveles de insensibilidad emocional. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Análisis descriptivo de los altos y bajos niveles de Insensibilidad Emocional.

Sujeto	Rechazo Social	Aceptación Social	Despreocupación	Insensibilidad	Crueldad	Insensibilidad Emocional
S 1	0	9	22	11	26	59
S 2	1	8	24	11	25	48
S 3	6	11	8	11	28	47
S 4	24	7	14	9	23	46
S 5	0	7	8	9	28	45
S 6	0	5	9	15	21	43
S 7	1	6	2	4	20	26
S 8	6	5	6	2	17	25
S 9	21	8	4	8	13	25
S 10	0	2	5	7	12	24
S 11	3	2	7	7	10	24
S 12	6	8	5	4	14	23
S 13	3	4	3	5	14	22
S 14	0	3	8	7	7	22
S 15	2	9	4	9	8	21
S 16	0	3	4	14	2	20
S 17	0	3	8	5	5	18
S 18	0	16	0	2	15	17
S 19	0	1	2	7	8	17
S 20	27	1	3	6	7	16
S 21	3	19	1	3	10	14
S 22	3	3	3	3	6	12
S 23	0	17	3	6	3	12
S 24	3	12	3	4	5	12

La Tabla 3 muestra a 5 alumnos que presentan un nivel alto de insensibilidad emocional y son aceptados socialmente, excepto por 1 que tuvo un alto puntaje en rechazo. Por otra parte, 13 de los niños que presentan bajo nivel de insensibilidad emocional son aceptados socialmente, excepto por 5 que fueron rechazados.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue identificar la relación existente entre la presencia de Unemotional Callous o Insensibilidad Emocional en niños de educación primaria y los niveles de aceptación y rechazo social, los resultados determinaron que existieron relaciones significativas entre los niños que no presentaron insensibilidad emocional y son aceptados socialmente por sus compañeros. Estos niños presentan conductas prosociales como ayudar a los demás, expresión de sentimientos, compartir con otros, solidaridad, cooperación y empatía, las cuales son valoradas y agradables para sus demás compañeros. La presencia de rasgos de insensibilidad emocional imposibilita comprender las emociones y sentimientos de los demás dificultando la inhibición de conductas antisociales o agresivas, lo cual los convierte en objeto de rechazo social.

Sin embargo, los niños que presentaron altos niveles de insensibilidad emocional también fueron aceptados socialmente por sus compañeros. Del mismo modo, al igual que en los resultados reportados por Barcelata y Rivera (2016) se pudo identificar que los rasgos de insensibilidad emocional tienden a predominar en niños del sexo masculino, con lo que se puede afirmar que los hombres tienden a presentar más rasgos de insensibilidad emocional que las mujeres.

El estudio de la insensibilidad emocional es importante porque permite una detección temprana de rasgos psicopáticos, brindando oportunidades de intervención prácticas para implementar una estrategia de tratamiento para niños y jóvenes con este tipo de problemas mediante la capacitación de profesores y el apoyo de sus padres.

Este tema ha sido objeto de estudio en países como Estados Unidos e Italia, sin embargo, en México las investigaciones al respecto son pocas, por lo que es necesario ampliarlas pues variables como la cultura podrían ser factores que inciden en la presencia y severidad de estos rasgos.

La insensibilidad emocional puede ser medida con instrumentos como reporte de padres o maestros, para efectos de esta investigación se utilizó únicamente el auto reporte, sin embargo, en futuras investigaciones se podrían apoyar en estas pruebas para una evaluación integral, donde los reportes de los profesores y los padres corroboren lo reportado por el niño. Es necesario evaluar estas pruebas para comprobar la confiabilidad del instrumento en culturas como la mexicana y ampliar la muestra en posteriores aplicaciones.

Finalmente, para elevar la calidad de los resultados con este instrumento, es necesario contar con muestras representativas de las poblaciones para mejorar el grado de generalización de los resultados.

Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Estados Unidos de América: Panamericana.
- Azuaga, C. (2015). *Aceptación y rechazo entre iguales y Teoría de la Mente: relación con el maquiavelismo y la percepción sociométrica* (tesis de grado). Universidad de Malaga, Malaga, España.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (3), 193-209.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (2), 364-374.
- Barcelata, B. y Rivera, A. (2016). *Detección de rasgos de insensibilidad emocional en adolescentes en riesgo psicosocial: Base para la prevención de la violencia*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Bierman, K. (2004). Peer rejection. *Developmental, processes and intervention strategies*. Nueva York: Guilford Press.
- Bretous L., Drane J., Fischer M., MacDonald J. & Valois R. (2002). Risk Factors and Behaviors Associated With Adolescent Violence and Aggression. *Am J Health Behaviour*, 26(6) 454 – 464.
- Bukowski, W., Pizzamiglio, M., Newcomb, A., & Hoza, B. (1996). Popularity as an affordance of friendship: The link between group and dyadic experience. *Social Development*, 5 (2), 189–202.
- Burke, D., Loeber, R., & Lahey, B.B. (2007). Adolescent conduct disorder and interpersonal callousness as predictors of psychopathy in young adults. *Journal of Clinical Child & Adolescence Psychology*, 36 (3), 334 - 346.
- Carlo, G., Eisenberg, N. & Knight, G. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2 (4), 331-349.

- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. & Meyer, K. (1999). Why are Girls Less Physically Aggressive than Boys? Personality and Parenting Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles, 40* (9/10), 711-729.
- Centro Nacional para la Prevención y Control de las Adicciones. (2013). *Prevención de las Conductas a través de la Atención del Comportamiento Infantil para la Crianza Positiva*. CDMX. México: Secretaría de Salud.
- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. (1998). Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology, 75* (4), 989-1015.
- Delgadillo, Y. (2013). *Asociación entre rasgos de insensibilidad emocional y autolesiones en una muestra de adolescentes*. UNAM, México.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & Van Court, P. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: A longitudinal study. *Child Development, 66* (4), 1179-1197.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology, 78* (1), 136-157.
- Eisenberg, N., Miller, P., Shell, R., McNalley, S. & Shea, C. (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology, 27* (5), 849-857.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R. & Mathy, R. (1987). Prosocial Development in Middle Childhood: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology, 23* (5), 712-718.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Revista de los Psicólogos de la Educación, 15* (1), 45-60.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 29* (1), 1-6.
- Frick P., Kahn R., Ray J. & Thornton L. (2014). Can Callous-Unemotional Traits Enhance the Understanding, Diagnosis, and Treatment of Serious Conduct Problems in Children and Adolescents? A Comprehensive Review. *Psychological Bulletin, 140* (1). 1 – 57.
- Frick, P. & Muñoz, L. (2007). The reliability, stability, and predictive utility of the self-report version of the Antisocial Process Screening Device. *Scandinavian Journal of Psychology, 48* (4), 299 – 312.

- Frick, P., & White, S. (2008). Research Review: The importance of callous unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 359-375.
- Frick, P., Kimonis, E., Dandreaux D. & Farell J. (2003). The 4 years stability of psychopathic traits in non-referred youth. *Behavioral, Sciences & The Law*, 21 (6), 713 – 736.
- Frick, P., McBurnett, K., O'Brien, B. & Wootton, J. (1994). Psychopathy and conduct problems in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 103 (4), 700-707.
- Galván, C. (2011). *Validez y confiabilidad del Inventario de Rasgos de Insensibilidad Emocional de Frick, en una muestra de adolescentes escolares y de adolescentes en conflicto con la ley* (Tesis de maestría). UNAM, México.
- García-Bacete, F., Jiménez, I., Muñoz, M., Monjas, M., Sureda, I., Ferrá, P. y Sanchiz, M. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 145-154.
- García-Bacete, F., Monjas, I. y Sureda, M. I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23 (1), 63-74.
- Halty, L., Martínez, A., Ortiz, T., Requena, C. y Santos, J. (2011). Psicopatía en niños y adolescentes: modelos, teorías y últimas investigaciones. *Rev Neurol*, 52 (1), 19-27.
- Halty, L., y Prieto-Ursúa, M. (2015). Psicopatía infanto-juvenil: evaluación y tratamiento. *Papeles del Psicólogo*, 36 (2), 117-124.
- López, L., Luengo, M. y Romero, E. (2011). La personalidad psicopática como indicador distintivo de severidad y persistencia en los problemas de conducta infanto-juveniles. *Psicothema*, 23 (4), 660-665.
- Lynam, D.R., Caspi, A., Moffitt, T.E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2007). Longitudinal evidence that psychopathy scores in early adolescence predict adult psychopathy. *Journal of Abnormal Psychology*, 116 (1), 155-165.
- Mateu-Martinez, O., Piqueras, J., Rivera-Riquelme, M., Espada, J. y Orgilés, M. (2014). Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Av. Psicol.*, 22 (2), 205 – 213.
- Medina-Mora, M., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., y Aguilar-Gaxiola, S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: Resultados de la encuesta nacional de epidemiología psiquiátrica en México. *Salud Mental*, 26(4), 1-16.

- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior. A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674-701.
- Moffitt, T. (2007). A review of research on the taxonomy of life course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*, 49 – 74.
- Muratori, P., Lochman, J., Manfredi, A., Milone, A., Nocentini, A., Pisano, S., & Masi, G. (2016). Callous unemotional traits in children with disruptive behavior disorder: Predictors of developmental trajectories and adolescent. *Psychiatry Research* 236, 35-41.
- Newcomb, A., Bukowski, W., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.
- Obradovic, J., Pardini, D., Long, J., & Loeber, R. (2007). Measuring interpersonal callousness in boys from childhood to adolescence: An examination of longitudinal invariante and temporal stability. *Journal of Clinical Child & Adolescence Psychology*, 36 (3), 276-292.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *La mayoría de los menos con problemas de salud mental no recibe tratamiento*. Recuperado de http://www.paho.org/bol/index.php?option=com_content&view=article&id=221:lamayoria-menores-problemas-salud-mental-no-recibe-tratamiento&catid=667:notas-deprensa.
- Patrick, C., Fowles, D., & Krueger, R. (2009). Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness and meanness. *Development and Psychopathology*, 21 (3), 913-938.
- Peña, F. y Palacios, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud Mental*, 34(5), 421-427.
- Plazas, E., Morón Cotes, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza López, S. y Patiño, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 357-369.
- Romero, E. (2001). El constructo de psicopatía en la infancia y la adolescencia: del trastorno de conducta a la personalidad antisocial. *Anuario de Psicología*, 32 (3), 25-49.

- Romero, E., Luengo, M., Gómez-Fraguela, J., Sobral, J., y Villar, P. (2005). Evaluación de la psicopatía infanto-juvenil: estudio en una muestra de niños institucionalizados. *Anuario de Psicología Jurídica*, 15, 23-37.
- Vázquez, I. (2015). *Empatía y conducta prosocial. Programa de entrenamiento emocional para prevenir las relaciones violentas e educación primaria* (tesis de grado). Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- Vinet, E. (2010). Psicopatía infanto-juvenil: avances en conceptualización, evaluación e intervención. *Terapia Psicológica*, 28 (1), 109 – 118.
- White, S. & Frick, P. (2010). Callous-unemotional traits and their importance to causal models of severe antisocial behavior in youth. *Handbook of Child & Adolescent Psychopathy*, 135-155.

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL DESEO DE DESERCIÓN Y LA PERMANENCIA ESCOLAR UNIVERSITARIA

María del Carmen Manzo Chávez*

María Susana Cuevas de la Garza

Ricardo Manzo Chávez

Resumen

La deserción es la dificultad para completar un determinado curso o alcanzar una meta deseada, por la cual el sujeto ingresó a una institución de educación superior. La deserción universitaria en México ha alcanzado altos índices y lo ubica en primer lugar de deserción en este nivel educativo junto con Turquía dentro de los países miembros de la OCDE (Gracia, 2015). Con base en lo anterior, se realizó esta investigación con enfoque cualitativo, método interpretativo (basado en la fenomenología), con un tipo de estudio descriptivo y como técnica principal de recolección de datos fue la entrevista. Para lo cual se planteó como objetivo general, analizar los factores relacionados con el deseo de deserción y la permanencia en estudiantes universitarios. Se trabajó con 21 estudiantes voluntarios de la Facultad de Psicología de una universidad pública en Morelia, Michoacán, México y 1 desertora de esta misma Facultad, también voluntaria, teniendo en total 22 sujetos, pertenecientes a los diferentes tipos de alumnos de esta Facultad, agrupándolos en 2 grupos y un caso de contraste, que fue la desertora. Los participantes fueron 4 hombres y 18 mujeres entre los 19 y 26 años de edad, 21 solteros y una casada, ninguno tenía hijos. Las técnicas de recolección de datos fueron entrevistas, una ficha de datos de entrada, una ficha datos de identificación complementaria y la observación de los participantes en clases. Los datos encontrados arrojan a que los aspectos que inciden en el deseo de deserción son los vocacionales, escolares, económicos, familiares, personales e institucionales. Y los que favorecen la permanencia son académicos, económicos, familiares y personales, resaltándose la vinculación afectiva, siendo éste un hallazgo relevante en el estudio. Por lo tanto, el deseo de deserción es multicausal al igual que la permanencia, en donde el factor económico y afectivo, juegan un papel importante.

Palabras clave: Deserción, permanencia, estudiantes universitarios.

* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, melym_2000@yahoo.com.mx

Introducción

La deserción es un fenómeno educativo que sigue impactando en todos los niveles y la educación superior no es la excepción. En México, los índices de deserción universitaria según la SEP (Secretaría de Educación Pública) (como se citó en Gracia, 2015), está entre el 7.5% y el 8.5%; esto lo coloca en primer lugar de índices de deserciones universitarias junto con Turquía dentro de los países miembros de la OCDE (Organización para Cooperación y Desarrollo Económico) (como se citó en Gracia, 2015). La principal causa de deserción es la falta de recursos económicos y el grado escolar en el que se presentan mayor número de deserciones es el primer año de la carrera universitaria.

La deserción es un fenómeno educativo que ha sido estudiado por muchos investigadores desde diversos enfoques. Sin embargo, el pionero en este campo fue Tinto (1989) aportando múltiples estudios sobre el tema, del que se deriva el conocido Modelo longitudinal de la Deserción, en él se explica la naturaleza de la deserción, y que ha servido como base a investigadores posteriores a Tinto.

En los últimos años, los estudios de Seidman (2005) y su Binomio Deserción – permanencia, han sido retomados, por lo que se encuentran estudios en donde al hablar de deserción abordan por consiguiente a la permanencia, como parte de dicho binomio, como es el caso de este estudio.

Entre las investigaciones recientes sobre el tema, en Latinoamérica y España, se pueden mencionar los estudios de Castaño, Gallón, Gómez y Vásques, en Colombia (2008) que hacen un análisis de los factores asociados a la deserción, los cuales los clasifican en individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales. Por su parte, Osorio, Bolancé y Castillo-Calcedo (2012), también en Colombia, reafirman la presencia del factor académico como primordial en la deserción universitaria y proponen un Modelo de supervivencia, para aplicarse en las universidades con la finalidad de que los estudiantes se gradúen. Así mismo, Vélez y López (1998), proponen una serie de estrategias para vencer la deserción entre los estudiantes universitarios colombianos.

En España, González (2006), encuentra una relación entre el absentismo y el abandono escolar, en donde los factores sociales, políticos, económicos y escolares inciden para que los estudiantes abandonen sus estudios. Por su parte, Corominas (2001), identifica que el primer año en la universidad es el año en el que mayor riesgo hay de deserción debido a la transición de

nivel educativo asociada a carencias en la calidad de la enseñanza, déficits en el potencial de aprendizaje, problemas en la elección de carrera y otros factores como el económico, laboral, etc.

Por otro lado, en México, existe un reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior (SEP, 2012), no así uno dedicado a la Educación Superior; en este reporte se destaca que el estudio se realizó con una muestra nacional de estudiantes, desertores, profesores y padres de familia, con los que se cruzó información, encontrando entre otros aspectos, los factores de la deserción que son: el individual (familiar y socioeconómico), el educativo (relación con la escuela, interacción con profesores y expectativas educativas) y el entorno (condiciones económicas, identidad, amistades e influencias, expectativas sobre sí mismo y su etapa de desarrollo). Dicha Encuesta aunque no hace alusión a estudiantes universitarios proporciona una visión del fenómeno de la deserción en nuestro país.

Por su parte, Vries, León, Romero y Hernández (2011), también investigaron la deserción en México y mencionan los factores que llevan a la misma, teniendo como muestra a desertores, haciendo alusión que la mayoría de los estudios se hacen con estudiantes. Además de los factores que llevan a la deserción mencionados por otros investigadores, encuentran que el capital familiar incide en ésta y proponen programas de intervención para la permanencia.

A nivel preventivo, Casillas (2008) y De los Santos (2014) proponen programas de intervención para prevenir la deserción en los universitarios.

Considerando lo anterior, en esta investigación se pretendió analizar los aspectos que llevan a que el estudiante universitario desee desertar. Se hace alusión al deseo porque a pesar de que el estudiante tiene la idea de desertar no lo hace, sólo lo manifiesta y verbaliza con sus compañeros y profesores, pero el deseo latente puede estar presente a lo largo de toda la carrera. Por lo que la pregunta de investigación fue: *¿Cuáles son los aspectos relacionados con el deseo de deserción y la permanencia escolar universitaria?*

Siendo el objetivo general, analizar los aspectos relacionados con el deseo de deserción y la permanencia escolar universitaria. Así mismo, se proyectó determinar los aspectos que intervienen para que el estudiante no deserte y permanezca en la universidad, con la finalidad de proporcionar un panorama más amplio de este fenómeno y proponer posteriormente las pautas de intervención a seguir para atacar este problema educativo, motivo por el cual hace relevante este estudio.

Para ello se parte de la revisión de conceptos básicos, para posteriormente hablar de los aspectos metodológicos, los hallazgos y conclusiones del estudio y que a continuación se presentan.

El estudiante universitario

En los últimos años en México, se ha destacado la feminización creciente de la matrícula en ciertas áreas, carreras y posgrados, destacando la celeridad de ese proceso, que en la actualidad muestra un acceso prácticamente por igual de varones y mujeres. Las investigaciones enfatizan que las mujeres como grupo tienen mejor desempeño académico (promedios y eficiencia) (Galaz, Guzmán, Sandoval & Saucedo, 2013). Otro cambio en la composición del alumnado, lo constituye el ingreso de los alumnos provenientes de clases sociales desfavorecidas, de sectores indígenas y personas del medio rural (Ezcurra, 2007).

La matrícula de las universidades públicas autónomas se presenta como predominio de un perfil de estudiante que proviene del bachillerato público y de familias de clase media y media baja, particularmente hijos de empleados, aunque existe un sector de muy bajos recursos y otro que proviene de familias acomodadas (Galaz, et al., 2013).

Dichos autores, mencionan que en la universidad, existen 2 tipos de estudiantes:

- a) Estudiantes de tiempo completo
- b) Estudiantes trabajadores (aquellos que se dedican principalmente a trabajar)

Es importante conocer los motivos que orientan al estudiante a participar en el mercado laboral. Un segmento sustancial de quienes deciden trabajar lo hacen por las precarias condiciones económicas de sus familias; otro puede ser por interés personal o por adquirir experiencia, de ahí que dilucidar la manera como los estudiantes utilizan el dinero que pagan, o bien el destino que le dan a sus ingresos, sea un elemento importante relacionado con los motivos por los que trabajan y con el significado que le atribuyen a su desempeño laboral.

Respecto al nivel socioeconómico de los alumnos que ingresan a la universidad se observa un déficit grave, una presión fuerte para las familias el poder apoyar a sus hijos económicamente durante la carrera universitaria. Respecto a los jóvenes que aún viven en el núcleo familiar se despierta una preocupación por no ser una “carga” para los padres, originar la menor cantidad de gastos posible y además contribuir en algo a la economía familiar (Ezcurra, 2004).

La mayoría de los estudiantes son jóvenes, su edad en general, durante el primer año universitario oscila entre los 18 y 19 años, sin embargo poco menos de la mitad tiene 20 años o más, casi la totalidad de los estudiantes son solteros y sin hijos (Guzmán, 2013).

Por otra parte, se ha atribuido la característica a los estudiantes de nuevo ingreso como nativos digitales en función de su acceso, habilitación y uso de las tecnologías de la información y comunicación. Esta apropiación es autodidacta y se da principalmente a través de las redes sociales, siendo el ámbito académico el segundo lugar en donde se aplican.

Deserción

Tinto (1989) refiere que desertar significa el fracaso para completar un determinado curso o alcanzar una meta deseada, por la cual el sujeto ingreso a una institución determinada de educación superior. La deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también se da como resultado de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en la universidad. También afirma que la deserción se da más en función de una falta de integración personal al ambiente social y a la comunidad universitaria de parte del alumno. La falta de integración da pie a una falta de compromiso y a que los alumnos abandonen la escuela buscando esa pertenencia en otras actividades.

Dentro de la deserción también es importante tomar muy en cuenta los motivantes individuales: los antecedentes de los estudiantes, sus características personales, sus expectativas y motivaciones; especialmente estas últimas, ya que en base a éstas se pueden definir las metas académicas que son una variable importante a considerarse, ya que ayuda a identificar las tendencias de cada estudiante y al poder identificar estas tendencias se puede predecir como interactuará el alumno y como se integrará en los sistemas antes mencionados (académico y social) (Tinto, 1989).

Tinto (como se citó en Silva, 2011) identifica los principales obstáculos que pueden llevar a los alumnos a abandonar la carrera:

1. **Objetivos o metas:** muchos estudiantes inician la carrera con incertidumbre o dudas acerca de lo que esperan de su formación en un futuro, por eso sus planes o metas no son siempre claras o precisas.
2. **Economía ineficiente:** Muchos estudiantes de bajos recursos abandonan la carrera porque no pueden costear los gastos que implica la educación superior.

3. Dificultades de adaptación: Capacidad baja para enfrentarse a la adaptación a las exigencias de la universidad.
4. “No encajan” (incongruencia): Hay una falta de congruencia entre el individuo y la institución. Tiene que ver con un ambiente hostil y la incapacidad para adaptarse al mismo.
5. Dificultades académicas: deficiencia para cumplir las exigencias académicas y pobres hábitos de estudio.
6. Aprendizaje: Si el aprendizaje se dificulta, el alumno puede abandonar la carrera porque no está absorbiendo los conocimientos de manera eficiente.
7. Compromiso: No todos los alumnos tienen el mismo grado de compromiso con la carrera, por motivos personales o por circunstancias externas que le impiden continuar el vínculo con la institución universitaria.
8. La inseguridad en la elección de la carrera (también llamada incertidumbre). Cuando las personas se sienten más seguras respecto a sus propósitos a futuro, es más probable que lleguen a la terminación de la carrera. Si la incertidumbre persiste durante la universidad es más probable que en algún momento el alumno abandone la institución.

A estas causas se pueden agregar, las que menciona la SEP (como se citó en ANUIES, 1989) y que en México se presentan comúnmente en los desertores:

- a) Bajos promedios en preparatoria (lo cual predice el fracaso en la universidad).
- b) Estado civil (los casados desertan con más frecuencia)
- c) Necesidad de dividir el tiempo entre trabajo y estudio.

Respecto a las modalidades del abandono escolar o deserción, Tinto (como se citó en ANUIES, 1989) menciona las siguientes:

- a) Abandono estudiantil del sistema de educación superior, que son estudiantes que desertan de forma definitiva de todas las modalidades de educación superior.
- b) Abandono estudiantil de una IES, los estudiantes se cambian a otra universidad.
- c) Abandono estudiantil de la carrera, cuando el estudiante se cambia de carrera después de un tiempo dentro de la misma.

La deserción implica una pérdida tanto para el individuo como para su familia y para la institución y la sociedad. La inversión y las expectativas de logro se frustran al perder el contacto

con la universidad y con la escolaridad, la cual suponía una vía de movilidad social (ANUIES, 1989).

Institucionalmente, la incapacidad de retener a los estudiantes incumple metas y pone en tela de juicio la capacidad de la universidad para brindar oportunidades formativas “realistas” la idealización de lo que “debe ser” pelea con lo que es en “realidad”. El desconocimiento de las características básicas de los jóvenes, así como de su nivel socioeconómico, además de su trayectoria escolar, enfatiza la idea de la propia universidad como “víctima” de estudiantes no adecuados para la universidad (Tinto como se citó en ANUIES, 1989).

Las instituciones educativas también influyen en la deserción, por la forma en la que están organizadas y estructuradas repercuten en la decisión de los estudiantes de permanecer o irse, sin embargo esto las instituciones no lo ven como un factor que genera la deserción (ANUIES 1989). Para Tinto (1992), las universidades están constituidas en forma parecida a las comunidades sociales e intelectuales conformadas por profesores, estudiantes y administrativos y que se vinculen entre sí. Se considera que la deserción refleja la renuncia y la incapacidad de la persona para lograr la integración y por ende establecer afiliaciones en las comunidades universitarias. Por otro lado, también menciona que la mayoría de las deserciones son voluntarias y reflejan la decisión personal de dejar la institución.

Tinto (como se citó en ANUIES, 1989) define 5 teorías sobre la deserción:

- Psicológicas: la conducta de los estudiantes tiene características personales distintas en cada uno de ellos. Es posible distinguir a los alumnos que permanecerán y a los desertores por atributos personales que determinan distintas respuestas a condiciones educativas parecidas.
- Sociales o ambientales: el éxito o fracaso estudiantil tiene que ver con el éxito social y el lugar que las personas y las instituciones ocupan en la sociedad, los elementos que ayudan a predecir el éxito escolar son: el estatus social individual, la raza y el sexo. La deserción muestra el deseo intencional de las organizaciones por restringir oportunidades educativas y sociales a determinados grupos.
- Fuerzas económicas: el alumno combina los beneficios que conllevan la obtención de un determinado grado en una institución específica, con los recursos financieros necesarios para cubrir la inversión que supone estudiar en la universidad.

- Organizacionales: El efecto del tamaño, la complejidad de la institución, los recursos, el ambiente y los estímulos que favorecen la socialización del alumno.
- Interaccionales: La conducta del alumno es el resultado de la interacción con el ambiente y los demás estudiantes.

Modelo longitudinal de la deserción

El Modelo de Tinto (Figura 1), parte de la consideración de que la deserción es un proceso longitudinal de interacción entre el estudiante y los sistemas académico y social de la universidad, en el que el estudiante tiene metas y expectativas al inicio de su educación en la universidad y que éstas pueden ir cambiando con el tiempo, de acuerdo a las experiencias que el alumno adquiera en el sistema académico y en el social, influyendo en su decisión de desertar.

Asimismo, cada uno de los estudiantes presenta diferentes características (edad, sexo, raza), distintas experiencias previas a la universidad y antecedentes familiares diferentes, que afectan directamente sobre su desempeño; estas características también pueden fungir como predictores de la trayectoria de los estudiantes en la universidad y del nivel de compromiso con los estudios.

Teniendo en cuenta cada uno de estos factores, el modelo establece que la integración del estudiante en los sistemas académico y social de la universidad es el factor más directamente relacionado con su permanencia en la institución. Por lo tanto, el punto central del modelo de Tinto, es el concepto de integración en el ámbito académico y social.

La integración académica se logra cuando se comparten la actividad, los valores y todos los aspectos académicos de la vida universitaria y la integración social se da a partir del desarrollo de relaciones interpersonales significativas con los compañeros, profesores, y demás personal de la comunidad educativa. Cuando se ha logrado la integración, el estudiante forma parte, se compromete, tiene una amplia colaboración y participación e interacciones en la universidad, es decir, se implica, se involucra en y con la universidad. Si el estudiante no logra esta integración a la existencia universitaria, existen altas probabilidades de que abandone la institución educativa.

Por su parte, la integración se logra a partir de la interacción. La integración académica se da a través de interacciones entre el estudiante y sus profesores y compañeros, en la medida que se dé el trabajo en conjunto para lograr el desarrollo intelectual y profesional del estudiante. Y la

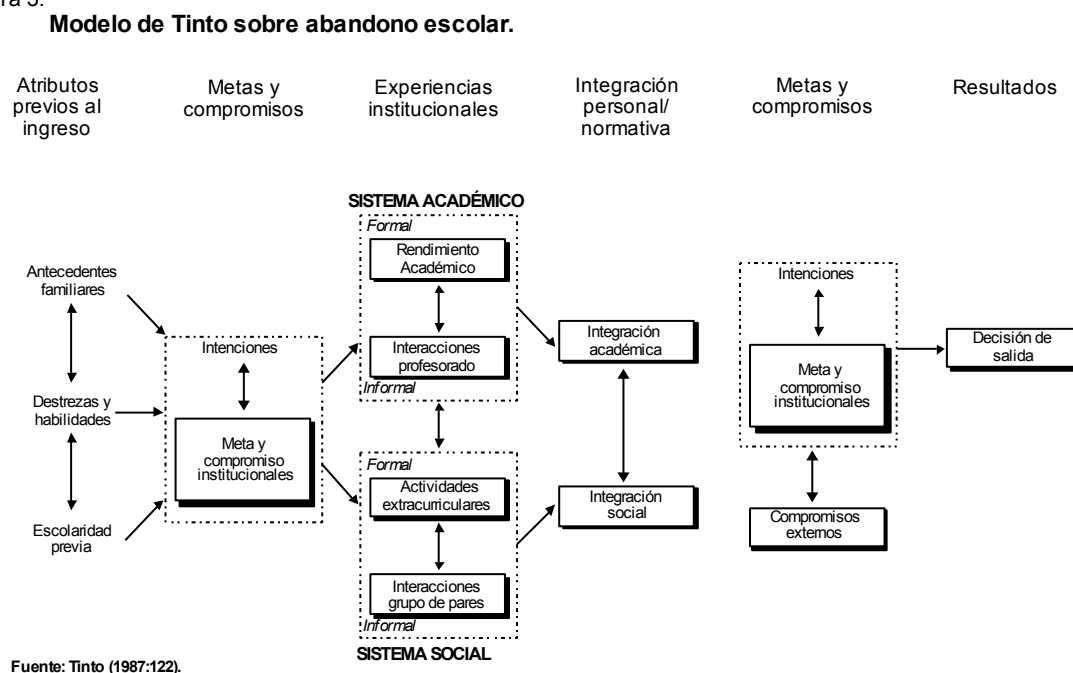
integración social se desarrolla a través de las interacciones informales entre el estudiante y los profesores y otros estudiantes fuera del aula.

Estas interacciones si se presentan en un ambiente propicio, es decir, en un ambiente que valore al estudiante como sujeto importante para la comunidad educativa, y si la frecuencia y calidad de las relaciones interpersonales entre el alumno y los miembros de la comunidad educativa es adecuada, serán fundamentales para la permanencia, así como la interacción entre el compromiso con la meta de completar los estudios y el compromiso que tenga con la institución. Aquí radica el interés del autor no solo de estudiar la deserción sino la también la permanencia del estudiante.

Por otro lado, la permanencia está marcada por periodos de transición que los estudiantes deben superar para continuar en la universidad. En estos periodos se debe poner especial cuidado en el establecimiento de las relaciones sociales y la revaloración entre sus ideas previas y la realidad universitaria (Silva, 2011).

Asimismo, Tinto (como se citó en Silva, 2011) identifica otros aspectos que propician la deserción, tales como: los objetivos y metas, economía insuficiente, dificultades de adaptación, dificultades académicas, proceso de aprendizaje y el nivel de compromiso. Este modelo se esquematiza como lo muestra la figura 1.

Figura 1. Modelo de tinto sobre el abandono escolar. Fuente: tinto (1989).
Figura 3.



Método

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo, un método interpretativo (basado en la fenomenología), un tipo de estudio descriptivo y la técnica principal de recolección de datos fue la entrevista. Para ello se trabajó con 21 estudiantes voluntarios de la Facultad de Psicología de una universidad pública en Morelia, Michoacán, México y 1 desertora de esta misma Facultad, también voluntaria, teniendo en total 22 sujetos, pertenecientes a los diferentes tipos de alumnos de esta Facultad, agrupándolos en 2 grupos (grupo de estudiantes regulares y grupo de estudiantes irregulares) y el caso de la desertora se presenta como un caso especial de contraste. Los participantes fueron 4 hombres y 18 mujeres (la razón de esta distinción de género es debido a que en esta facultad hay una predominancia en su población de mujeres ya que un 95% de los estudiantes pertenecen al sexo femenino) entre los 19 y 26 años de edad, que accedieron a participar, y que dieron su autorización expresa en el documento de Consentimiento Informado. Las características de los participantes se presentan en el apéndice 1.

Para recolectar los datos en esta investigación se utilizaron además de la entrevista, una ficha de datos de entrada, una ficha de datos de identificación complementaria y la observación de los participantes en clases. La ficha de datos de entrada exploró datos generales y escolares de los participantes y datos de contacto de algún desertor conocido, así como su disposición para participar en la investigación.

La ficha de datos complementaria, se aplicó a los participantes para explorar datos académicos y personales adicionales.

La observación se realizó en las aulas durante clases y fue focalizada en los estudiantes participantes con el fin de obtener datos adicionales a la investigación, ya que como se mencionó, la entrevista fue la técnica principal, la cual fue semi-estructurada, basándose en una guía en donde se exploraron aspectos académicos, personales, sociales y económicos.

El procedimiento estuvo regido por las siguientes etapas:

Etapas 1. Aprobación del proyecto por parte de las autoridades universitarias e inmersión al campo, con base en el cronograma autorizado.

Etapas 2. Selección de los sujetos e integración de grupos de investigación.

- a) Selección de los participantes. Se aplicó la ficha de datos de entrada a 3 grupos completos asignados por las autoridades escolares. Los participantes se seleccionaron por tipo de estudiante: regular, irregular, proceso de admisión regular, proceso de admisión irregular,

alto desempeño, bajo desempeño y morador de Casa del Estudiante. Además se consideró si deseaban participar en la investigación. A la desertora se contactó por medio de la misma ficha ya que en una de las preguntas se solicitaban datos de contacto de algún compañero desertor.

b) Integración de los grupos. Una vez seleccionados los participantes, se integraron dos grupos: el grupo 1 o de los estudiantes regulares, integrado por los alumnos regulares administrativamente, que ingresaron por proceso de admisión regular y de alto desempeño; el grupo 2 o de los estudiantes irregulares, estuvo conformado por los alumnos irregulares administrativamente, los de proceso de ingreso irregular, bajo desempeño y moradores de Casa del Estudiante.

Etapas 3. Trabajo de campo. Se aplicaron las técnicas e instrumentos mencionados. Las entrevistas y las observaciones fueron transcritas. Las fichas de datos fueron contestadas en el mismo instrumento.

Etapas 4. Análisis de la información: Los datos obtenidos a partir de las técnicas e instrumentos se organizaron y analizaron, para ello se elaboraron bases de datos en SPSS y Excel. En un primer análisis se establecieron categorías de tipo apriorístico. Con base en ellas se elaboraron matrices de datos, las cuales fueron analizadas a dos niveles siguiendo el procedimiento propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2010). De este análisis se realizaron los ajustes a las categorías obteniendo las categorías de análisis, de las cuales emergieron los hallazgos aquí expuestos.

Etapas 5. Elaboración del informe de investigación. Con los datos tanto teóricos como de campo se elaboró el reporte de la investigación.

Respecto a las consideraciones éticas, el proyecto fue autorizado por el Comité de Ética de la Facultad y por las autoridades de la misma, se contó con el consentimiento informado de los participantes y se cuidó su anonimato. La validez y confiabilidad se hizo a partir de la triangulación de datos y la triangulación de investigadores (Hernández et al., 2010).

Resultados

La información encontrada se agrupó en categorías, en donde los hallazgos fueron los siguientes:

Categoría 1. Deseo de deserción

La Universidad estudiada y su Facultad de Psicología, son instituciones de alta matrícula. En ambas, sus índices de deserción son muy altos (34% y 37% respectivamente en el 2014) y de cierta forma, la deserción en la Facultad de Psicología, es lo esperado por los profesores y las autoridades, que la ven como una solución a la alta matrícula y al ingreso de alumnos que no cumplen con el perfil pero que son admitidos vía movimiento estudiantil, esto hace referencia a los estudiantes que no son admitidos a la Universidad debido a que no aprobaron el proceso de admisión se afilian a alguna asociación estudiantil o Casa del Estudiante y estas organizaciones realizan un “movimiento” en donde se ejerce presión hacia las autoridades universitarias a partir de acciones como mítines, tomas de instalaciones, etc. Hasta que negocian el ingreso de los estudiantes rechazados y que generalmente se da cuando ya ha iniciado el ciclo escolar.

Con todo lo anteriormente señalado no es de extrañarse que la idea de deserción se presente en algún momento en estos estudiantes, a lo largo de la carrera.

El deseo de deserción se presentó en once estudiantes de veintiuno en algún momento durante su estancia en la Universidad, siendo más común esta idea en los primeros semestres y cuando se presentaban huelgas; los motivos que mencionan los estudiantes acerca de su idea de deserción fueron: el disgusto por la carrera y las materias que estaban estudiando en ese momento (cuatro casos); las constantes huelgas y paros ya que consideraban que este tipo de fenómenos afectaba de manera directa la calidad escolar (cuatro casos); la cuestión económica, externada como la dificultad para continuar costeadando los estudios y sus implicaciones (un caso), las dificultades escolares debido al nivel de exigencia de la escuela (un caso), el miedo a ir a la escuela (un caso), problemas familiares y personales (un caso), la opinión de los padres de que se cambiaran la escuela (un caso) y en otros casos los estudiantes no especificaron el motivo de su idea de desertar. Cabe mencionar que algunos estudiantes tenían más de una razón por la que deseaban irse de la Universidad. En el caso de la desertora, su principal motivo fue la presión de los padres para que estudiara otra carrera que asegurara su futuro laboral y económico y que fuera acorde a su sexo. Al respecto los alumnos dicen (El nombre de todos los participantes fue cambiado para guardad el anonimato y la confidencialidad):

Dayana (alumna regular): Las huelgas no me gustan mucho, yo le he dicho a mi papá que quiero buscar un trabajo para poder pagar una particular porque la verdad ya no quiero estar aquí.

Rosa (alumna regular): Al principio si era de que me quería cambiar a otra escuela de Psicología o Medicina, por el hecho de que entré a la Universidad pensando que luego íbamos a ver la parte más psicológica y pues al principio solo vimos una leve introducción y pues no me gustaba.

Julia (alumna de ingreso irregular): Siento que era muy exigente (la carrera), y decía chin, no voy a dar el ancho y pues a ver hasta donde llego... y en primer año acabé buscando terapia con una maestra porque sentía que estaba calentado un lugar de un estudiante que realmente le apasiona la psicología y me decía que nada más iba a hacer una carrera por tener algo y que por el trabajo ni siquiera iba a terminar.

Grecia (alumna de alto desempeño): Cada cosa que hacía en la escuela me daba miedo, los primeros días yo decía, es que no, no me siento a gusto y pues a pesar de que lloré y tenía miedo y me quería salir de la escuela, dije, no por miedo voy a dejar de hacer las cosas y pues ya estoy aquí y a echarle ganas.

En ambos grupos de estudio, hubo estudiantes que pensaron en desertar casi en la misma medida (la diferencia es un caso más en el grupo de estudiantes regulares) y los motivos fueron similares. Una diferencia entre ambos grupos fue el número de casos del grupo de estudiantes irregulares en los que no hablan sobre la deserción a lo largo de las entrevistas (cinco casos) y que son estudiantes irregulares, de ingreso irregular, de bajo desempeño y moradores de Casa del Estudiante, este último aspecto es importante, puesto que la universidad estudiada brinda a los estudiantes foráneos hospedaje, alimentación y asistencia de manera gratuita a través de la “Casa del Estudiante”. Los estudiantes que viven en dichas casas son conocidos como “moradores de Casa del Estudiante”. La Universidad tiene 36 casas en total y es la única universidad en México que las ofrece.

En cuanto a los estudiantes que no desearon en desertar (tres casos), se encontró que, el deseo de superación personal y académica, el nivel académico de los profesores y el vínculo con la carrera y la Universidad, son los factores que han hecho que su estancia en la Universidad sea de su total agrado y no hayan deseado irse, tal y como lo narran los estudiantes:

Leonardo (alumno irregular): Las ganas de superarte, te hacen estar aquí.

Maricela (alumna de alto desempeño): Me siento parte de y aunque algunas cosas no me agradan tanto, en general me agrada la Universidad. (En el caso de esta alumna, cabe mencionar, que proviene de una preparatoria del Sistema Universitario, por lo que además del sentimiento de pertenencia hay lealtad hacia la Institución).

Categoría 2. Aspectos que influyeron en la permanencia escolar

Respecto a los aspectos que influyeron para que los estudiantes permanecieran en la Universidad y descartaran su deseo de desertar, se encontraron: el factor económico, el académico, la presión de la familia, en especial del padre y los vínculos establecidos en la Universidad. El aspecto económico, así como para algunos estudiantes fue un motivo para desear desertar, para otros fue un motivo de permanencia, ya que ante la imposibilidad de pagar una escuela privada tuvieron que seguir sus estudios en esta Universidad pública, ya que esta Universidad se convierte en su única opción para continuar con sus estudios, y si ellos desertaban no podían mantener sus estudios en otra universidad. Renunciar a la Universidad, era renunciar a sus metas profesionales y de mejorar su calidad de vida.

En el caso de esta Universidad, a través de sus diversos programas para sus estudiantes, proporciona apoyos para facilitar sus estudios y permanencia, como son: cuotas de inscripciones a muy bajo costo, becas de muchos tipos no solo la de excelencia académica, condonaciones de pagos, apoyos para asistencia a congresos y/o eventos académicos, servicio gratis de internet dentro de las instalaciones de la Universidad, libros a bajo costo, eventos académicos, culturales y sociales a bajo costo o gratis, acceso a sistemas de información gratis (bases de datos, journals, etc.), red de bibliotecas, cursos de especialización en diversas áreas, de preparación para examen CENEVAL, idiomas, artes y clínicas deportivas a bajo costo o gratis, servicio médico, dental y psicológico, seguro médico, programas como el de tutorías, asesorías académicas, asesorías de tesis, servicio social con beca, vinculación académica, movilidad estudiantil, Verano de la Ciencia, bolsa de trabajo, así como facilidades de diversos tipos para los alumnos reprobados para que aprueben y hospedaje y manutención total de los alumnos a través de las Casas del Estudiante, por mencionar solo algunos de los beneficios.

Es así que la Universidad brinda todas las facilidades a sus estudiantes para que sus estudios no se vean limitados o coartados y se convierte en una Institución “proveedora”, lo que hace que para muchos estudiantes sea vista como una “segunda casa” y le tengan un profundo sentimiento de agradecimiento por haberles dado todo para que estudiaran, por lo que influye en la permanencia escolar.

Cabe mencionar que las respuestas de los estudiantes se centraron en los aspectos en los cuales se han recibido apoyos por parte de la universidad, principalmente: la formación

académica, las actividades culturales y académicas, becas, condonaciones, servicio médico, estancia dentro de casas del estudiante, etc.

Para otros estudiantes, el factor académico, tuvo mayor peso que la idea de desertar, ya que para algunos, el ingreso a la Universidad era un logro y decidieron quedarse; para otros estudiantes, el cambiarse de escuela implicaba revalidar materias y/o volver a cursarlas, lo que implicaba atrasarse en sus estudios y no querían pasar por ese proceso. Asimismo, el nivel académico de la Universidad, también influyó en la permanencia. Sobre este aspecto, los siguientes testimonios:

Elsa (alumna irregular): Con la huelga esta que duró mil años, mis papás me dijeron: si quieres te cambiamos, no es posible que estés tanto tiempo sin clases, y yo dije, no, y dije porque en la SEP no te dejan en el mismo año en el que estás, a fuerzas un semestre pero te regresan y dije que no, y me aguanté.

Ileana (alumna Moradora de Casa del Estudiante): Pues al inicio pensé en salirme, yo siento que fue desde un principio, pero no me salí, decidí quedarme y terminar, finalmente ya estaba adentro de la Universidad lo que era un logro y la Universidad me gusta.

La familia, así como influyó en la idea de desertar en algunos casos y el caso de la desertora en la deserción propiamente dicha, también influyó en la permanencia, sobretodo la figura del padre, ya que éste presionó a los estudiantes para que no se salieran de la escuela, debido a que las depositaciones puestas en los hijos eran muy altas y ellos esperaban tener hijos profesionistas con una mejor situación social y económica que la de ellos, por eso no permitieron que los hijos desertaran, como fue en el caso de María (alumna moradora de Casa del Estudiante): *Yo le dije a mi papá que me iba a salir de la escuela y él me dijo que no, que le regalara un semestre más, y pues se lo regalé y ya mejor me quedé.*

Por otro lado, un hallazgo importante en esta investigación fue el vínculo del participante con y dentro de la institución. Los sujetos externaron que la principal razón de su permanencia en la Universidad tenía que ver con el vínculo establecido con los amigos y maestros especiales, siendo figuras importantes para los sujetos con opiniones de mucho peso, de las que recibieron apoyo y motivación. El vínculo con los amigos (afiliativo), llegó a ser tan importante que influyó en los estudiantes para que permanecieran en la Universidad ante el deseo de deserción. Algunos de estos casos fueron:

Alexa (alumna de ingreso regular): Yo ya tenía mis compañeras que me caían bien... con una de mis compañeras nos acoplamos muy bien a trabajar y ella también venía de escuela particular y nuestros papás se conocían y eso influyó a que no me cambiara”.

Jeanette (alumna de ingreso irregular): “una compañera de 8° para que me quedara...es una de las personas que más admiro.

Eneida (alumna de bajo desempeño): Influyeron mis amigas para que me quedara.

Es así, que tanto, en los estudiantes que han deseado desertar como en los que no han tenido ese deseo, el vínculo con la Institución y con los actores educativos es un factor de relevancia entre los múltiples factores que influyen en este deseo. Y en el caso de la desertora, el vínculo con la Universidad permanece, porque es un vínculo sólido e importante para ella.

Conclusiones

El estudiante durante su estancia en la universidad se enfrenta a diversos momentos críticos por lo que tiene que sortear una serie de vicisitudes; ante esta situación surge la idea o el deseo de desertar, por lo que su permanencia se ve amenazada, sin embargo, hay situaciones que hacen que desistan de abandonar los estudios. Para Tinto (citado por Silva, 2011), la idea de deserción puede ser motivada por objetivos y metas incompatibles con lo que ofrece la universidad, recursos insuficientes, dificultades de adaptación, dificultades académicas, procesos de aprendizaje y nivel de compromiso insuficiente. La deserción puede ser voluntaria e involuntaria.

El modelo longitudinal de la Deserción de Tinto (1992), establece que la deserción es un proceso longitudinal entre el estudiante y los sistemas académico y social de la universidad. La integración del estudiante a estos sistemas, evita la deserción. La integración se logra a partir de la interacción, ya sea con los profesores, los compañeros y otras personas de la universidad. La interacción es académica, social y burocrática. Aunado a la idea de deserción, se encuentra la permanencia escolar, que es según Seidman (2005), el deseo y la acción del estudiante para quedarse dentro de la universidad desde que comienza hasta que termina el año escolar. La permanencia es el resultado de la integración y el compromiso con la institución.

En el caso de los estudiantes universitarios de esta investigación, el deseo de deserción se hizo presente en la mayoría de ellos en algún momento de la carrera pero desistieron. Los aspectos relacionados con el deseo de deserción fueron: vocacionales, escolares, institucionales (huelgas y paros constantes), económicos, personales y familiares. Cabe mencionar, que a excepción de las huelgas, los motivos que manifiestan los estudiantes coinciden con lo propuesto por Tinto (1989, 1992), González (2006), Castaño et. Al, (2008), Corominas (2011), Silva (2011), Osorio et al., (2012), como son los factores económicos, individuales, académicos, institucionales, sociales, políticos y familiares. En este caso, la idea de deserción es multicausal,

en donde los aspectos que influyen se encuentran entrelazados y llevan al alumno a hacer un balance al momento de tomar la idea de desertar o permanecer.

Respecto a la permanencia en la universidad para estos estudiantes tuvo que ver principalmente con aspectos tales como: la superación personal, la influencia de la familia, el aspecto económico, el académico y el vínculo creado con compañeros significativos o sea, sus amigos dentro de la misma universidad y en algunos de los casos con determinados profesores considerados como especiales y cuya participación ha sido determinante en la decisión del alumno de permanecer dentro de la universidad y concluir la carrera de Psicología.

Estos aspectos se pueden incluir en los mencionados por Ezcurra (2004), Tinto (1989, 1992), Sánchez et al., (2002), Seidman (2005), Zúñiga (2008), como son la formación académica que ofrece la universidad, la familia, el aspecto económico, el aspecto personal (expectativas, emociones, recursos personales, historia de vida y motivación al logro), el aspecto académico (calidad de la educación previa, metas académicas). Para estos estudiantes, el aspecto económico fue preponderante, de allí la importancia que le otorgan a los apoyos que brinda la universidad. Al respecto Donoso y Schiefelben (2007), Tinto (1992), Corominas (2001), mencionan que los apoyos financieros influirán positivamente en la decisión de permanecer en la institución. Los programas de asistencia económica pueden en algunas situaciones prevenir el abandono, al ayudar a que los estudiantes superen circunstancias de pobreza. Por lo que la ayuda financiera dentro de los estudios universitarios es un elemento fundamental que repercute en el acceso y la permanencia del estudiante dentro de la universidad. Este fue un tema de interés mencionado por la mayor parte de los estudiantes investigados. Otros aspectos encontrados fueron el nivel académico de los profesores y el vínculo con los compañeros, la carrera y la universidad, este último poco mencionado por los teóricos.

Respecto a la familia, llamó la atención el énfasis que hacen los estudiantes respecto a la figura del padre quien influyó de manera directa para que el estudiante permaneciera en la universidad. Los padres de los sujetos, tenían un nivel educativo inferior al de sus hijos, una ocupación de poco prestigio y un nivel socioeconómico bajo o medio bajo, lo que apuntaría según Casillas (2006) a una situación desfavorable para el estudiante, debido a la influencia que tienen estos factores en la carrera del hijo; sin embargo, esto no ocurrió con los estudiantes del estudio ya que sus padres, apoyaron a sus hijos en sus estudios desde sus posibilidades, los motivaron y promovieron su estancia en la universidad cuando hubo la idea de desertar,

convirtiéndose en la figura que impulsó al logro y cumpliendo así su función paterna desde la teoría de Kohut (1996). Por su parte la madre, fue el sostén psicológico de los estudiantes, cumpliendo con su función materna desde este mismo autor. En el caso de los alumnos que no tenían padre, la madre ejerció ambas funciones. Para estos padres, el hecho de tener un hijo universitario es fuente de orgullo, mismo que es percibido por los estudiantes y que coincide con lo expresado por Silva y Rodríguez (2012).

El vínculo afectivo favoreció a que no desertaran, ya que los mantuvo unidos a los actores educativos y a su vez con la universidad, ya que en los estudiantes que no se han logrado vincular con la universidad y sentirse parte de su identidad, hay alta probabilidad de deserción, como lo dicen Tinto (1992), Seidman (2005), Navarro (2013), Carbajal (2013) y Villanueva et al. (2006). Estas figuras se convierten en un soporte social para el estudiante dentro del medio universitario y que es importante para que permanezca, se sienta satisfecho con la universidad y establezca filiaciones sociales e intelectuales dentro de la misma. Este último hallazgo fue importante ya que se puede decir que el aspecto afectivo y relacional del estudiante ha sido dejado de lado en la mayoría de las investigaciones que solo se enfocan a otros tipos de aspectos relacionados con la deserción-permanencia sin tomar en cuenta la afectividad; este hallazgo coincide con lo expuesto por la SEP (2012), que hace alusión a la importancia de las relaciones con el profesor y los amigos como una aspecto importante en este fenómeno.

Por lo tanto, los aspectos que inciden en el deseo de deserción en estos estudiantes universitarios son los vocacionales, escolares, económicos, familiares, personales e institucionales, así como el aspecto afectivo. Por otro lado, es importante resaltar que los elementos hasta aquí expuestos pueden dar pautas para el diseño de programas de intervención en los estudiantes que tienen el deseo de desertar siendo una de las aportaciones de este estudio.

Referencias

- ANUIES. (1989). Trayectoria escolar en la educación superior. México: ANUIES.*
- Casillas, S. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista mexicana de investigación educativa*. México: COMIE, 3(39), 1255-1279.

- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, Vasques, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en educación superior: un estudio de caso. *Revista de educación*. Colombia: Universidad de Antioquía, enero – abril, 225-280.
- Corominas, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de la universidad. *Revista de investigación educativa*. España: Universidad de Murcia, 19, (1), 1- 20. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96361>
- De los Santos, J.E. (2000). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. España: Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, 5, 1-7. Recuperado de: http://www.rieoei.org/edu_sup25.htm
- Donoso, S., Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. Chile: Universidad Austral de Chile, 33(1), 7-27.
- Ezcurra, A. (2004). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*. México: UNAM, XXVII, (107), 118-133. Recuperado de http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S018526982005000000006&script=sci_arttext
- Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Galaz, J., Guzmán, C., Sandoval, E., Saucedo, C. (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011* México: COMIE.
- Gracia, M. (2015). Deserción universitaria en México. *Milenio*. México. Recuperado de http://www.milenio.com/firmas/maximiliano_gracia_hernandez/Desercion-universitaria-Mexico_18_559324103.html
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación de exclusión educativa. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. España: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, 4, (001), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140102.pdf>
- Guzmán, C. (2013). *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: COMIE.

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kohut, H. (1996). *Análisis del self*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Osorio, A.M., Ballancé C., Castillo – Calcedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de educación superior*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, III, (6), 31 – 57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129030002.pdf>
- Sánchez, F., Quirós, M., Reverón, C., Rodríguez, A. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública: determinantes y factores asociados. *Documento CEDE*, 16.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de www.sems.gob.mx/work/models/sems/.../1/.../Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Seidman, A. (2005). *College student retention*. United States of America: American Council on Education and Praeger Publishers.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario, un tramo crítico para el éxito académico. *Revista Perfiles educativos*. México: UNAM, XXX, (120), 230-140.
- Silva, M., Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: ANUIES.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*. México: ANUIES, 1, 33-51.
- Tinto, V. (1992) *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM.
- Vélez, A., López, D.F. (1998) Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y educadores*. Colombia: Universidad de la Sabana, 007, 177-204, Recuperado de: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319735698estrategias%20para%20vencer%20la%20desercion%20universitaria%202004.pdf>
- Vries, W., León, P., Romero, J.F., Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*.

Zúñiga, M. (2008) *Deserción estudiantil en el nivel superior causas y solución*. México: Trillas.

Apéndices

Apéndice 1. Características de los participantes.

Tabla 1. Características de los grupos y caso de estudio.

Característica	Grupo de estudiantes regulares	Grupo de estudiantes irregulares	Caso deserción
Tipos de alumnos	Estudiantes regulares Estudiantes de ingreso regular Estudiantes de alto desempeño	Estudiantes irregulares Estudiantes de ingreso irregular Estudiantes de bajo desempeño Estudiantes moradores de casa del estudiante	Desertora de psicología
Número de participantes	10 mujeres	4 hombres 7 mujeres Total: 11 sujetos	1 mujer
Edad	19 a 23 años de edad	20 a 26 años de edad	20 años
Estado civil	9 solteras 1 casada	11 solteros	Soltera
Lugar de origen	4 estudiantes foráneas 6 estudiantes locales	6 estudiantes foráneos 1 estudiante extranjero 5 estudiantes locales	Estudiantes foránea
Tipo de preparatoria de procedencia	4 casos de preparatorias públicas 3 casos de preparatorias por cooperación 2 casos de preparatorias del sistema universitario al que pertenece la facultad 1 caso de preparatoria privada	5 casos de preparatorias públicas 3 casos de preparatorias privadas 1 caso de preparatoria por cooperación	Proviene de preparatoria pública

Ocupación	6 estudiantes de tiempo completo 4 casos de estudiantes que además trabajan medio tiempo	5 son estudiantes de tiempo completo. 6 de los sujetos trabaja además de estudiar	Estudiante de tiempo completo
Asociaciones estudiantiles	No pertenecen a ninguna asociación estudiantil	6 de los participantes ha pertenecido o pertenece a alguna asociación estudiantil de la universidad	No pertenece a ninguna asociación

HÁBITOS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE LA UNIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE TLATLAYA, ESTADO DE MÉXICO

Jaimes Rodríguez Lizbeth *

López Hernández Cristina

Salvador Bobadilla Beltrán

Resumen

El objetivo en la presente investigación fue describir los hábitos de estudio que presentan los alumnos de las licenciaturas de la Unidad de Estudios Superiores Tlatlaya (UES Tlatlaya), el tipo de estudio fue descriptivo, la variable considerada son los hábitos de estudio, la población universal estuvo constituida por 138 alumnos de las 4 licenciaturas de la Unidad de Estudios Superiores, Ubicada en el municipio de Tlatlaya, Estado de México. Se utilizó el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE), desarrollado por F. Fernández Pozar (2002) el cual nos mide cuatro escalas, la Escala I se refiere a las Condiciones ambientales de estudio, la Escala II a la Planificación del estudio, la Escala III a la utilización de materiales, la Escala IV a la asimilación de contenidos y la escala V a la sinceridad. El diseño fue no experimental. EL procesamiento de la información se realiza en el programa SPSS, versión 23, donde se calcularon los porcentajes de cada escala de los hábitos de estudio. Los resultados obtenidos muestran que en las condiciones ambientales los estudiantes se encuentran en un nivel excelente, en cuanto a la planificación de estudios la mayoría de los alumnos también presenta nivel excelentes, la utilización de materiales que tiene la mayoría de los alumnos es excelente y la mayoría de los alumnos presenta nivel de sinceridad excelente

Palabras clave: Hábitos de Estudio, Estudiantes universitarios, nivel de utilización

* Universidad Autónoma del Estado de México, jaimesrodriguezlizbeth@gmail.com

Introducción

Es evidente que adquirir hábitos que nos ayuden adquirir el adecuado conocimiento, es importante. En esta medida Covey (1989), refiere que el hábito de estudiar es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje; el estudio es una vertiente del proceso de crecimiento personal que supone desarrollo armónico de la inteligencia, la voluntad y la creatividad, para ello se requiere que éstos respondan a las necesidades, capacidades, afectos, actitudes y valores de los estudiantes.

Sostiene que el desarrollo de hábitos de estudio apropiados es necesario para el buen desempeño del estudiante; es un tema que interesa a docentes, padres, alumnos, psicólogos, pedagogos, y otros profesionales de la educación, de ahí nace su importancia. Así mismo afirma que se estudia para adquirir y asimilar conocimientos que permitan desarrollar y organizar mejor la vida de los estudiantes. Pero el estudio no solo nos ocupa para este logro, sino que es parte de la preparación para la vida.

El Hábito, es algo una actividad que se puede aprender y que por lo tanto está sujeto a las mismas teorías que explican el aprendizaje de los seres humanos (Hernández, 2010). Todo aquello que explique la conducta humana es relevante para esclarecer el marco conceptual sobre los hábitos de estudio.

La Teoría de Jean Piaget aborda el estudio del desarrollo cognitivo en el ser humano. Mediante una serie de experimentos llega a concluir que en las edades tempranas del individuo, una respuesta elaborada con inteligencia no será posible porque la capacidad de pensar todavía no está en condiciones de hacerlo dado su estado prematuro de desarrollo.

Los presupuestos que el individuo, tiene en el sentido de la cantidad de conocimiento, en este punto serían los mismos que si se le exigiera más tarde la respuesta mencionada. Dado que ha madurado la parte cognitiva ya estaría en capacidad de entregar la respuesta deseada con la debida elaboración mental esperada. Considerando esto un individuo no va a adquirir hábitos de estudio de manera instantánea, debe existir un proceso temporal que vaya propiciando poco a poco un hábito que resulte adecuado al resultado académico que los calificadores podrían considerar satisfactorio (Piaget, 2001).

Para Correa (1998), los hábitos son formas adquiridas de actuar que se presentan instintivamente. El individuo que adquiere un hábito actúa sin necesidad de darse cuenta, de ahí que se ha dicho que no son otra cosa que un reflejo firmemente establecido.

Estos se adquieren voluntaria o involuntariamente, originándose en esta doble forma de conocimiento los cuidados que deben tener los padres y los maestros proporcionando por una parte, medios para que se adquieran los hábitos considerados como buenos o útiles y por otra, evitando que surjan los incorrectos o perjudiciales para el individuo y la sociedad.

Según Barras (1994) el estudio es el proceso realizado por un estudiante mediante el cual tratamos de incorporar nuevos conocimientos a nuestro intelecto.

Es el proceso que realiza el estudiante para aprender cosas nuevas. Es así como Thomas y Rohwer (1986) distinguieron entre estudiar y otras formas de aprendizaje, en función de los propósitos y del contexto. No es lo mismo aprender que estudiar, aprender puede ser el resultado de un conjunto de procesos que pueden ocurrir en cualquier lugar.

El estudio es un proceso consciente y deliberado, por lo tanto se requiere tiempo y esfuerzo, es una actividad individual. Estudiar involucra conectarse con un contenido, es decir, implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones, procedimientos, etc., esto depende del contexto, lo cual quiere decir que la incidencia o la efectividad de una estrategia o de un proceso difieren en la medida en que existan variaciones en las condiciones de las tareas de aprendizaje, por ejemplo, no estudiamos de la misma manera para un examen parcial o final que para una prueba escrita o para una presentación oral. Además es un proceso orientado hacia metas, lo cual quiere decir que cuando estudiamos, lo hacemos en función de unos objetivos o metas pre-establecidos que pretendemos alcanzar en un determinado lapso. (Hernández, F. 1998).

De acuerdo con Pérez (1985); Vásquez (1986) y Tovar (1993) coinciden que al hablar de hábitos de estudio, es señalar los siguientes factores que condicionan el estudio eficiente: La inteligencia, el esfuerzo y la motivación, los hábitos de lectura, la planificación del tiempo, que consiste en la organización de los planes de estudio, la concentración, que consiste en controlar y dirigir la atención hacia el objeto de estudio, el ambiente que busca las condiciones más favorables, de tal manera que la concentración y el estudio no se vean desfavorecidos, lugar exento de distracciones, buena iluminación y temperatura adecuada, la toma de apuntes, que constituyen cada vez una práctica más generalizada y es necesario iniciar a los alumnos en ella para que sean ellos quienes investiguen, redacten, analicen, informen y obtengan en definitiva el máximo provecho posible de datos e información, la memorización, concebida como la acumulación de conocimientos considerados válidos que, conjugados mediante conexiones

lógicas, al ser evaluados, sean capaces de ayudar al alumno en el momento de escoger vanas alternativas de acción, la preparación para los exámenes: se refiere a las prevenciones y disposiciones que se deben tomar en cuenta para tener éxito”.

El arte de estudiar se refiere a que cada persona tiene manera concreta de estudiar, que puede resultar más o menos eficaz. Sin embargo, conociendo el modo en que otros han abordado su estudio descubrimos que existen formas de mejorar el aprendizaje empleando menos esfuerzo y tiempo. Es obvio que el estudio tiene aplicación inmediata en la mejora del rendimiento escolar y que tiene efectos a medio plazo puesto que el estudiante podrá terminar el curso con éxito. Fue quien plantea que a más largo plazo, le ayudará a ser un buen profesional.

Una buena metodología de trabajo en los años de estudiantes le ayudará a ser un excelente profesional en el futuro, ya que muchas de las habilidades que adquiere se transfieren al trabajo fuera de las aulas. De todas las materias a estudiar, algunas les resultan a los/as estudiantes más agradables que otras; las que resultan más difíciles, se deben pensar que son parte importante de tu información personal y profesional. En estos casos conviene relacionarlas con experiencias agradables o pensar en su futura utilidad.

Cuando más aprendemos, más amplios se vuelven nuestros conocimientos y menos trabajoso se nos hace aprender algo nuevo. Barras (1994), un autor que ha escrito también sobre como aprender, ha establecido una relación entre el estudio, el interés, el aprendizaje, el conocimiento y la comprensión.

No existen reglas para determinar cuál es la mejor hora para estudiar. Sin embargo, está claro que, conforme avanza el día, estamos más cansados y consiguientemente nos cuesta más hacer las cosas. Esto significa que los/as estudiantes no deben hacer las tareas escolares a altas horas de la noche. Preferentemente, el mejor tiempo de estudio es por la mañana; si esto no es viable, ha de hacerse por la tarde, y en última opción, al anochecer (Crozer, 2001).

El estudio mismo es capaz de convertirse en un hábito; hábito de estudio. Rondón (1991), define hábito de estudio como conducta que manifiesta el estudiante en forma regular ante el acto de estudiar y que repite constantemente.

El hábito de estudio tiene por fin lograr el entendimiento desde una postura cognitivista como “un proceso de comprensión, de interacción entre el sujeto y el medio, de asimilación y acomodación (Horna, 2001).

En este sentido, la capacidad que tiene el sujeto de pensar, percibir y relacionar hechos o ideas es determinante para lograr el aprendizaje (Kancepolski y Ferrante, 1992). Es necesario al estudiar realizar un procedimiento que permita aprender con facilidad, siguiendo una serie de pasos de forma secuencial y precisa para conseguir un aprendizaje efectivo. El hábito al estudiar se construye repitiendo esos pasos, que después de cierto tiempo se convertirán en una costumbre diaria.

Para la formación de hábitos es evidente que el ejercicio es necesario; pero la práctica no conduce al aprendizaje. Saber si lo que se hace está bien o mal incita al individuo a modificar su conducta para que sea más eficiente en sus estudios. Mira y López (1978) señalan que el docente debe iniciar a sus estudiantes la práctica dirigida, es decir, el estudio debe ir bien orientado, o sea, hacerles ver en todo momento los objetivos que pueden alcanzar con su actividad, y que comprendan el propósito del estudio ya que esté sin orientación es algo estéril.

El estudio no puede motivar al alumno si éste no sabe por qué y para qué lo realiza. Maddox (1980) señala que la motivación exige que cada respuesta sea reforzada positivamente, de modo que sirva de preparación para la siguiente, y esta a su vez para otra posterior; con el fin de que el nivel de expectativas se mantenga durante el tiempo preciso. De esta manera la fuerza del hábito se vigoriza como un ejercicio de repetición y fortalecimiento.

Vásquez (1986) plantea que si un educador se propone crear y mantener técnicas y hábito de estudio en sus alumnos/as sólo cuenta con lo que la escuela posea para reforzar al estudiante entre lo que se encuentra: materiales de estudio bien diseñados y organizados y la buena voluntad, el deseo de enseñar y el afecto del docente.

Santiago (2003) resume unas normas sencillas, o recomendaciones, que se deben tener en cuenta para mejorar o desarrollar hábito de estudio. Entre lo que señala: (a) establecer un horario de estudio, (b) distribución y organización adecuada del tiempo, (c) preparación continua entre lo que destaca: repasar diariamente las asignaturas, preparar las asignaciones con regularidad, no dejarlo todo para el final, (d) desarrollar hábitos eficientes de lectura como: hacer resúmenes, esquemas, subrayar ideas principales, hacer uso del diccionario, (e) estudiar en un lugar libre de ruidos, con buena iluminación y ventilación.

Cutz (2003) por su parte coincide en señalar que muchos de los problemas respecto al éxito en la escuela, giran en torno al desarrollo del buen hábito de estudio y expectativa respecto

a las tareas en casa y, afirma que los padres pueden desempeñar un papel importante proveyendo estímulos, ambiente y materiales necesarios para que el estudio sea una actividad exitosa.

Algunas de las cosas generales que los adultos pueden hacer incluyen: (a) establecer una rutina para las comidas, hora de ir a la cama, estudio y hacer la tarea, (b) proporcionar libros, materiales y un lugar especial para estudiar, (c) animar a su niño para que esté "listo" para estudiar sólo (concentrar su atención y relajarse), (d) ofrecer estudiar con su niño periódicamente.

El éxito en los estudios depende en gran medida de una buena planificación. Los estudiantes que destacan no son habitualmente los más inteligentes, sino aquellos que saben planificar su trabajo, aplican un buen método de estudio, están motivados y tienen mucha confianza en sí mismo (Le Gall, 2001).

La planificación del estudio permite obtener mejores resultados y hacer más llevaderos los estudios evitando, en gran medida, los temidos momentos de agobio. Para ello hemos de tener la firme voluntad de llevar a cabo esa planificación y ponerse a estudiar de forma planificada. Para ello es imprescindible querer de verdad hacerlo sin escatimar esfuerzos, tiempo, dedicación e ilusión (López, 2000).

Este mismo autor menciona que la Planificación es la acción de planificar y podemos decir que planificar es prever una serie de acciones y organizar los pasos para lograr una meta. El profesor Edwin A. Locke psicólogo estadounidense, pionero en la "teoría de la fijación de objetivos" define una meta como "el logro de un nivel específico de dominio de una tarea, generalmente dentro de un tiempo especificado"

Hay que desengañarse, sin esfuerzo y disciplina personal pocas cosas lograremos en nuestra vida. Recurramos a un ejemplo claro: estarás de acuerdo en que ningún atleta alcanzará el éxito sin entrenar duramente día tras día. Con el estudio ocurre lo mismo.

Está más que demostrada la necesidad de estudiar de forma planificada, de manera constante y ajustándose a un horario (similar a los hábitos de trabajo impuestos por la sociedad). El trabajo eficaz para aprobar el curso es el que se hace de manera regular y continuada (López, 2000).

Una persona sincera es alguien que se expresa sin disfrazar su pensamiento. Es franca, dice las cosas sin malicia y hasta cae en la ingenuidad. Actúa como ignorando el mal. Es sencilla y hasta da la impresión de ser cándida. La gente la considera limpia y sana; nadie lo puede dudar.

En cambio un hipócrita es una persona que actúa con falsedad en los negocios, con las amistades. Simula actitudes en las circunstancias de la vida; es engañosa, desleal, insincera; en general la gente la considera una persona mala.

Cuando la persona sincera compara su sinceridad con las demás personas, encuentra que es mejor que muchos; esto es bueno, pero su sinceridad no es suficiente para desarrollar de forma adecuada.

En el día a día, en nuestros hábitos de estudio desarrollamos varias técnicas que nos permiten desempeñarnos con éxito en los estudios; sabemos que leer bien y con efectividad es una cualidad necesaria para tener éxito en los estudios. Esta habilidad o cualidad puede adquirirse y mejorarse mediante la práctica de lectura, mediante la precisión de un propósito que facilite el interés y la observación de ciertas recomendaciones técnicas. Cada tipo de lectura requiere un comportamiento intelectual distinto, así como una velocidad y dedicación de tiempo adecuadas. Mientras se lee, principalmente libros de texto, se suele hacer un subrayado, una marca que resalte aquello importante, para resaltar ideas, u otros aspectos, durante el estudio. El fin del subrayado es destacar las ideas básicas para no memorizar un texto más amplio, para reforzar lo que se lee se hace la representación abreviada y precisa del contenido de un documento, sin interpretación crítica y sin distinción del autor del análisis; es decir, una breve redacción que recoja las ideas principales del texto (Tapia, 1998).

No hay dudas que para hacer del aprendizaje un proceso activo es necesario tomar apuntes. Tomar apuntes es un asunto personal, individual y cada cual debe decidir la mejor técnica que se ajuste a sus necesidades. Lo que interesa al tomar apuntes es que lo obliga a reprocesar la información que ha adquirido en su lectura y que permanece en su memoria de corta duración. Al producir una "verbalización mental" y posteriormente transcribirla al papel, se pone en acción otros centros asociativos que le garantizan que esa información permanezca en la memoria de larga duración y pasa a formar parte del banco de información permanente. También se puede organizar de forma gráfica los puntos fundamentales de un tema. Este resume de forma estructurada y lógica el texto previamente subrayado y establece lazos de dependencia entre las ideas principales y las secundarias.

Los mapas conceptuales son una estrategia que produce aprendizajes significativos al relacionarlos conceptos de manera ordenada. Se caracteriza por su simplificación, jerarquización e impacto visual.

El Lugar y horario de estudio debe ser lo más cómodo posible, de forma que uno se pueda concentrar completamente en el trabajo, se debe hacer uso de una habitación suficientemente silenciosa: cualquier ruido distrae y dificulta la concentración. Es preferible estudiar en silencio, sin música, o en todo caso con una música tranquila (preferiblemente música clásica) a bajo volumen. No se debe estudiar viendo la televisión. Es importante estructurar y organizar el tiempo de estudio para obtener mejores resultados en afianzar los conocimientos adquiridos. Ventajas de tener un horario de estudio: Ahorra tiempo, se estudia en un momento prefijado, dedicando tiempo a lo que ese interés, crea hábito contribuyendo a mayores rendimientos, genera autoconfianza, permite distribuir el tiempo entre responsabilidades, evita desajustes y esfuerzos sobrenaturales cuando se está en periodo de exámenes.

Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones.

En todos los casos, los especialistas recomiendan la adopción de hábitos de estudio saludables (por ejemplo, no estudiar muchas horas seguidas en la noche previa al examen, sino repartir el tiempo dedicado al estudio) para mejorar el rendimiento escolar, para esto existen distintos factores del rendimiento académico, entre ellos los Factores fisiológicos. Estos factores involucran todo el funcionamiento del organismo especialmente al funcionamiento de las partes que intervienen en el aprendizaje. Cuando el organismo está afectado, puede darse una problemática como en el caso de las disfunciones neurológica que incluyen la disfunción para adquirir los proceso simbólicos, trastornos en la lateralización (repercutiendo en la percepción y reproducción de símbolos) trastornos perceptivos y del lenguaje. También están los factores pedagógicos. En estos factores se ven involucrados los métodos enseñanza-aprendizaje, el ambiente escolar y la personalidad y formación del docente, así como las expectativas de los padres hacia el rendimiento académico de sus hijos. Se refieren a circunstancias ambientales que intervienen en el aprendizaje escolar, tales como: condiciones económicas y de salud, las actividades de los padres, las oportunidades de estudio y el vecindario, las cuales dan lugar a la depravación cultural, alcoholismo, limitaciones de tiempo para atender a los hijos. Y por último los factores psicológicos. Estos factores incluyen situaciones de adaptación, emocionalidad y constitución de la personalidad (Monereo, 1990).

Objetivo

Describir los hábitos de estudio que presentan los alumnos de las licenciaturas de la Unidad de Estudios Superiores Tlatlaya (UES Tlatlaya)

Método

El tipo de diseño de investigación que aplica a esta investigación es no experimental ya que no se manipula deliberadamente las variables a estudiar. Simplemente se observó el fenómeno tal y como se dio en su contexto, para después analizarlo y con ello poder identificar cuáles son los hábitos de estudio que estos alumnos presentan.

Se basa en categorías, conceptos, variables, sucesos, comunidades o contextos que ya ocurrieron o se dieron sin la intervención directa del investigador. Es por esto que también se le conoce como investigación «ex post facto» (hechos y variables que ya ocurrieron), al observar variables y relaciones entre estas en su contexto. Vásquez (1986)

La población universal estuvo constituida por 138 alumnos entre hombres y mujeres de las 4 licenciaturas de la Unidad de Estudios Superiores, Ubicada en el municipio de Tlatlaya, Estado de México, los participantes contaban con un rango de edad entre 18 y 27 años, los miembros de nuestra población tienen las mismas características según la variable que se considera.

Para la aplicación del instrumento, se visitó a la Unidad de Estudios Superiores de Tlatlaya para entregar el oficio de solicitud, donde se especificaba el motivo y la importancia de la realización de la investigación. Una vez autorizado el permiso se preparó el material para su aplicación. Se asistió a la institución en la fecha autorizada para la aplicación del instrumento: inventario de hábitos de estudio (IHE); a cada grupo de cada licenciatura, se dieron las instrucciones de forma clara, precisa y detallada para contestar el instrumento. Recopilada la información se procedió a calificar los test, se integró la base de datos y se realizaron los cálculos con el paquete estadístico SPSS, versión 20, Obteniendo los resultados y porcentajes correspondientes.

Aspectos Éticos

La investigación se llevó a cabo lo más profesional posible respetado cada uno de los artículos del código ético del psicólogo que se relacionan con los derechos de las personas que fueron

parte de nuestra muestra; así mismo el código ético sirve como una protección tanto para los usuarios como para los prestadores de servicios. Uno de los aspectos más importantes es la confidencialidad que se trata de la discreción y capacidad de guardar y proteger la información obtenida en las relaciones profesionales y tiene por objetivo salvaguardar la integridad de la persona y la confianza depositada presentada en el profesional. Dicho esto, se respetó al pie de la letra respetando la integridad de las personas que se les aplicó el instrumento así mismo con todo el procedimiento de la investigación, desde la información, datos obtenidos y los fuentes de las que se obtuvo información y el derecho de autor década sita que se realizó.

Resultados

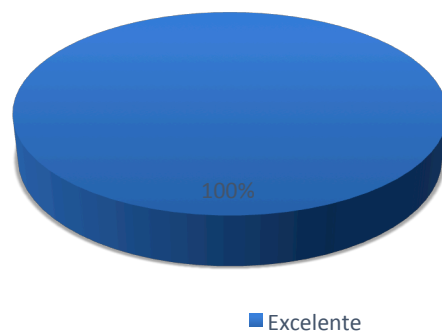
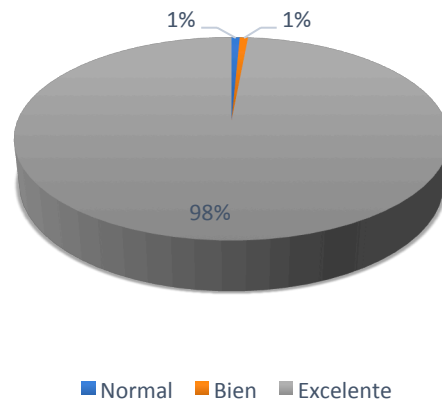


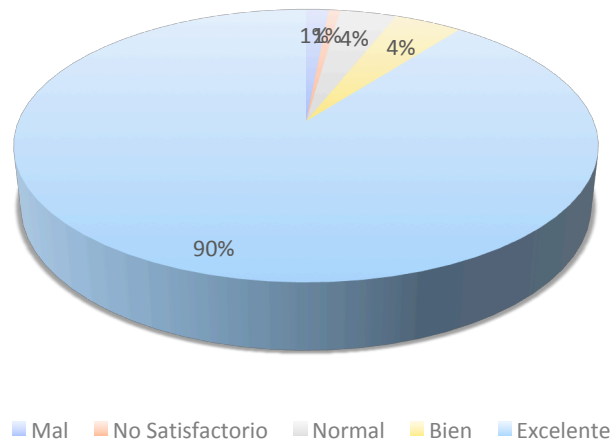
Figura1, muestra los resultados de la escala las condiciones ambientales de los alumnos de la Unidad de Estudios Superiores Tlatlaya. Nótese que el 100% de los alumnos, la totalidad de nuestra población se ubica en un nivel de excelente.

Figura 2. Utilización de los materiales



El figura 2, referente a la utilización de los materiales que llevan a cabo los estudiantes de la Unidad de Estudios Superiores Tlatlaya de acuerdo a su estudio. Nótese que solo el 1% de los estudiantes presenta un nivel de bien en cuanto a esta escala, igualmente el 1% de los estudiantes presenta una utilización de materiales normal, mientras que el 98%, hablando de la mayoría de la población está en un nivel excelente.

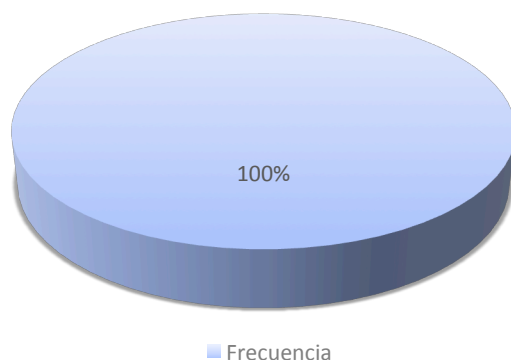
Figura 3. Planificación de estudios



La Figura 3 Ilustra la planificación de estudios que llevan a cabo los estudiantes de la Unidad de Estudios Superiores Tlatlaya. Nótese que solo el 1% de los alumnos tiene una mala planificación en cuanto a sus estudios, otro 1% están en un nivel no satisfactorio, el 4% presentan un nivel normal en cuanto a su planificación de los estudios, lo que quiere decir que planifican de manera

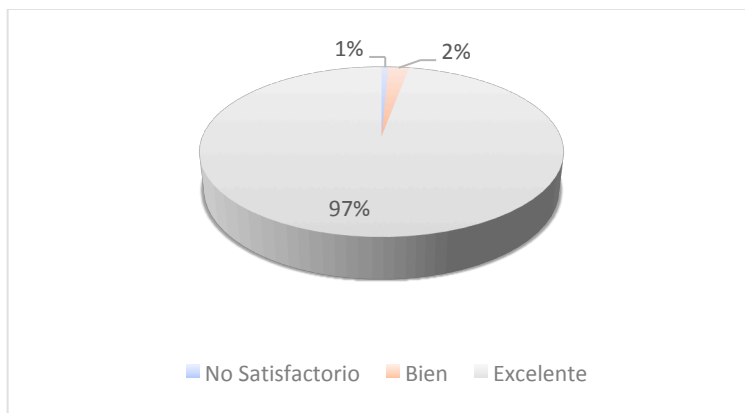
adecuada la forma de estudiar, y finalmente el 90% de los estudiantes presentan una planificación de estudio excelente.

Figura 4. Asimilación de contenidos



El Figura 4 ilustra la asimilación de contenidos que tienen los alumnos de la Unidad de Estudios Superiores Tlatlaya. Nótese que El 100% de los alumnos, la totalidad de nuestra población tiene una excelente asimilación de contenidos en cuanto a sus estudios, lo que quiere decir que los alumnos de esta Unidad aprenden con una calidad excelente.

Figura 5. Sinceridad de desenvolvimiento



La Figura 5 ilustra la sinceridad con la que los alumnos de la Unidad de Estudios Superiores Tlatlaya se desenvuelven en cuanto a sus estudios. Nótese que el 1% cuenta con un nivel no satisfactorio en cuanto a su sinceridad, el 2% presentan buenos niveles de sincerad, mientras que el 97% presenta una sinceridad excelente en cuanto a sus estudios, lo que nos quiere decir que la sinceridad forma parte de los hábitos de estudio que los alumnos manejan.

Conclusiones o comentarios

1. La mayoría de los estudiantes presentan excelentes Condiciones ambientales de estudio.
2. La mayoría de los estudiantes tienen una excelente Planificación del estudio.
3. El rendimiento académico es influenciado por la motivación, interés, recursos y estrategias disponibles e interiorizadas por el estudiante. Todos ellos se agrupan en los hábitos de estudio.
4. La mayoría de los estudiantes llevan a cabo una excelente utilización de materiales en el estudio.
5. La mayoría de los estudiantes tienen una excelente asimilación de contenidos.
6. La formación y desarrollo de los hábitos de estudio es una responsabilidad compartida del docente, padre de familia, y del estudiante.
7. La mayoría de los estudiantes tienen una excelente sinceridad ante el estudio.

Referencias

- Tovar, A (1993) *Efectos de los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico de los Alumnos de la Escuela de Formación Deportiva "Germán Villalobos Bravo"*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Recuperado el 12 de abril del 2018 en la página web <http://promo2010lenguayliteraturaunfv.blogspot.com/2010/07/habito-de-lectura-yrendimiento.html>.
- Vásquez (1986) *Descripción de las Técnicas y Hábitos de Estudio Utilizados por Estudiantes del Instituto "Juan Pablo Rojas Paúl"*, Escuela de Humanidades y Educación. Caracas recuperado el 05 de abril del 2018
- State, J. (2000). *Relación entre rendimiento e inteligencia*. Estados Unidos. Education.
- Taba, H. (1996). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tapia, I. (1998). *Métodos y técnicas de estudio*. Lima: Corito.
- Correa (1998). *El hábito de estudio para el aprendizaje significativo*. México: Tumbona
- Quiñones L, (2008). *Yo y el hábito del estudio*. México: Fondo nacional de cultura económica.
- Monereo M, (1990). *Enséñate a estudiar*. Barcelona, España: Kairós.
- Soto R., (2004). *Técnicas de estudio*. Lima. Palomino.

- García, J. & Palacios, R. (2000). *Rendimiento académico*. I.E.S. Puerto de la Torre, Málaga.
Visto el 10 de Abril del 2018 en la página web
www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/TESIS_MAESTRIA_parte2.doc.
- Hernández, F. (1998). *Aprender a aprender*. España: Océano.
- Horna, R. (2001). *Aprendiendo a disfrutar del estudio*. Perú. Renalsa
- Le Gall, A. (2001). *Los Fracayos Escolares*. México. Visor.
- López, M. (2000). *Como estudiar con eficacia*. Madrid. Reducido
- Bigge y Hunt, M. (1981). *Bases Psicológicas de la Educación*. México. Trillas
- Le Gall, A. (2001). *Los Fracayos Escolares*. México. Visor.
- López, M. (2000). *Como estudiar con eficacia*. Madrid. Reducido.
- Martínez, V., Pérez, O. & Torres, I. (1999). *Análisis de los hábitos de estudio*. España. Don Vasco.

DISCURSO DEL DOCENTE ANTE RESPUESTAS DEL ALUMNO EN SEGUNDA LENGUA

Tania Fabiola Hernández Hernández*.

Edgardo Ruiz Carrillo.

Samuel Meraz Martínez.

José Luis Cruz González.

Resumen

La reforma educativa está encaminada a la mejor preparación de los docentes respecto a su desempeño en el aula, es decir, en la evaluación de la calidad y efectividad de la enseñanza. El análisis secuencial del discurso permite observar la interacción educativa con base en la estructura Intervención-Respuesta-Evaluación/Feedback, mostrando las estrategias que el docente implementa para fomentar el aprendizaje y la participación del alumno. La presente investigación realiza un análisis discursivo de un curso de inglés como segunda lengua en una escuela pública de educación superior para encontrar elementos que el docente utiliza en la tercera parte de la interacción. Para el desarrollo de la investigación se utilizó el Diseño observacional de seguimiento/Ideográfico/Multidimensional (S/I/M), caracterizado por tener varias sesiones de observación, con una población que guarda un conjunto de reglas de interacción en común y donde la taxonomía con la cual se va a llevar a cabo la categorización de las acciones es de más de una dimensión. El análisis fue llevado a cabo con el programa estadístico SDIS-GSEQ. Se registró una categoría que no es parte de la estructura IRE/F, producida después de la respuesta del alumno, consistente en un comentario personal de la docente que facilita la continuidad del discurso, así como el reinicio de las estructuras, siendo complementaria con el feedback, y mejorando el entendimiento de la actividad así como generando espacios tanto de preparación como de oportunidad de participación.

Palabras clave: Análisis del discurso, relación estudiante-profesor, papel del profesor.

*Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, taniaahdz2@gmail.com.

Introducción

El enfoque constructivista considera al conocimiento como una construcción y una condición que da pauta a nuevos aprendizajes, la persona actúa como un agente receptor que selecciona, evalúa, e interpreta la información otorgando así significado a su experiencia. La construcción del conocimiento se posibilita por la presencia de las capacidades innatas de la persona, así como de la experiencia con su medio (Araya, Alfaro, Andonegui, 2007; Cubero, 2005). Serrano y Pons (2011) refieren que aunque el constructivismo tiene diferentes vertientes, todos comparten la premisa de que el conocimiento es un proceso de construcción genuina de la persona. La correspondencia entre conocimiento y realidad es entendida como la adaptación funcional de las personas a un mundo interpretado (Araya et al., 2007; Cubero, 2005).

Partiendo de este enfoque, la psicología cultural es definida como “el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana” (Shweder, 1990, citado en Esteban y Ratner, 2010, p. 118). Para comprender la formación y las características psicológicas de la persona es necesario analizar los contextos en los que, ya sea de manera directa o indirecta, participa. Así, la psicología cultural genera sus propios fondos de identidad y de conocimiento que las personas utilizan para autocomprenderse y autodefinirse (Esteban, 2008).

La educación es definida como “un proceso de comunicación consistente en el desarrollo de contextos mentales, términos de referencia compartidos y formas de hablar” (Cubero e Ignacio, 2011, pp. 234) y como una actividad que tiene por objetivo preparar a los estudiantes para que adquieren capacidad, conocimientos, valores sociales y habilidades para aplicarlos e integrarlos en su comunidad (Reis, 2015). De acuerdo a Wertsch (s.f citado en Cowie, 2005) el aprendizaje es un proceso de co-construcción o construcción conjunta y el conocimiento adquirido es un proceso socialmente situado, debido a que los procesos mentales están ubicados dentro de su contexto histórico, cultural e institucional.

Vygotski cree al ser humano capaz de moldear su propia conducta y la conducta ajena, a través de la creación y utilización de signos y símbolos que actúan como instrumentos mediadores de la conducta. (Esteban y Ratner, 2010). Desarrolló el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) (Lantolf, 2000) que llevó a la hipótesis de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976). Ésta expresa cómo el experto genera espacios para el entendimiento compartido y así ayuda al aprendiz a apropiarse del uso del artefacto en cuestión por medio de artefactos

mediadores como lo son el libro de texto, el pizarrón, apuntes, entre otros (Vygotski, 1998, citado en Esteban, 2011). Esto es una muestra de cómo los significados mediacionales son internalizados y también apropiados por la persona.

Wertsch (1991) realiza un análisis del estudio de la acción a través de un enfoque sociocultural, tomando como referentes a Vygotski y a Bajtín para desarrollar sus propias ideas, su análisis está basado en la suposición de que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana. Al igual que Bajtín, Wertsch considera que los procesos humanos comunicativos y psicológicos son caracterizados por la dialogicidad de las voces. Esta dialogicidad o heterogeneidad de voces considera que las funciones mentales en la persona se originan en procesos sociales, por lo cual dentro de un enunciado al menos dos voces están en directa interacción, mostrando diversas formas de hablar y pensar que son referidas a una misma situación.

El aprendizaje y andamiaje, están directamente relacionados con la dialogicidad, ya que se vinculan elementos donde a través de la interacción entre participantes de la práctica y el medio éste puede generarse. En el contexto escolar el aprendizaje dialógico busca el incremento y la diversificación de las interacciones con el objetivo de aumentar los aprendizajes del alumnado (Aubert, García y Racionero, 2009). El discurso dentro del aula puede definirse como una interacción oral entre profesores y estudiantes, a través de la cual se construye un cuerpo común de conocimiento. El discurso funge como una actividad generadora de significados responsable tanto de la construcción del conocimiento en el aula y de la realidad dentro de la misma. Por último, la calidad del contexto en el cual los estudiantes se desenvuelven tiene un gran valor, ya que el conocimiento depende de un contexto específico de construcción (Cubero e Ignacio, 2011). Andersen, Nussbaum y Grant (1999, p. 372 citado en Nunn, 2001) consideran al discurso del docente como un “ritual del aula”.

Siguiendo en la línea del contexto escolar y el discurso en el aula, Sinclair y Coulthard (1975) propusieron una estructura de interacción triádica en la que existe un acuerdo entre la persona que habla y cuando debe hacerlo, la cual consiste en tres segmentos: la Iniciación, usualmente presentada en forma de pregunta realizada por el docente, seguida de una Respuesta en donde el estudiante responde ante la pregunta, y finalizada por una retroalimentación (*Seguimiento/Feedback*) por parte del docente en donde proporciona una retroalimentación de la respuesta dada. Esta estructura también fue llamada IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación) por

Mehan (1979), “diálogo triádico” por Lemke (1990) y guion de recitación por Tharp y Gallimore (1998).

Los intercambios en el aula dan pauta a la construcción del conocimiento escolar y a la apropiación del mismo (Villalta y Martinic, 2013). Jacknick (2011) señala que en el diálogo triádico se pueden presentar post-expansiones que son realizadas durante el tercer turno (el docente da Seguimiento en el tercer turno), y se distinguen en: *expansiones mínimas*, en donde se utilizan oraciones como “oh, está bien”, que son utilizadas para simpatizar que sólo extienden la secuencia un turno extra, y *post-expansiones no mínimas*, que facilitan un giro adicional a la conversación como una reelaboración del diálogo, un desacuerdo o rechazos, entre otros. Wells y Mejía (2005, citado en Villalta y Martinic, 2013) consideran que las conversaciones en el salón de clases pueden clasificarse de acuerdo a la complejidad cognitiva de los intercambios. Villalta, Martinic y Guzmán (2011) realizaron una clasificación de estructuras de intercambio en concordancia con el número de intervenciones que se realizan y el tipo de exigencia cognitiva de cada estructura; lo cual culmina en: intervenciones de Baja Exigencia Cognitiva, que comparten características con las post-expansiones mínimas, y son de naturaleza memorística, y en intercambios de Alta Exigencia Cognitiva, que de manera similar a las post-expansiones no mínimas se desarrollan en situaciones donde los participantes requieren generar acuerdos del conocimiento. La forma en que evalúa o retroalimenta el docente se vuelve relevante para definir la consecuencia de su interacción.

El *Feedback* resulta importante ya que brinda al estudiante la oportunidad de evaluar su propio desempeño para optimizar su rendimiento, incrementar la motivación y crear un clima de apoyo en el aula (Cowie, 2005; Akhter, 2007; Walsh, 2013; Reis, 2015). Rezaei, Mozaffari y Hatef (2011, pp. 22-24.) realizaron una clasificación de las formas en las que el implementa el feedback correctivo:

Tabla 1: Tipos de feedback correctivo.

Estrategias del feedback correctivo (FC)	Definición
Recast	Reformulaciones del docente a toda o una fracción de la enunciación de un estudiante, menos el error.
Retroalimentación explícita	Es una indicación clara de la existencia de un error, así como el proporcionar información, proveyendo tanto evidencia positiva y negativa del error del alumno.
Preguntas aclaratorias	Preguntas que indican que la enunciación no fue bien formada o no entendida y que una reformulación o repetición son requeridas.
Retroalimentación metalingüística	Se provee a los estudiantes con comentarios, información, o preguntas relacionadas a la forma correcta de las enunciaciones.
Elicitación	Motiva al aprendiz a auto-corregirse, pedir directamente, preguntar de manera abierta, o hacer una pausa estratégica con la finalidad de que el estudiante reformule una enunciación incorrecta.
Sugerencia	Donde se negocia con el alumno a hacer una reparación sin mantener la enunciación correcta.
Repetición	Es la repetición por parte del profesor o interlocutor de la expresión mal formulada del estudiante, por lo general con un cambio en la entonación.
Traducción	Reformulaciones por parte del docente, generadas en respuesta a la enunciación correcta del aprendiz en un lenguaje distinto a la del lenguaje meta.

De acuerdo a una investigación realizada por Gutiérrez y Miquilena (2009), el tipo de retroalimentación más utilizado por los docentes en clases de inglés a nivel licenciatura son las *correcciones explícitas*, lo que ocasiona que el alumno no tenga la oportunidad de analizar su respuesta y sólo repita la corrección que se le ha realizado, pero es efectivo frente a errores específicos. Ésta práctica fomenta que los alumnos sean agentes pasivos y posteriormente reincidan en fallas que afectan su formación profesional.

Por otro lado, Ferreira (2006) encontró que las estrategias de *feedback* correctivo que se utilizan con frecuencia en el discurso en grupos de nivel principiante e intermedio son la repetición (27%), para confirmar la corrección, seguida por la aceptación de la respuesta (26%) y en grupos de nivel avanzado la paráfrasis fue utilizada también en un alto porcentaje (22%). Se encontró que los alumnos contestan de inmediato al *feedback* de manera que modifican sus

respuestas, cometen el error nuevamente o bien, cometen un nuevo error. Según Walsh (2013) usar la estructura IRF puede volver monótona y mecánica la interacción debido al papel autoritario que los docentes poseen, al controlar el quién puede hablar y cuándo, por cuánto tiempo, y sobre qué tema. Mediante el uso de IRF no solo inician una respuesta, sino que ofrecen una evaluación de la misma, los aprendices se adaptan a los turnos y rara vez inician una secuencia. Waring (2011) ha investigado las iniciativas del alumno, como cualquier intento de realizar una contribución durante una clase encontrando, que pueden: 1. Iniciar una secuencia; 2. Ser voluntarias al dar una respuesta; 3. Responder a un turno asignado, aunque no necesariamente con el conocimiento que se pretende para la clase. Reis (2015) menciona que la participación del profesor exige nuevos métodos, estrategias y actividades de enseñanza así como nuevas actitudes y valores para el aula. La motivación resulta importante al generar una relación de apoyo brindando a los estudiantes confianza para aprender y generar nuevas metas de aprendizaje. Segura (2015) refiere que estas metas resultan más eficaces cuando los alumnos comparten con los docentes el compromiso de lograrlas, porque les facilita solicitar y recibir dicho *feedback*. Por su parte, Hattie y Timperley (2007) consideran que la retroalimentación es una herramienta que ayuda a reducir las discrepancias entre los conocimientos mostrando así el logro de las metas de aprendizaje. Para Harmer (1998) los aprendices deben estar preparados para recibir correcciones por parte del docente. El uso del *feedback* ayuda a valorar lo que los estudiantes hacen de manera correcta y ofrecerles la habilidad para que lo realicen mejor en donde su rendimiento no fue el óptimo.

La presente investigación está enfocada en realizar un análisis secuencial del discurso con base en la estructura IRE/F de un grupo de estudiantes universitarios asistentes a un curso de inglés como segunda lengua, si bien las estrategias que los docentes implementan en la enseñanza son diversas, resulta importante tomar en cuenta aquellos elementos que dan pauta al reinicio en las secuencias discursivas. Como ya se ha señalado, algunos estudios consideran al *feedback* como una herramienta dialógica que ayuda a cumplir las metas del aprendizaje del alumno, por lo cual es importante analizar también aquellas estrategias y/o elementos que los profesores utilizan para fomentar el aprendizaje y la participación del alumno.

Método

Diseño de investigación

Se utilizó el Diseño observacional de seguimiento/Ideográfico/Multidimensional (*S/I/M*): es caracterizado por tener varias sesiones de observación, con una población que guarda un conjunto de reglas de interacción en común y donde la taxonomía con la cual se va a llevar a cabo la categorización de las acciones es de más de una dimensión (Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada, 2001).

Participantes y características de la práctica

La muestra fue conformada por 5 estudiantes (4 hombres y 1 mujer) así como por una docente, la selección de los participantes se ajustó a docentes y alumnos que cursaran el octavo nivel dentro del plan global de comprensión del idioma inglés en una escuela pública de educación superior del Estado de México. En ambas sesiones la docente comenzó con una introducción a los temas que se abordarían en el libro de texto, esto consistía en una serie de preguntas, respuestas y explicaciones relacionadas al tópico, en la primera sesión la dinámica giro en torno al tema de “celebraciones”, esto dio pauta a que más adelante se respondieran ejercicios del libro de texto y para culminar se realizó un ejercicio de discusión; en la segunda sesión se abordó el tema de “vacaciones”, una vez finalizada la introducción se organizaron equipos para resolver un ejercicio relacionado a los “climas”, para terminar la clase se realizó un ejercicio de comprensión auditiva y una revisión de las respuestas del mismo.

Procedimiento

Se grabaron dos sesiones en video con una duración de 40 minutos. Uno de los miembros de la investigación grabó la clase desde una posición no intrusiva, con el objetivo de evitar sesgos y garantizar la máxima precisión en la recopilación de datos permitiendo a los participantes llevaran a cabo sus actividades normalmente; de esta forma fue posible realizar un análisis tanto de la participación de la maestra como de los alumnos, se buscó observar la interacción entre ambos y los componentes de la misma.

Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo bajo los criterios del código ético del psicólogo de la American Psychological Association (APA, 2010), el cual indica solicitar el consentimiento informado de los participantes y guardar la confidencialidad de la información, así como dar a conocer cuando se les esté grabando y su respectivo derecho de obtener la transcripción de los datos que fueron analizados.

Materiales e instrumentos

Las sesiones fueron grabadas con una videocámara marca Canon VIXIA HFR50 y un micrófono externo SHURE VF83 para obtener la mejor calidad de audio posible. El instrumento de observación fue elaborado por cinco participantes del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de la UNAM generado por medio del establecimiento de unidades de conducta jerarquizadas (Anguera, Santoyo y Espinoza, 2003) a partir de un marco teórico fundamentado (Anguera e Izquierdo, 2006), que en este caso son los patrones IRE/F y PE/F, con un espacio para conductas que se observen en las grabaciones y requieran su modificación o adición al registro Ad Hoc (categorías XA).

De esta forma, la codificación generada con base en marco teórico y las observaciones resultaría similar a la taxonomía mostrada en la tabla 2 (Ruiz Carrillo, E., Méndez García, V., y Cruz González, J. L., 2017, pp. 164-165).

Tabla 2: Categorías de la secuencia discursiva, con clave y definición

SEC.	Dimensión general	Sistema de categorías	Código
I	Instruir: Acción donde un Experto (poseedor del conocimiento) da información o conocimientos referentes a un tema a algún aprendiz (en proceso de conocer el(los) tema(s).	Elicitando: El profesor genera una frase con la intención de que sea completada por el alumno.	Inseli
		Explicando: Exponer un saber para hacerlo más comprensible mediante el discurso.	Insexp
		Orientando: Dirigir al otro hacia elementos del contexto necesarios para la actividad.	Insori
		Guiando: Dirigir y describir tareas referentes al tema.	Insgui
	Pregunta moduladora:	Solicitando: Demandar el cumplimiento de una tarea.	Insoli
		Evaluando a cualquier participante: determinar	Preeva

	Acción donde un Experto pregunta información o conocimientos referentes a la actividad a algún aprendiz en búsqueda del saber que poseen al respecto.	conocimientos y/o aptitudes de cualquier miembro de un grupo. Evaluando a un participante en específico: Determinar conocimientos y/o aptitudes de alguien en particular. Sondeando: Búsqueda de elementos que el alumno posee relacionados a la actividad.	Predeva Preson
P	Preguntar: Acción donde un aprendiz pide información, para obtener conocimientos relativos a las prácticas llevadas a cabo.	Simple: Sin argumentar o entrar en detalles. Solicitando: Demandar el cumplimiento de una tarea. Orientando: Interrogar dirigiendo la atención o elementos del contexto en el que se desenvuelven. Explicando: Exponiendo a detalle las características de la interrogante.	Presim Presol Preori Preexp
R	Responder: Acción donde un aprendiz contesta ante una instrucción o pregunta mostrando el conocimiento adquirido	Dudando: Usar un conocimiento que aún no está estructurado. Ordenando: Demandar el cumplimiento de una tarea. Confirmando: Corroborar información. Reinterpretando: Usar un conocimiento reconstruido a partir de lo enseñado. Simple: Sin argumentar o entrar en detalles. Explicando: Exponer un saber para hacerlo más comprensible. Negando: Reconocer la falta de un saber propia. Afirmando: Reconocer la presencia de saber propia.	Redud Reord Reconf Rereint Resim Reexp Reneg Reafi
E	Evaluar: Acción donde el experto calcula la validez de algún supuesto o tema expresado por el aprendiz o un igual. Feedback: Acción donde un experto proporciona información importante a los aprendices sobre sus	Validando: Dando como válida la información mostrada por el otro. Rechazando: Dando como inválida la información mostrada por el otro. Parafraseando: Volver a enunciar la respuesta dada por el estudiante con diferentes palabras con el objetivo de enseñarle nuevas estructuras de entendimiento. Corrigiendo explícitamente: Enfatizar el error del alumno y proveer la respuesta correcta.	Evaval Evarech Fpar Fcorr

F	conductas previas observadas y/o evaluadas, con la intención de que tenga oportunidades de aprendizaje y reflexión.	Ej. A: ¿Cómo los colebríes? M: No, se dice los colebríes	
		Recast: Re-organizar la información dada por el alumno a la esperada por el docente.	Frec
		Explicando: Proporcionar la respuesta y una explicación clara del porqué de la misma.	Fexp
		Dando claves o pistas: Dar información sobre el error del estudiante, por medio de indicadores o frases, que permitan reformular la respuesta hasta alcanzar sentido y continuar con el discurso.	Fclue
		Elicitando: El profesor genera una pregunta o frase con la intención de que la complete el alumno.	Feli
Xn	Acto de habla no correspondiente a las categorías previas establecidas	A: Característica distintiva del acto de habla.	XA

Técnicas para el análisis

Se llevó a cabo un análisis estructural, que consiste en recodificar las categorías de discurso secuenciadas en lenguaje específico para vaciar la información en el software SDIS (*Sequential Data Interchange Standard*) el cual lo traduce a su vez para el uso de GSEQ (*Generalized Sequential Event Querier*,) (Bakeman y Quera, 1996). El SDIS-GSEQ es un software especializado en análisis secuencial basado en técnicas de análisis desarrolladas por Bakeman (1978) y Bakeman y Gottman (1986). Sus métodos de análisis continúan siendo vigentes (Bakeman y Quera, 2011) y útiles para cumplir el propósito de la presente investigación, al permitir encontrar aquellos patrones de discurso que son recurrentes durante la clase.

Para identificar los patrones estadísticamente significativos en el flujo de discurso se aplicaron técnicas de análisis secuencial en los retardos (*Lags*), que son las pausas o distancia temporal entre la aparición de los elementos observados que se lleva a cabo buscando contingencias secuenciales entre las categorías de análisis, en nuestra investigación relaciones secuenciales en el discurso de los participantes. Los orígenes del análisis secuencial de retardos, como procedimiento de análisis de datos secuenciales, se remontan a los estudios realizados por Sackett (1980, 1987) y Bakeman (1978,1991).

Resultados

Durante la codificación, se localizó un acto de habla que no correspondía a las categorías antes definidas, pero fue posible distinguirlo debido a que era producido después de una respuesta del alumno. Este acto de habla en particular no confería de validación o *feedback* alguno a la respuesta previa, sino que era una opinión por parte de la maestra; este acto de habla fue definido posteriormente como TXA para su registro.

Maestra: I think because of that reason I hate the hot weather, I can't stand it, I feel horrible and... maybe because of that and because I don't have money, probably but I haven't visited never never in my life.

Como resultado de la codificación se registraron 1010 actos de habla divididos en 31 categorías, con una frecuencia mínima de 1 y máxima de 226, la media de apariciones fue de 32.58 veces durante toda la sesión (Tabla 3). Las categorías con una probabilidad de ocurrencia mayor a .05 fueron: cuando el alumno respondía explicando (AReexp; Prob.= 0.07, Frec.= 69) o respondía de forma simple (AResim; Prob.= 0.22, Frec.= 227), la maestra evaluando validando (TEvaval; Prob.= 0.11, Frec.= 113), retroalimentando explicando (TFexp; Prob.= 0.06, Frec.= 65) y también cuando preguntaba sondeando (TPreson; Prob.= 0.14, Frec.= 146) o daba un comentario personal (TXA; Prob.= 0.06, Frec.= 63).

Tabla 3: Estadísticos Descriptivos de los actos de habla

Actos de habla	Frecuencia	Probabilidad de ocurrencia
APredud	3	0
APreexp	2	0
APresim	34	0.03
APresol	1	0
AREafi	24	0.02
AREconf	9	0.01
AREdud	28	0.03
AREexp	69	0.07
AREneg	6	0.01
ARerefu	1	0
ARerein	4	0
AResim	227	0.22
TEvarec	10	0.01
TEvaval	113	0.11
TFclue	8	0.01
TFcorr	33	0.03
TFeli	3	0

TFexp	65		0.06
TFpar	4		0
TFrec	5		0
TInseli	4		0
TInsexp	11		0.01
TInsgui	26		0.03
TInsoli	33		0.03
TInsori	5		0
TPredev	41		0.04
TPreeva	26		0.03
TPresim	3		0
TPreson	146		0.14
TResim	3		0
TXA	63		0.06
Total	1010		1
Actos de habla	31		
Rango de frecuencia	226	Media	32.58
Mínimo	1	Desviación estándar	49.64
Máximo	227	Varianza	2464.38

Posteriormente se llevó a cabo un análisis secuencial con los actos de habla en demora uno para observar los pares adyacentes llevados a cabo durante la clase. Se encontraron 207 pares adyacentes diferentes, con una frecuencia mínima de 1 y máxima de 86, y una media de 4.884. Se obtuvo la frecuencia conjunta (JNTF), residuales ajustados (ADJR), Valor probabilístico (PVAL), Coeficiente de Yule (QYULE), y Coeficiente Phi (PHI) de estas secuencias. Se seleccionaron los pares adyacentes que contaran con un ajuste residual $Z > 1.96$ y un valor de error $p > .05$, de los cuales 13 obtuvieron un coeficiente de correlación $\phi > .20$, y un coeficiente de Yule $> .30$, estos resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4: Secuencias de actos de habla (pares adyacentes) en demora 1

Dados	Condicionados	JNTF	ADJR	PVAL	QYULE	SE	PHI	SE
APresim	TFexp	15	9.1	<.01	0.87	0.04	0.29	0.06
ARedud	TFcorr	11	10.86	<.01	0.93	0.03	0.34	0.08
AREexp	TFexp	9	2.36	0.02	0.41	0.16	0.07	0.04
AREexp	TXA	17	6.61	<.01	0.73	0.07	0.21	0.05
AResim	AResim	15	-6.52	<.01	-0.68	0.07	-0.21	0.02
AResim	TEvarec	8	4.37	<.01	0.87	0.09	0.14	0.04
AResim	TEvaval	78	12.56	<.01	0.84	0.03	0.4	0.04

AResim	TFexp	25	3.18	<.01	0.39	0.11	0.1	0.04
AResim	TXA	33	5.86	<.01	0.62	0.08	0.18	0.04
TEvaval	AResim	15	-2.5	0.01	-0.34	0.13	-0.08	0.03
TEvaval	TInsgui	9	3.83	<.01	0.63	0.12	0.12	0.05
TEvaval	TInsoli	9	2.97	<.01	0.52	0.15	0.09	0.04
TEvaval	TPredev	18	6.77	<.01	0.76	0.07	0.21	0.05
TEvaval	TPreeva	10	4.46	<.01	0.68	0.11	0.14	0.05
TEvaval	TPreson	28	3.34	<.01	0.37	0.1	0.11	0.04
TFcorr	AREconf	4	6.97	<.01	0.93	0.05	0.22	0.09
TFexp	APresim	8	4.13	<.01	0.66	0.12	0.13	0.05
TFexp	TPreson	16	2.43	0.02	0.35	0.13	0.08	0.04
TInsgui	TPreson	10	3.54	<.01	0.59	0.13	0.11	0.04
TInsoli	TPreson	10	2.65	0.01	0.46	0.15	0.08	0.04
TPredev	ARedud	8	6.66	<.01	0.84	0.07	0.21	0.07
TPredev	AResim	25	6.02	<.01	0.71	0.08	0.19	0.04
TPreeva	AResim	19	6.25	<.01	0.82	0.07	0.2	0.04
TPreson	AREafi	13	5.59	<.01	0.77	0.08	0.18	0.05
TPreson	AREexp	26	5.67	<.01	0.61	0.08	0.18	0.04
TPreson	AResim	87	11.6	<.01	0.77	0.04	0.37	0.04
TXA	AREexp	9	2.42	0.02	0.42	0.15	0.08	0.04
TXA	TPreson	18	3.31	<.01	0.44	0.12	0.1	0.04

Con base en los datos obtenidos, se pueden encontrar tres orígenes de la secuencia IRE/F, la pregunta sondeo (TPreson) es la que tuvo un mayor índice de ocurrencia (146). Ésta forma parte de un conjunto de intervenciones de la docente, llevado a cabo a partir de que guía la actividad a realizar, para después solicitar una acción del alumno para la realización de la misma, finalmente elaborando una pregunta en forma de sondeo acerca del conocimiento que los estudiantes poseen acerca de la actividad o si existen dudas de la misma.

Maestra: “So right know we are going to see different weddings, that’s our point, okay? (TInsgui) So, can you please take out your Student’s book? To page... (hojea su libro buscando la página) 61... 61, ok?(TInsoli) Are you there? (TPreson)”

La pregunta sondeando presenta una asociación con la respuesta simple del alumno (TPreson - AResim $Z=11.6$, $P=.01$) teniendo el mayor índice de probabilidad de correlación ($\text{PHI}=.37$). “Maestra: “When was the last time that you went to vacation? Alumno: Two years”

Por otro lado, las preguntas al evaluar de manera grupal o individual forman parte de los recursos que la docente utiliza para iniciar la secuencia, generando también una respuesta simple

por parte del alumno (TPredeva – AResim $Z=6.02$, $P=.01$; TPreeva – AResim $Z=6.25$, $P=.01$). Finalmente, la Respuesta simple por parte del alumno puede llevar a otra respuesta Simple de otro, sin embargo ésta es una secuencia que no es llevada a cabo recurrentemente (AResim – AResim $Z=-6.52$, $P=-0.01$).

En las intervenciones del alumno (R o P), se presentan seis formas en las que el alumno responde ante la iniciación de la docente, y se puede observar que después de que el alumno realiza una pregunta simple, la maestra hace uso del *feedback* explicando para contestar la misma (APresim– TFex; $Z= 9.1$, $P=0.01$), cabe señalar que este par adyacente obtuvo un alto índice de probabilidad en comparación a los demás pares adyacentes ($\text{PHI}=.29$). “Alumno: Is the same for «arruinada»? Maestra: “Yes, it’s the same, that... that word plays for male and female, it’s ruined”.

Por otro lado, la respuesta simple del alumno fue la categoría con el mayor índice de aparición entre todas las demás (227), una vez que el alumno responde de forma simple, la docente lleva a cabo un *Feedback* Explicando (AResim – TFexp $Z=3.18$, $P=.01$), o bien evalúa validando. Ésta asociación es la que tiene mayor correlación con la respuesta del alumno (AResim–Tevaval $Z=12.56$, $P=.01$, $\text{PHI}=.40$), asimismo este par adyacente es un bucle ya que cuando la maestra realiza una evaluación validando, el alumno puede responder ante ella con una Respuesta simple, sin embargo el bucle no se lleva a cabo recurrentemente (TEvaval - AResim $Z=-2.5$, $P=.01$, $\text{PHI}=-0.08$). Por último, también se puede generar un Comentario personal por parte de la profesora (AResim– TXA $Z=5.86$, $P=0.01$). “Alumno: Yes; Maestra; I love cold weather, actually I haven’t visited a beach never in my life”.

Cuando el alumno responde dudando existe una alta probabilidad de que la maestra haga uso del *Feedback* corrigiendo (ARedud - TFcorr $Z=10.86$, $P=.01$, $\text{PHI}=.34$). “Alumno: “When... I don’t know, I imagine that is when the fathers; Maestra: The parents”.

Asimismo, después de que la maestra realiza un *feedback* corrigiendo da oportunidad para que el alumno responda ya sea de una manera explicando o confirmando (TFcorr - AReexp $Z=5.43$, $P=.01$; TFcorr - AReconf $Z=6.97$, $P=.01$).

Alumno: I visited to my family.

Maestra: I visited my family.

Alumno: I visited my family on, on Laguna it’s kind of some places and that’s all... there is a very cold place because there is a high... a high place, there are mountain, there are many like chains of mountains...

También se puede observar que después de que el alumno da una Respuesta explicando la maestra puede responder ante esto con un *feedback* en forma de explicación (ARexp - TFexp $Z=2.36$, $P=.02$) o bien, por medio de un Comentario personal (ARexp - TXA $Z=6.61$, $P=.01$) sin embargo es importante indicar que el comentario personal de la maestra también va a generar una Respuesta explicando por parte del alumno (TXA - ARexp $Z=2.42$, $P=.02$). Finalmente, una vez que la maestra realiza un *feedback* explicando da continuidad a su discurso por medio de una pregunta sondeo con la intención de generar participación por parte del alumnado (TFexp - TPreson $Z=2.43$, $P=.02$). Por el contrario, cuando la maestra Evalúa validando continua el discurso a través de distintos elementos, la primer forma es realizando una pregunta de evaluación dirigida al grupo en general o a un estudiante particular, una pregunta sondeo o bien guiando la tarea a realizar (TEvaval – Tpredeva $Z=6.77$, $P=.01$; TEvaval - TPreeva $Z=4.46$, $P=.01$; TEvaval – Tinngui, $Z=3.83$, $P=.01$).

Por último, la asociación entre las categorías TXA con TPreson ($Z=3.31$, $P=.01$) demuestra que la maestra realiza un comentario personal para después generar una pregunta sondeo y así dar inicio a la secuencia nuevamente. “Maestra: *Oh, that sounds nice, where is it, exactly? Do you know? Is it state or somewhere else*”. De la misma forma, se llevó a cabo un análisis de las secuencias de demora 2, tomando en cuenta la relación entre el primer dato y el tercero, ignorando al segundo. Se encontraron 253 secuencias diferentes, con una frecuencia mínima de 1 y máxima de 62, y una media de 3.93. En la Tabla 5 se muestran las secuencias encontradas con valores $Z > 1.96$ y valor de error $p > .05$.

Tabla 5: Secuencias de actos de habla (pares adyacentes) en demora 2

Dados	Condicionados	JNTF	ADJR	PVAL	QYULE	SE	PHI	SE
APresim	APresim	10	8.55	<.01	0.89	0.05	0.27	0.07
ARexp	ARexp	14	4.64	<.01	0.61	0.1	0.15	0.05
AResim	AResim	62	2.08	0.04	0.18	0.08	0.07	0.03
AResim	TInngui	12	2.93	<.01	0.51	0.15	0.09	0.04
AResim	TPredev	17	2.98	<.01	0.44	0.13	0.09	0.04
AResim	TPreeva	10	1.98	0.05	0.38	0.17	0.06	0.04
AResim	TPreson	47	3.1	<.01	0.29	0.09	0.1	0.03
TEvaval	AResim	37	2.81	<.01	0.29	0.1	0.09	0.04
TInngui	AResim	12	2.95	<.01	0.51	0.15	0.09	0.04
TPredev	TEvaval	16	5.75	<.01	0.7	0.08	0.18	0.05

TPreeva	TEvaval	10	4.45	<.01	0.68	0.11	0.14	0.05
TPreson	TEvaval	32	4.42	<.01	0.46	0.09	0.14	0.04
TPreson	TXA	24	5.49	<.01	0.61	0.09	0.17	0.04
TXA	TXA	14	5.4	<.01	0.68	0.09	0.17	0.05

En la relación I-?-E/F, la Pregunta sondeando por parte de la docente, tras una conducta da lugar a una Evaluación validando o a un Comentario personal (TPreson-?-TEvaval $Z=4.42$, $P=0.01$; TPreson-?-TXA $Z=5.49$, $P=0.01$) la conducta que no se muestra, y se puede observar en los pares adyacentes de la tabla 3 es la Respuesta Simple debido a que existe una correlación significativa entre ellas. Por otro lado, cuando la docente realiza una Pregunta evaluando a un estudiante de manera individual o grupal, tras una conducta da lugar a una Evaluación validando (TPreeva-?-TEvaval $Z=5.75$, $P=0.01$), (TPreeva-?-TEvaval $Z=4.45$, $P=0.01$) la conducta que no se muestra de nueva vez es la respuesta simple del alumno (Tabla 3).

De acuerdo con los datos obtenidos se puede observar una asociación en la relación P/R-?-P/R, en donde las secuencias con una respuesta simple, llevan a una conducta que conduce de nueva cuenta a responder de manera simple por parte de otro alumno, de acuerdo a los datos obtenidos en demora 1 se debe a que la maestra reinicia al preguntar sondeando (AResim-?-TPreson $Z=3.1$, $P=.01$), o bien evalúa validando, y los alumnos continúan agregando contenido (TEvaval-?-AResim $Z=2.81$ $P=.01$). La pregunta simple tras una conducta da lugar a otra pregunta simple por parte de otro estudiante (APresim-?-APresim $Z=8.55$, $P=0.01$) éste par adyacente es el que demuestra el más alto índice de probabilidad de ocurrencia ($\text{PHI}=.27$) y en el análisis de demora 1 se puede observar que la conducta asociada es el *Feedback* explicando; de la misma manera, existe una asociación entre la aparición de una Respuesta explicando, después de una conducta dando lugar a otra Respuesta explicando (AReexp-?-AReexp $Z=4.64$, $P=0.1$) en demora 1 se da cuenta de que el Comentario personal de la docente es el que da lugar a esta secuencia, el cual también es recurrente en demora 2 (TXA-?-TXA $Z=5.4$, $P=0.01$), por lo que puede observarse que se puede generar un bucle a partir de que la maestra responde con un comentario para que de esa forma el alumno continúe dando explicaciones.

Discusión

Con base en los resultados obtenidos se encontró una categoría que no es parte de la estructura IRE/F consistente en un comentario personal de la docente (TXA) que facilita la continuidad del

discurso, así como el reinicio de las estructuras. Fisher (2013) propone un diálogo creativo, que aumente las posibilidades de que el alumno amplíe sus conocimientos, en donde las preguntas no sólo son llevadas a cabo por parte del docente sino también por parte de los alumnos. El plan es compartido y el diálogo se enfoca en la reflexión y la persuasión. Existe un aprendizaje personalizado en lugar de uno centrado en el contenido curricular.

En las secuencias observadas se muestra que en la interacción en el aula la docente lleva a cabo tanto elementos propios del diálogo tradicional como del diálogo creativo,. Esto lo podemos ver cuando la maestra elabora preguntas evaluativas que están dirigidas a validar el conocimiento del alumno, como la generación de comentarios personales que llevan a una relación Yo-Tú, en donde el educando es capaz de explicar de una mejor manera sus interpretaciones de la dinámica. De la misma forma, permite que el alumno pregunte sus dudas, llevando a cabo un *feedback* que hace que otros se abran a seguir preguntando. Iglesias (1999) habla de la existencia de estrategias que potencializan la creatividad, en las cuales es necesario estimular el aprendizaje como un medio que permita la innovación. Mencheén Bellón (1998, citado en Iglesias, 1999) propone estrategias que el docente puede implementar para incentivar el pensamiento creativo, entre ellos el humor, el juego, las analogías, las discrepancias, la escritura, las paradojas, las preguntas provocativas, así como la visualización.

En la presente investigación, la docente en medio de su comentario personal genera humor, juego, y empatía con el alumno, esto logra dar continuidad al discurso, sin embargo, también se aprovecha de este comentario para reiniciar los diálogos triádicos de manera satisfactoria y esto guarda sentido con lo que plantean García, Méndez y Saura (2014) en donde el objetivo de determinadas intervenciones del docente es generar un discurso más divertido y/o lúdico para evitar que la dinámica sea monótona y donde pueda corregir las respuestas de los alumnos. Estas estructuras intentan incluirse en un modelo conversacional que sea lo más cercano posible a un modelo real, el fluir de la interacción puede ser interrumpido debido a comentarios externos a la planificación formal del ejercicio.

Villalta y Guzmán (2010) generan una propuesta acerca de las posibles estrategias que constituyen la de interacción didáctica, entre ellas el diálogo amistoso el cual se refiere a acciones pedagógicas que están encaminadas a fortalecer el vínculo afectivo entre profesor y alumnos. Éste diálogo es considerado una condición necesaria para el compromiso de los actantes con los contenidos de asignatura, así mismo está relacionado al juicio que los docentes

tienen sobre el valor que tiene el vínculo afectivo para fortalecer la adherencia de los alumnos al proceso educativo. Según lo señalado en Villalta, Martinic y Guzmán (2011) se puede observar que las interacciones son de baja exigencia cognitiva debido a que la mayor parte del discurso se dedicó a aclarar y a responder elementos simples y memorísticos de la actividad, mostrando interacciones más elaboradas cuando la maestra llevaba a cabo retroalimentaciones o comentarios personales. Esto evidencia el papel que comentarios de éste tipo cumplen dentro de la interacción en el aula, volviéndose una herramienta que permite generar participación por parte del alumno, y también reiniciar las secuencias tradicionales, que se complementan con el *feedback* y con las cuales la docente mejora el entendimiento de la actividad y genera espacios tanto de preparación como de oportunidad de participación.

Partiendo de los resultados obtenidos, es conveniente realizar un análisis con un mayor número de sesiones y participantes para observar la interacción alumno-docente en el aula y posiblemente encontrar más elementos que puedan enriquecer la secuencia IRE/F. El *feedback* y el comentario personal resultan una herramienta que genera la participación del alumno. Es, sin embargo, interesante observar cómo se llevan a cabo estos elementos en clases de lengua materna y, partiendo de lo dicho por Villalta, Martinic y Guzmán (2011), se puede estudiar cómo enriquecer las interacciones para que se conviertan en unas con alta exigencia cognitiva con mayor frecuencia. Otra de las posibles investigaciones a realizar es la medición de temporalidad, con relación a la diferencia en la duración del uso del *feedback* y comentario personal para revisar las preferencias y comprender las causas detrás de su efectividad en el aula.

Referencias

- Akhter, T. (2007). *Giving feedback and correcting errors in ESL classroom*. Dhaka, Bangladesh: BRAC University. Recuperado de <http://dspace.bracu.ac.bd/bitstream/handle/10361/128/ID%2003203012.pdf?sequence=3>.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado de <http://apa.org/ethics/code/principles.pdf>.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A. y Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.

- Anguera, M. T. e Izquierdo, C. (2006). Methodological approaches in human communication. From complexity of situation to data analysis. En G. Riva, M.T. Anguera, H. Wiederhold y F. Mantovani (Eds.), *From Communication to Presence: Cognition, Emotions and Culture towards the Ultimate Communicative*. Amsterdam: IOS Press. <http://dx.doi.org/10.1162/pres.16.5.559>.
- Anguera, M. T., Santoyo, C. y Espinosa, M.C. (2003). Evaluating links intensity in social networks in a school context through observational designs. En R. García Mira, J. M. Sabucedo Cameselle y J. Romay Martínez (Eds.), *Culture, Environmental Action and Sustainability* (pp. 286-298). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Revista de Educación Laurus*, 13(24), 76-92. Recuperado de <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Constructivismo-or%C3%ADgenes-y-perspectivas.pdf>.
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. Recuperado de http://personal.us.es/aguijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. En G.P. Sackett (Ed.) *Observing Behavior: Data collection and analysis methods* (pp. 63-78). Baltimore: University of Park Press.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1986). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R. (1991). Prólogo. En M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica*. (pp. 13-24). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción: Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Bakeman, R. y Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9781139017343>.
- Cowie, B. (2005) Student commentary on classroom assessment in science: a sociocultural interpretation. *International Journal of Science Education*, 27, 199–214. <https://doi.org/10.1080/0950069042000276721>.

- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avance en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1240>.
- Cubero, R., e Ignacio, M. (2011). Accounts in the classroom: Discourse and the Co construction of Meaning, *Journal of Constructivist Psychology*, 24(3), 234-267. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10720537.2011.571562>.
- Esteban, M. (2008) Hacia una psicología cultural. Origen desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 2(18), 7-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18411970001.pdf>.
- Esteban, M. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la Teoría Vygotskiana en educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 95-113. Recuperado de <http://www.unimilitar.edu.co/documents/63968/80124/7.pdf>.
- Esteban, M. y Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de historia de la psicología*, 31(2-3), 117-136. Recuperado de <http://www.sonic.net/~cr2/psicologia%20cultural10.pdf>.
- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de *feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 39(62), 379-406. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000300003>.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo, hablar para pensar en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, M., Méndez, E. y Saura, J. (2014). Estrategias de andamiaje del docente de ele en la interacción de aula: análisis de una interacción. *Revista didáctica de español como segunda lengua*, 18,1885-2211.
- Gutiérrez, O. & Miquilena. R. (2009). Retroalimentación oral correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). *Revista de educación Laurus*, 15(29), 339-367. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76120642016.pdf>.
- Harmer, J. (1998). How to teach listening. En Harmer, J. (ed.) *How to Teach English*. Harlow: Longman.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Recuperado de <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>.

- Iglesias, I. (1999). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ele: caracterización y aplicaciones. *Centro Virtual Cervantes*, 941-954. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf.
- Jacknick C.M. (2011). "But this is writing": Post-Expansion in Student-Initiated Sequence. *Novitas-ROYAL (Research on youth and language)*, 5(1), 39-54. Recuperado de <http://www.novitasroyal.org/archives/vol-5-issue-1>.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Lemke, J.L. (1990). Thematic patterns and curriculum content. En: Lemke, J.P. (ed.) *Talking Science. Language, learning, and Values*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nunn, R. (2001). Language learning across boundaries - Negotiating classroom rituals. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 5(2). Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume5/ej18/ej18a1/>
- Reis, L. (2015). The Relationship between Teachers and Students in the Classroom: Communicative Language Teaching Approach and Cooperative Learning Strategy to Improve Learning. *Master's Theses and Projects*, 22, 1-63. Recuperado de <http://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=theses>.
- Rezaei, S., Mozzafari, F., y Hatef, A. (2011). Corrective feedback in SLA: Classroom practice and future directions. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 21.
- Ruiz Carrillo, E., Méndez García, V. y González Cruz., J. L. (2017). Análisis secuencial discursivo de una práctica de enfermería utilizando SDIS-GSEQ: la relación maestro-alumno. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24). 154-175.
- Sackett, G. P. (1980). An initial investigation of the usability of conversational data for doing Sociology. En D. Sudnow (Ed.), *Studies in Social Interactions*. Nueva York: Free Press.
- Sackett, G. P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and causal inference model. En J. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development*. 855-878. Nueva York: Wiley.

- Segura, F. (2015) Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 15(1), 1-24. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17633>.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Tharp, R. y Gallimore, R. (1998). A Theory of Teaching as Assisted Performance. En: Tharp, R. y Gallimore, R. (eds.) *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press. 27-43.
- Villalta, M. y Guzmán, M. (2010). Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables. En *Congreso Metas Educativas 2021*, Buenos Aires. Disponible en [iberoamericano/docentes/rle32_12_Villalta.pdf](#).
- Villalta, M. y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1325>.
- Villalta, M., Martinic, S., y Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(51), 1137-1158. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662011000400006&lng=es&tlng=es.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 161.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218. Recuperado de [http://www.tc.columbia.edu/faculty/tesolal/Waring%20\(2011\)%20learner%20initiatives.pdf](http://www.tc.columbia.edu/faculty/tesolal/Waring%20(2011)%20learner%20initiatives.pdf).
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.

Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100. Recuperado de <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>.

COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL BACHILLERATO PARA LA PERMANENCIA E INTEGRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Germán León Guerrero *

Violeta Kautzman Dimas.

María Hermelinda López Campos.

Resumen

La reforma integral de la educación media superior implementada por la subsecretaría de educación media superior a partir del ciclo escolar 2009-2010, propone una educación pertinente y relevante que permita una relación entre el estudiante, la escuela y su entorno. A través del desarrollo de competencias genéricas se espera que los estudiantes puedan comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas. Estas, son definidas como la capacidad del ser humano para resolver problemas y adaptarse a diferentes contextos, son muy importantes en la vida estudiantil de los jóvenes, sobre todo en el ámbito universitario, donde se espera que posean habilidades que garanticen su permanencia e integración social. Los diversos modelos de educación basados en competencias se han fundamentado en tres corrientes: la competencia como conjunto de tareas que utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán, la competencia como conjunto de atributos, la cual define el conocimiento del tema, las habilidades genéricas necesarias y el concepto integrado u holístico de la competencia. Los estudiantes requieren de estos tres saberes para desarrollarse y desenvolverse en la sociedad así como en la relación consigo mismo, para buscar espacios que le permitan crecer y plantearse metas y objetivos para alcanzar el éxito en su vida. Se considera que las competencias genéricas permiten al estudiante desarrollar habilidades para relacionarse eficazmente en la sociedad, aspecto importante en el ámbito educativo, pues muchos de ellos, que no socializan ni se integran a su grupo universitario tienden a abandonar su educación superior. La competencia emocional y social es la habilidad para comprender, manejar y expresar los aspectos emocionales de su propia vida de tal manera que sean capaces de manejar tareas cotidianas como el aprender, el establecer relaciones interpersonales y sociales.

Palabras clave: Competencias, permanencia e integración.

* Universidad Autónoma de Occidente Unidad Guasave. leonger@hotmail.com

Introducción

La reforma integral de la educación media superior implementada por la subsecretaría de educación media superior a partir del ciclo escolar 2009-2010, propone una educación pertinente y relevante que permita una relación entre el estudiante, la escuela y su entorno. Para lograrlo ha instrumentado un marco curricular común conformado como unidad de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe poseer y desarrollar bajo el enfoque de competencias, definidas por Vidal (2010) como la capacidad que tiene el estudiante para utilizar todos sus recursos y resolver con ellos los problemas de una tarea concreta en un contexto determinado, sin querer decir con esto que el alumno que más conocimientos tenga sea más competente. Las competencias genéricas les permiten a los estudiantes comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato. (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2008).

Las competencias genéricas, definidas como la capacidad del ser humano para resolver problemas y adaptarse a diferentes contextos son muy importantes en la vida estudiantil de los jóvenes, sobre todo en el ámbito universitario, donde se espera que tengan una serie de habilidades que garanticen su permanencia, integración social y su desempeño académico. Para integrarse a la vida estudiantil universitaria, donde se encontraran con personas de diferentes características, tanto físicas, sociales y psicológicas, como también de estratos socioeconómicos, es importante haber desarrollado competencias tales como la autodeterminación y cuidado de sí mismo, de expresión y comunicación, de pensamiento crítico y de reflexión, de aprender de forma autónoma, trabajar de manera colaborativa en equipos diversos, así como participar con responsabilidad en la sociedad, para contribuir de manera sustentable, crítica y con acciones responsables en la misma.

Los diversos modelos de educación basados en competencias se han fundamentado en tres corrientes: la competencia como conjunto de tareas que utiliza el análisis ocupacional para definir las tareas que se enseñarán, la competencia como conjunto de atributos, la cual define el conocimiento del tema y las habilidades genéricas necesarias y el concepto integrado u holístico de la competencia (Gómez, 1997). Así, la educación basada en competencias es un modelo para

el desarrollo del currículo y la enseñanza que representa, una tendencia educativa importante a nivel internacional, principalmente para la Comunidad Europea y anglosajona, para América Latina y México. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Por tanto, las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social (Díaz Barriga, Arceo y Lugo, 1990).

La competencia es concebida como una concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir. La competencia dicen, otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de algunas de las partes. Por tanto, la competencia es un saber en acción. Un saber cuyo sentido inmediato no es describir la realidad, sino modificarla; no definir problemas, sino solucionarlos; un saber el qué, pero también saber cómo. La competencia se concibe como una capacidad efectiva para llevar a cabo de manera exitosa una actividad plenamente identificada que se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres saberes: conceptual (saber conocer), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser). (Larraín y González ,2005)

Los estudiantes requieren de estos tres saberes para desarrollarse y desenvolverse en la sociedad y en la relación consigo mismo, para buscar espacios que le permitan crecer y plantearse metas y objetivos para alcanzar el éxito en su vida. Educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas. Se trata de activar eficazmente distintos dominios del aprendizaje; en la categorización más conocida, diríamos que se involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora. Una formación en competencias es una formación humanista que integra los aprendizajes pedagógicos del pasado a la vez que los adapta a las cada vez más complejas circunstancias del mundo actual. Las características de las competencias genéricas son muy importantes ya que:

1. Son aplicables en contextos personales sociales, académicos y laborales amplios.

2. Son relevantes a lo largo de la vida, ya que se espera que en todo momento puedan ponerse en práctica o hacer uso de ellas, tanto para tomar decisiones como para resolver problemas.
3. Son transversales, ya que son relevantes a todas las disciplinas académicas, así como a actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes, no se limitan a un campo determinado del saber ni del quehacer profesional y su desarrollo no se confina a un campo disciplinar, asignatura o modelo de estudios. La transversalidad se entiende como la conveniencia y pretensión de su desarrollo en todos los campos en los que se establezca el plan de estudios.
4. Son transferibles porque refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, siendo las competencias genéricas base, tomando en cuenta la transversalidad de ellas.

Se considera que las competencias genéricas permiten al estudiante desarrollar habilidades para relacionarse eficazmente en la sociedad, aspecto importante en el ámbito educativo, pues muchos de ellos, que no socializan ni se integran a su grupo universitario tienden a abandonar su educación. En la actualidad la deserción escolar se relaciona en muchos sentidos con la calidad en la educación, pues es difícil que habiendo calidad en la enseñanza, haya alumnos que deserten puesto que la calidad implica varias cosas, como el desarrollo de competencias disciplinares y actualmente, como marca la reforma integral, el desarrollo de competencias genéricas. Cuando no hay una verdadera calidad en la educación escolar, basada en competencias, el alumno no le encuentra el interés suficiente a la educación, ni le encuentra el sentido a su permanencia en la institución educativa, suele resultarle tedioso, aburrido y monótono. Cuando no hay una motivación para aprender, los esfuerzos que el alumno hace lo llevan a una frustración, a no encontrarle sentido o motivo por el cual estar acudiendo a un lugar en donde se aburre, donde hay una relación fría y distante con sus compañeros y con el mismo maestro. Todo esto puede ser un motivo del por qué la deserción escolar es una realidad, que no se ha podido disminuir y que incluso en ocasiones se ha incrementado. La deserción escolar es un problema complejo y de gran trascendencia, y que afecta a todo el país ya que de alguna u otra manera interfiere en el desarrollo de la sociedad y es por ello, que es necesario trabajar en conjunto maestros, padres y alumnos para identificar señales de alarma en la que se observe a los alumnos disminuir su rendimiento y su socialización. (Cárdenas, 2003). La deserción escolar, al

igual que el rezago estudiantil y la eficiencia terminal, es un problema que caracteriza a la mayoría de las instituciones educativas mexicanas de educación superior. En principio, debe decirse que el concepto deserción es claro, a pesar de ser general: "abandono que hace el alumno de los cursos o carrera a los que se ha inscrito, dejando de asistir a las clases y de cumplir con las obligaciones fijadas" (Quiñonez y Duarte, 2007).

Existen muchos factores que impiden el desarrollo de relaciones sociales efectivas en los estudiantes, entre las que se encuentran el déficit en el procesamiento de la información, inmadurez, destructibilidad, hiperactividad, baja autoestima, dificultad para expresar los sentimientos, sumados al aislamiento y al rechazo que sufren tanto de sus compañeros de curso como de sus profesores. Encierra también, el sentimiento de sentirse aceptado o rechazado por los pares y el sentimiento de pertenencia, es decir el sentirse parte de un grupo. También se relaciona con el hecho de sentirse capaz de enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales; por ejemplo, ser capaz de tomar la iniciativa, ser capaz de relacionarse con personas del sexo opuesto y solucionar conflictos interpersonales con facilidad, también incluye el sentido de solidaridad. "Las relaciones entre iguales, comenzando por los diferentes grupos de referencia y continuando por el conjunto de los alumnos y las relaciones con los profesores, personal no docente y cargos directivos son de capital importancia para optimizar el proceso educativo. Son relaciones, como todas, no exentas de conflicto, que se fraguan en el cuerpo a cuerpo mediante la convivencia diaria, la suma de interacciones y las pequeñas decisiones". (Jordi y Núria, 2007).

La competencia emocional y social es la habilidad para comprender, manejar y expresar los aspectos emocionales de nuestra propia vida de tal manera que seamos capaces de manejar las tareas cotidianas como el aprender, el establecer relaciones interpersonales y sociales, resolver los problemas de cada día y adaptarnos a las complejas demandas del crecimiento y del desarrollo, incluye varios aspectos tanto de la comprensión y de la expresión emocional como del manejo de la experiencia emocional interna y de la conducta expresiva (Jadue, 2002). Es sabido que los alumnos que tienen una alta competencia emocional conocen tanto sus emociones como también las que presentan los demás, tienen pues, la capacidad de expresarlas en forma adecuada y pueden controlarlas durante sus actividades cognitivas y sociales de tal manera, que les resulta más fácil la ejecución de dichas actividades. Por lo tanto, la fortaleza y la debilidad en competencia emocional en los estudiantes pueden predecir su éxito en las interacciones sociales

y en otros ámbitos, particularmente en la permanencia en una institución educativa cuando las circunstancias requieren el manejo de las emociones y adecuadas relaciones sociales.

Las alteraciones en las habilidades sociales, inseparables del desarrollo emocional, afectan la conducta y el aprendizaje en la escuela, lo que se traduce en bajo rendimiento y riesgo de fracaso y de deserción. Según Jadue (2002) Cada vez se otorga mayor importancia a una gestión eficaz a través del sistema educacional para que se produzca el éxito académico y social del estudiante, considerando que el buen rendimiento es un factor fundamental en la permanencia de los alumnos en la escuela. Así pues, la reforma integral, incluye una educación basada en competencias disciplinares y genéricas, dando gran relevancia a estas últimas, razón por la que las incluye en el sistema educativo medio superior, que han de darle identidad a este segmento del Sistema Educativo Nacional, y del cual se desprende el Perfil del Egresado. Las presenta en cinco ejes, dentro de los que incluye once competencias básicas con sus respectivos atributos.

Competencias genéricas y sus principales atributos

1. Se auto determina y cuida de sí: se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

- a. Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
 - b. Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
 - c. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
 - d. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
 - e. Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
 - f. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Atributos:

- a. Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
 - b. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
 - c. Participa en prácticas relacionadas con el arte.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.

Atributos:

- a. Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
 - b. Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
 - c. Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
4. Se expresa y comunica: escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

- a. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
 - b. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
 - c. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
 - d. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
 - e. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
5. Piensa crítica y reflexivamente: desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos:

- a. Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.

- b. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
 - c. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
 - d. Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
 - e. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
 - f. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

- a. Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
 - b. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
 - c. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
 - d. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
7. Aprende de forma autónoma: aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos:

- a. Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
 - b. Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
 - c. Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
8. Trabaja en forma colaborativa: participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

- a. Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.

- b. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
 - c. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
9. Participa con responsabilidad en la sociedad: participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos:

- a. Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
 - b. Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
 - c. Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
 - d. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
 - e. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
 - f. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

- a. Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
 - b. Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
 - c. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Atributos:

- a. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
- b. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- c. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Objetivos

Los objetivos son las pautas que orientan la investigación, según Hernández (2010) “son las guías del estudio y hay que tenerlos presentes durante todo su desarrollo. Evidentemente, los objetivos que se especifiquen requieren ser congruentes entre sí” (p.37). Es importante que sean planteados de manera clara para evitar sesgos en la investigación y puedan ser posibles de lograr.

Objetivo general

Determinar la importancia del desarrollo de competencias genéricas durante el bachillerato en los estudiantes de psicología para su integración y permanencia en la universidad.

Método

El enfoque de la investigación es mixto, ya que representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar conclusiones, producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio concordando con lo que dice Hernández y Mendoza, (2008). Así mismo menciona que son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una representación más completa del fenómeno.

El enfoque mixto, puede ser conjuntado de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa puedan conservar sus estructuras y los procedimientos originales. Alternativamente, estos enfoques pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio. El enfoque mixto ofrece varias bondades o perspectivas para ser utilizado con el fin lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno. Además, si son empleados dos métodos con fortalezas y debilidades propias que

llegan a los mismos resultados, se incrementa la confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado.

El estudio se llevó a cabo bajo éste enfoque, con una muestra de 179 alumnos de Psicología de la Universidad Autónoma de Occidente campus Guasave Sinaloa, de todos los trimestres, de los cuales 142 son mujeres y 37 son hombres. Con una edad entre 18 y 34 años, de un nivel socioeconómico medio; se aplicó un cuestionario estandarizado que consta de 43 reactivos enfocados a las competencias genéricas a estudiar y en las categorías: competencias desarrolladas en el bachillerato, permanencia e integración en la universidad. Se analizaron las respuestas dadas por los estudiantes, codificando y tabulando la información a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), análisis que permitió comprobar que las competencias desarrolladas en el bachillerato han permitido a los alumnos de psicología integrarse y permanecer en la Universidad de Occidente. Se realizó además, observación participante, así como entrevistas con los alumnos de los diferentes grupos del programa educativo de psicología, con lo que se pudo obtener información complementaria que enriqueció el objetivo planteado en esta investigación.

Aspectos éticos.

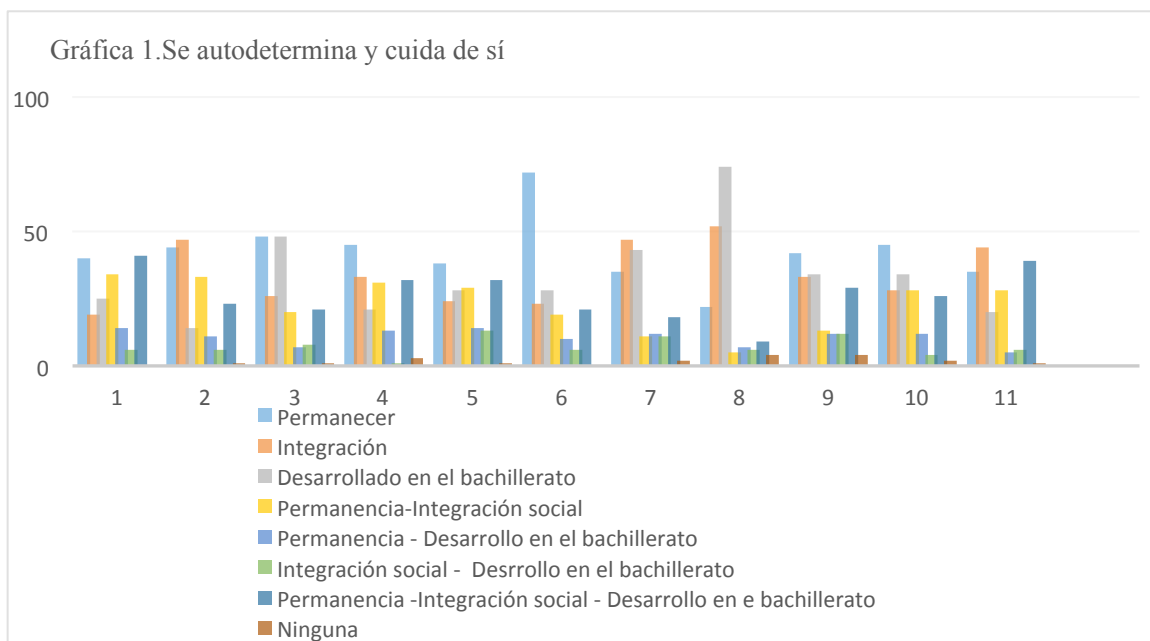
En esta investigación se tomaron en cuenta aspectos éticos relevantes para la realización de la misma, como son el respeto, el beneficio y la justicia; de estos se desglosan temas fundamentales como el consentimiento informado de los participantes, los riesgos y beneficios, la validez, el manejo de los datos, la comunicación verbal y no verbal, entre otras. Esto fortalece la ética personal del investigador, sin la cual pueden resultar inútiles muchas regulaciones y normativas. El realizar investigaciones en forma ética conduce a la habilidad para obtener resultados válidos, la cooperación necesaria de los participantes y el apoyo social necesario para sustentar la ciencia. Tomando como referencia el Código de Ética del Psicólogo en su capítulo III que concierne a la investigación, donde se menciona que se debe conducir la investigación empleando como criterio principal la relevancia social de los resultados de investigación y la necesidad que sean investigadores formados como tales quienes conduzcan la misma.

La evaluación de los beneficios y riesgos de la investigación, la preferencia de los intereses humanos por encima de los científicos, los esfuerzos de la investigación basado en la revisión bibliográfica de la investigación antecedente, las responsabilidades de los investigadores

y participantes, la seguridad del empleo de sustancias en la investigación, responsabilidades contractuales entre investigadores y participantes, la libertad de los sujetos de investigación de participar o no y la confidencialidad.

Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos en la investigación Competencias genéricas del bachillerato para la permanencia e integración en la Universidad realizada en la Universidad Autónoma de Occidente Unidad Regional Guasave, con jóvenes estudiantes del Programa Educativo de Psicología, en la que se encontró que para los alumnos han sido muy importantes las competencias genéricas que adquirieron o desarrollaron en el bachillerato. Se puede observar el resultado en las siguientes gráficas, obtenido tras la aplicación de un cuestionario en el que se incluyeron los atributos de las once competencias determinadas en la reforma integral de la secretaria de educación pública; de la observación participante y entrevistas con los alumnos.



Gráfica 1.-En el eje “se autodetermina y cuida de sí mismo”. Se evaluaron tres competencias genéricas (C.G.) con sus respectivos atributos.

Puede observarse que para los jóvenes es significativo conocerse a sí mismos, enfrentar problemas y retos, identificar emociones, tomar decisiones y formular un proyecto de vida, como lo es también apreciar el arte y expresarse en distintos géneros, aspectos que le han servido

igualmente para crear relaciones interpersonales, contribuyendo así a su desarrollo humano. Pueden verse a continuación las competencias y sus atributos:

C.G. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Atributos:

1. Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
2. Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
3. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
4. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
5. Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.
6. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.

C.G. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

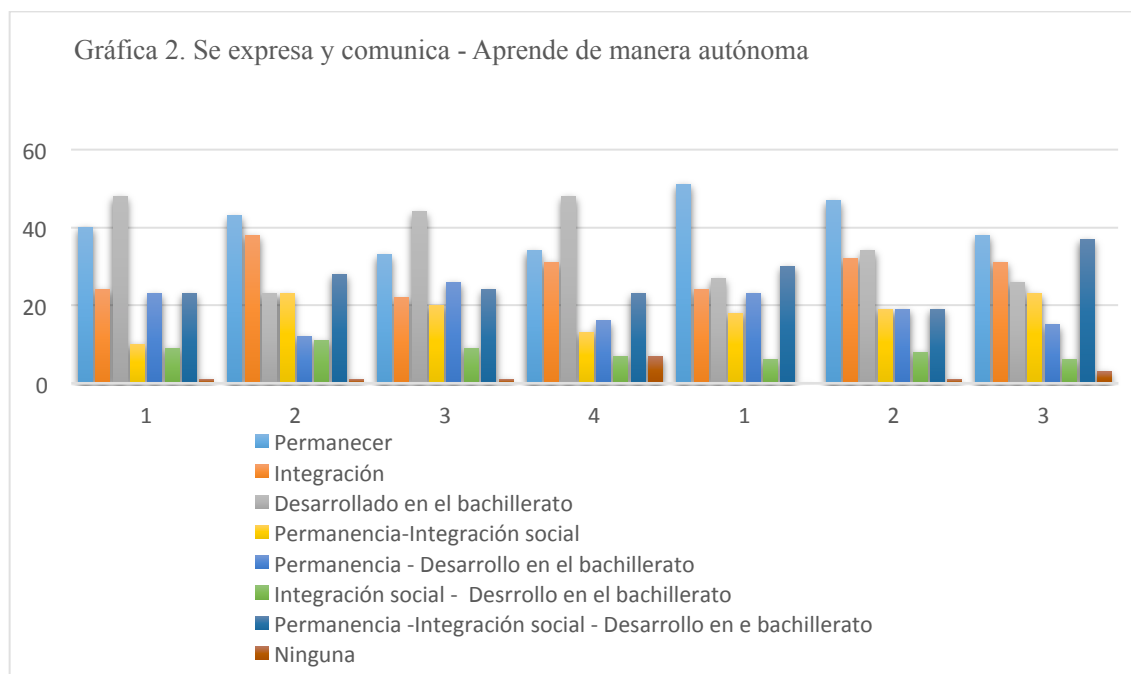
Atributos:

1. Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
2. Participa en prácticas relacionadas con el arte.

C.G. Elige y practica estilos de vida saludables.

Atributos:

1. Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
2. Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
3. Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.



Grafica 2.- Incluye los ejes “se expresa y comunica” y “aprende de manera autónoma” con sus respectivos atributos.

Se puede apreciar que, para permanecer e integrarse socialmente a la universidad, se consideran significativos aspectos como el hecho de comunicarse de manera efectiva en los diferentes contextos, puesto que la comunicación es fundamental en el desarrollo de las personas, de igual manera aprender de manera autónoma a lo largo de su vida.

Puede verse a continuación las competencias y sus atributos:

C.G. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Atributos:

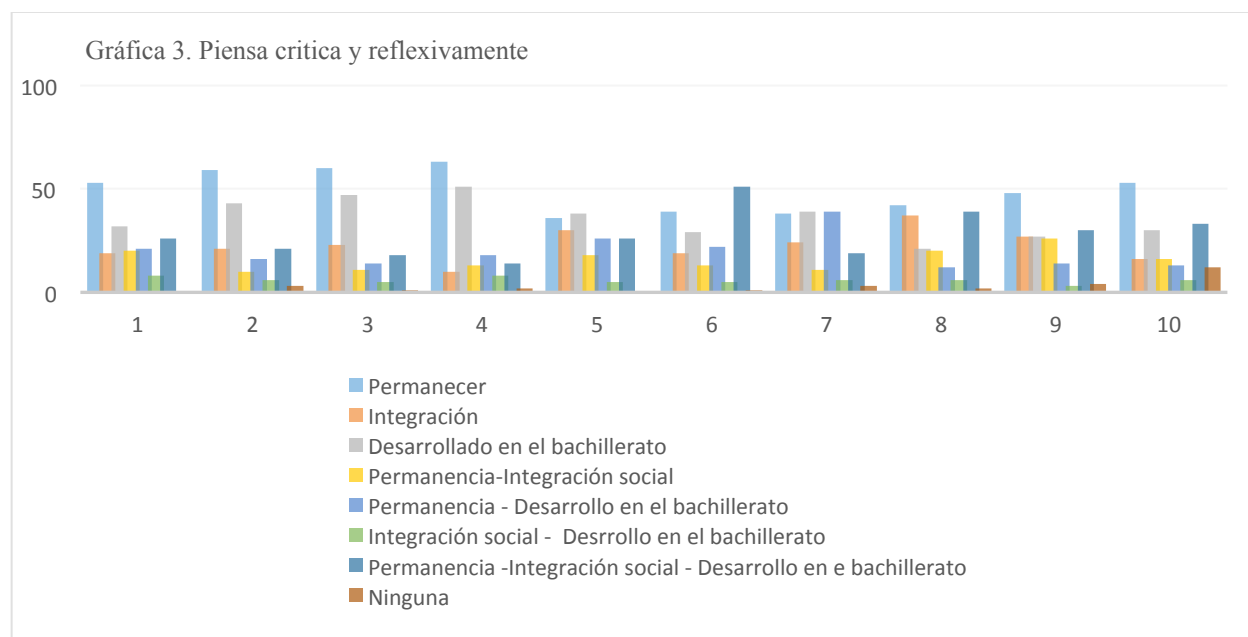
1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
3. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Aprende de forma autónoma

C.G. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos:

1. Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
2. Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
3. Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.



Gráfica 3.- Piensa crítica y reflexivamente.

En este eje que aborda dos competencias genéricas se analizó la capacidad de innovación para solución de problemas, sustentar una postura personal sobre temas de interés con una postura crítica, dada a partir de consultar fuentes de información confiables para construir hipótesis y obtener conocimientos nuevos y relevantes. Puede verse a continuación las competencias y sus atributos:

C.G. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos:

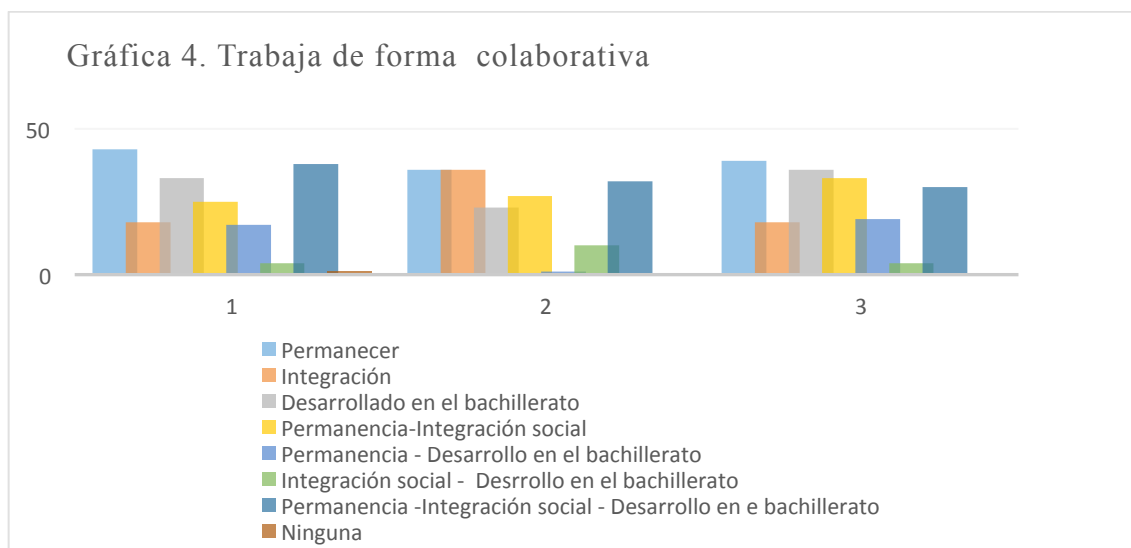
1. Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.

2. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
3. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
4. Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
5. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
6. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

C.G. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

7. Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
8. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
9. Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
10. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.



Gráfica 4.- Eje “Trabaja en forma colaborativa”, analiza la competencia genérica “participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos”

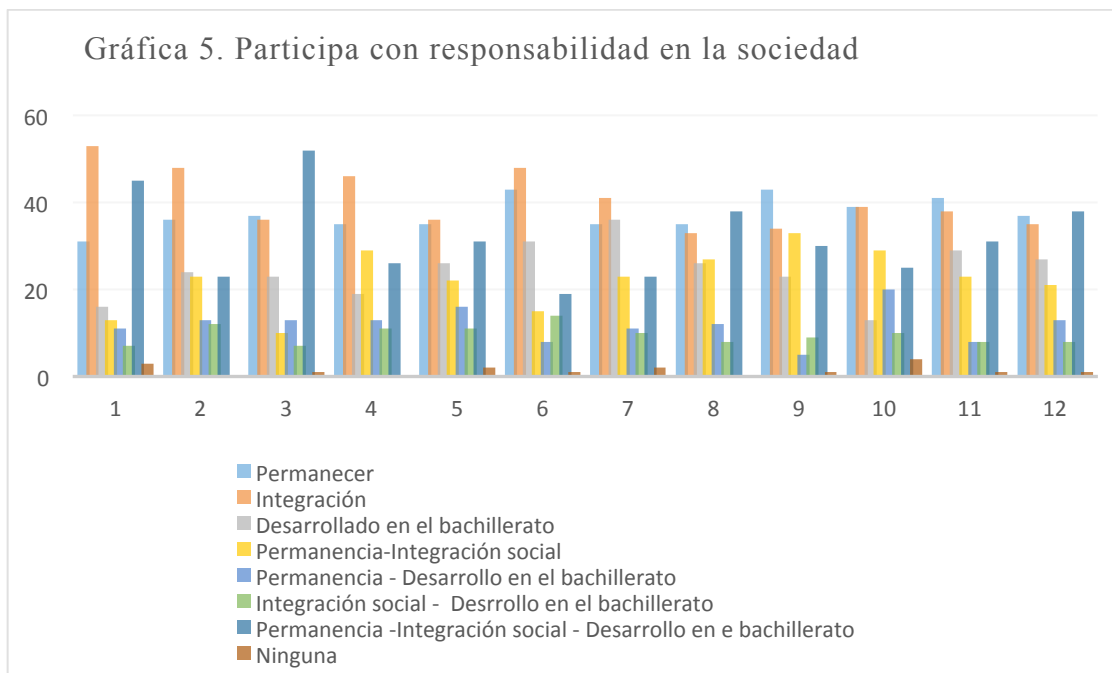
Se manifiesta la importancia que tiene para los estudiantes desarrollar proyectos en equipos, aportando puntos de vista personales como también toma en cuenta el de otras personas,

asumiendo una actitud constructiva y congruente en la solución de problemas, aspectos que le han servido para considerar importante continuar preparándose, participando y contribuyendo positivamente a su grupo social. Puede verse a continuación las competencias y sus atributos:

C.G. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

1. Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
2. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
3. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.



Gráfica 5. Eje “Participa con responsabilidad en la sociedad”

Se incluye el análisis de dos competencias muy importantes: participar en la comunidad, región, México y el mundo con una conciencia cívica y ética y mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Ambas son necesarias para poder convivir y relacionarse efectiva y afectivamente, aspecto necesario cuando se desea permanecer en algún lugar, en este caso en la universidad, para prepararse y ser personas de bien, con una educación pertinente y relevante que permita una relación entre el estudiante, la

escuela y su entorno, aspecto que recalca la reforma integral a través de la Secretaría de Educación Pública.

Puede verse a continuación las competencias y sus atributos:

C.G. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Atributos:

1. Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
2. Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
3. Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
4. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
5. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
6. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

C.G. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Atributos:

1. Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
2. Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
3. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

C.G. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Atributos:

1. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
2. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.

3. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Comentarios

Se presenta un alto índice de efectividad de la aplicación de las competencias del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), reflejando con ello su utilidad en el alumno, relacionándose exitosamente, formando vínculos con su comunidad estudiantil y con la institución; aspectos que lo identifican como persona en relación con su propósito profesional. Por lo cual se considera que la implementación del programa de competencias antes mencionado, es funcional y se refleja con éxito en el nivel universitario, pues para los jóvenes es significativo conocerse a sí mismo, enfrentar problemas y retos, identificar emociones, tomar decisiones y formular un proyecto de vida, como lo es también apreciar el arte y expresarse en distintos géneros, aspectos que le han servido también para crear relaciones interpersonales, contribuyendo así a su desarrollo humano.

Se considera significativo para permanecer e integrarse socialmente a la universidad aspectos como el hecho de comunicarse de manera efectiva en los diferentes contextos, la capacidad de innovación para solución de problemas, sustentar una actitud personal sobre temas de interés con una postura crítica, dada a partir de consultar fuentes de información confiables para construir hipótesis y obtener conocimientos nuevos y relevantes. Manifiestan la importancia que tiene para ellos, desarrollar proyectos en equipos, aportando puntos de vista personales, como también tomar en cuenta el de otras personas, asumiendo una actitud constructiva y congruente en la solución de problemas, para poder convivir y relacionarse efectiva y afectivamente, aspecto necesario cuando se desea permanecer en algún lugar, en este caso en la universidad, para prepararse y ser personas de bien, con una educación pertinente y relevante que permita una relación social, congruente y competente, como recalca la reforma integral a través de la Secretaría de Educación Pública.

Referencias.

- Secretaría de gobernación (2008). *Diario Oficial de la Federación*, México. <https://www.dof.gob.mx/>.
- Díaz Barriga, F., Lule, M., Rojas, S. y Saad, S. (1990). *“Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior”*. México: Trillas

- Gómez, A., (1997), Modelo Institucional de Educación Basado en Competencias. *Innovación Curricular en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES-UAS.
- Jadue J. y Gladys (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*.
- Jordi, L, Núria, M. (2007), *La escuela orientadora: La acción tutorial desde una perspectiva institucional*. España, Narcea: S.A. Ediciones.
- Larraín A.M. y González L.E., (2005). Formación Universitaria por Competencias. *Seminario Internacional CINDA, Currículo Universitario basado en Competencias*. Universidad del Norte. Colombia, Barranquilla.
- Quiñonez R., Duarte M., et. al., (2007), *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México: ANUIES.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. CNEIP. México: Trillas.
- Vidal G.U., (2010). *Taller de lectura y redacción, con enfoque en competencias*, México: Cengage Learning.

COMPARACIÓN DE UNA MUESTRA DE VOCABULARIO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIA Y MEDIA SUPERIOR

Becerra Loza Mariana Lizeth*.

López Arriaga Lilia Guadalupe.

Resumen

Se buscó comparar el vocabulario utilizado por alumnos de educación primaria, media y media superior. Se presentan resultados de una muestra de vocabulario de alumnos de que cursan 3ro, 4to y 5to de primaria, 1ro y 2do grado de secundaria y 1er, 3er y 5to semestre de preparatoria en 14 escuelas (8 escuelas primarias, 2 secundarias y 4 preparatorias) de la zona urbana de Mexicali, Baja California. Se encontró que 382 alumnos escribieron un total de 11,096 palabras en un periodo de 10 minutos. Se analizaron: el número de palabras escritas, sus características en cuanto a ortografía y las familias de palabras. Se presenta un análisis estadístico descriptivo de los datos así como los principales resultados relacionados con las convencionalidades del idioma como direccionalidad, ortografía y relación con el contexto. Se observa que en los diferentes niveles existe la necesidad de repaso de las reglas ortográficas, del uso de las letras *h, s, z, c, b* y *v* y del uso de las mayúscula y tildes.

Palabras clave: Vocabulario, ortografía, lectoescritura.

Introducción

La adquisición de competencias en lectura y escritura durante la educación básica es un objetivo importante para el desarrollo académico en México. Los estándares en el campo formativo de lenguaje y comunicación buscan el desarrollo de competencias a partir del uso del lenguaje formal, la escritura y la lectura para comprender, interpretar y producir textos.

La relación entre vocabulario, lectura y escritura se centra en la producción escrita que los niños y niñas realizan durante la etapa de la alfabetización inicial, proceso que muestra la forma en la que los niños comprenden, construyen hipótesis y resuelven problemas acerca de lo escrito. La habilidad para comprender y utilizar símbolos se adquiere gradualmente durante los

* Universidad Autónoma de Baja California Facultad de Ciencias Humanas, lizeth.becerra@uabc.edu.mx

primeros años de vida a través de actividades compartidas con los adultos (Villalón, 2008). El conocimiento del vocabulario es un componente central de la competencia lingüística que se relaciona con el desarrollo de la lectoescritura; existe la necesidad de instaurar la estimulación del vocabulario en primer plano para fomentar el aprendizaje temprano de la lectura y escritura (Kennedy et al., 2012). Los niños necesitan aprender palabras como verbos, adverbios, adjetivos y preposiciones espaciales para comprender los textos escolares, sin embargo se sugiere que el aprendizaje de estos aspectos del lenguaje tiene más sentido cuando se aprenden en contextos significativos para los niños. La importancia del vocabulario para la adquisición de las habilidades de lectoescritura ha sido demostrada en los estudios de Dickinson y Tabors en 2001, de Duncan en 2007 y de Snow, Burns y Griffin en 1998 (citados en Rowe, Raudenbush y Goldin-Meadow 2012).

La escritura implica, además de la copia de formas y códigos, el seguimiento de reglas gramaticales y la conformación de oraciones, parte importante del proceso. La escritura incluye además la comprensión de conceptos como espacio entre palabras, orden y dirección de las letras, lo cual le da sentido a lo escrito y permite el entendimiento de los mensajes, ya que el objetivo final de la escritura es la posibilidad de comunicar. La escritura se puede valorar por las siguientes características (Escamilla, Andrade, Basurto, Ruiz y Clay, 1996):

1. Ortografía correcta: Uso correcto de mayúsculas, de las grafías h, b-v, s –c–z y de puntos y comas.
2. Uso de acentos gráficos: Palabras acentuadas gráficamente y no acentuadas.
3. Orientación de las letras: Diferenciar entre b-d y p-q.
4. Conjugación de palabras: Mira, miro, miras, miran.
5. Familia de palabras: Casa, cocina, baño, sala, recámara, o manzana, plátano, uva, mandarina.

La adquisición de competencias en lectura y escritura durante la educación básica es un objetivo importante para el desarrollo académico de los niños y niñas de México, y requiere considerar los elementos que las conforman. Los estándares en el campo formativo de lenguaje y comunicación para educación básica comprenden los siguientes elementos:

Tabla 1. Estándares en el campo formativo de lenguaje y comunicación

Ámbitos	Al término de la Primaria	Al término de la Secundaria	Al término de la Preparatoria
Lenguaje y comunicación	Comunica sentimientos, acontecimientos e ideas, de forma oral y escrita, en su lengua materna, sea ésta el español o una lengua indígena. Si habla una lengua indígena también puede comunicarse en español, oralmente y por escrito. Describe aspectos de su pasado y entorno, así como sus necesidades.	Usa el español para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos y con múltiples propósitos. Si habla de una lengua indígena también lo hace en español. Describe sus experiencias, situaciones, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.	Se expresa claramente de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena en caso de hablarla. Identifica las ideas importantes en un texto o discurso y sabe inferir conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.

Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017

Se espera que al leer las palabras, los alumnos las puedan escribir, pues aprender vocabulario implica conocer palabras y adquirir conceptos, lo que permite ser competente en el idioma y usarlo en actividades para comunicarse como son las conversaciones, la lectura y la escritura. Los alumnos de educación básica deben aprender verbos, adverbios, adjetivos y preposiciones espaciales para entender el mundo de la lectura y comunicarse por escrito (Villalón, 2008). La escritura tiene una relación directa con el desarrollo del lenguaje oral y la reciprocidad que existe entre la lectura y la escritura es la parte central del proceso comunicativo, para ello aprendemos a escribir, para comunicar y expresar ideas, pensamientos y transmitir mensajes que van a ser comprendidos por el receptor (Swartz, 2010).

El sistema educativo mexicano ha establecido que los alumnos de 3er y 4to grado tienen que cumplir con las siguientes actividades en escritura (SEP, 2011):

1. Educación primaria: Según el acuerdo 592 (SEP, 2011) los niños y niñas de cuarto grado de primaria deben poder leer de 100 a 114 palabra por minuto. Al entrar a cuarto grado de primaria se espera que los alumnos sean capaces de:
 - Utilizar el lenguaje para comunicarse y para seguir aprendiendo, además de que no necesitan apoyo para poder iniciar y comprender un texto.

- Utilizar la escritura, adaptando sus modalidades para expresar ideas y organizar información dependiendo lo que se esté leyendo o el propósito de lo que escribe.
 - Expresarse de manera oral o escrita de modo que, quienes lo lean o escuchen, puedan comprenderlo; para, mediante una introducción, realizar argumentos del tema siguiendo un orden coherente.
 - Utilizar argumentos buscando en fuentes confiables que le brinden información sobre el tema requerido.
 - La redacción de coherente de oraciones.
 - Considerar a quién se dirige al momento de redactar sus textos.
 - Revisar el texto al momento y después de escribirlo para una mayor calidad de la información.
 - Utilizar correctamente los signos de puntuación y las mayúsculas.
 - Saber narrar procesos, eventos o fenómenos tomando en cuenta su causa y efecto explicándolos de una manera coherente y siguiendo el orden cronológico.
 - Completar correctamente diferentes formularios.
 - Saber utilizar juegos de palabras de acuerdo a la temática que cumplan un objetivo de humor en la lectura.
2. Educación secundaria: El acuerdo 592 (SEP, 2011) menciona que al finalizarla los alumnos y alumnas deben de poseer las habilidades para:
- Escribir textos en los cuales pueda expresarse correctamente
 - Producir textos en los que analice información.
 - Escribir por su propia cuenta diferentes textos de distintos tipos
 - Realizar textos en los que comunica correctamente su información.
 - Escribir correctamente textos lógicos y con secuencia.
 - Usar signos de puntuación de acuerdo a lo que quiera expresar.
 - Usar oraciones de manera correcta dentro de un texto.
 - Corregir textos usando manuales de redacción y ortografía para resolver sus dudas.
 - Usar los tiempos y modos verbales dentro de un texto.
 - Usar la temporalidad, simultaneidad y causalidad por medio de recursos lingüísticos.

3. Educación media superior: Se busca desarrollar la facilidad para expresarse por medio oral o escrito en español o alguna lengua indígena en caso de hablarla, la identificación de ideas principales de un texto o discurso oral; la habilidad para llegar a conclusiones a partir de los mismos textos y la comunicación natural y fluida en inglés (SEP, 2011).

Corrección de escrituras incorrectas

El vocabulario es central en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura. Los alumnos de educación primaria requieren exposición al vocabulario en diferentes y variados contextos para desarrollar conexiones entre las palabras, su significado y uso al escribir y leer, ya que, cuando se enseña vocabulario, se enseña contenido y comprensión para cumplir con lo establecido en los Planes y Programas de la Secretaría de Educación Pública, como se establece en el Acuerdo 592 (2011). Duff, Reen, Plunkett y Nation (2015) hacen referencia al uso de la medición del vocabulario como la variable ideal para establecer el desempeño futuro de los alumnos en las actividades de lectura durante la escuela primaria, por lo que ésta muestra y la relación que se presenta entre el vocabulario escrito y el que se utiliza en los libros de texto en la escuela es capital para éste trabajo. Conocer las características del vocabulario permite contar con datos que favorecen la toma de decisiones de los profesores para elegir las mejores estrategias en pro del desarrollo de la escritura. Los profesores requieren un referente teórico del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura para poder establecer un formato de observación y evaluación, para, así, establecer el ambiente de aprendizaje en el aula y las actividades que favorezcan las oportunidades para escribir, contar con recursos variados para incrementar su vocabulario, la escritura y la lectura (Villalón, 2010).

Con base en la información presentada, tenemos que la adquisición de competencias en lectura y escritura durante la educación básica es un objetivo importante para el desarrollo académico en México. Los estándares en el campo formativo de lenguaje y comunicación buscan el desarrollo de competencias a partir del uso del lenguaje formal, la escritura y la lectura, para comprender, interpretar y producir textos, lo cual está ligado a la cantidad de palabras, vocabulario, que los niños conocen y pueden identificar y producir.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es conocer las características del vocabulario escrito de los alumnos de educación básica que cursan el 3er y 4to grado de primaria, de los que cursan 1er y 3er año de secundaria y los de 1ro, 3ro y 5to semestre de preparatoria en la zona urbana sur de Mexicali, Baja California en 8 escuelas primarias, 2 secundarias y 4 preparatorias. Se busca contar con datos individuales de cada uno de los grupos evaluados para hacer análisis de las características del vocabulario de los alumnos y poder realizar un informe que permita a los profesores dar seguimiento al aprendizaje de sus estudiantes.

Método

Se realizó un trabajo académico con grupos de educación primaria, secundaria y preparatoria que accedieron a participar. Los profesores dedicaron de 15 a 30 minutos de su tiempo de clase para la realización de la actividad de muestra de vocabulario con sus alumnos, la misma incluyó el uso de papel bond tamaño carta y lápiz con borrador. Después de 10 días se entregó un reporte con los datos obtenidos. El reporte incluyó las fortalezas y las debilidades observadas en el desempeño de los niños y niñas, los aspectos relacionados con la ortografía, familia de palabras y direccionalidad, lo cual se retoma en el presente documento para su análisis descriptivo.

Participantes

Se aplicó una prueba de vocabulario escrito a 168 alumnos de 8 escuelas primarias que cursan el 3er, 4to y 5to grado de educación primaria, 56 alumnos de 2 escuelas secundarias que cursaban 1er y 3er año de secundaria y 130 alumnos de 4 preparatorias en las cursaban los semestres 1ro, 3ro y 5to, por lo que fueron evaluados un total de 354 estudiantes de la zona sur de la ciudad de Mexicali, Baja California. La selección de los grupos de alumnos se llevó a cabo de acuerdo a la disponibilidad y participación voluntaria del centro educativo. En primaria los participantes tuvieron una edad promedio de 8 años, en secundaria de 12 y en preparatoria de 15 al momento de la aplicación durante el mes de octubre 2017.

Instrumento

Los formatos de evaluación de desempeño académico de los alumnos se basan en la observación. Evaluar la lectura y la escritura en el escenario educativo implica retomar los conceptos del proceso de aprendizaje de la lectoescritura. La observación de los progresos individuales de los

niños y niñas permite retroalimentar el proceso de enseñanza. Escamilla et al. (1996) destacan la importancia de la observación en el aula para valorar y medir cómo es que los alumnos aprenden, monitorear su proceso de aprendizaje y cómo es que resuelven problemas. La observación que se utiliza en éste tipo de valoración conlleva monitorear las respuestas de los alumnos durante la enseñanza de competencias y confusión en el contenido, fortalezas y debilidades, uso de estrategias y progresos, así como la evidencia de lo que los alumnos ya saben.

Se utilizó la Prueba del Vocabulario de Escritura de Robinson, S. E. que es parte del Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial de Escamilla et al. (1996), actividad que favorece la observación de las habilidades de los alumnos en cuanto a conocimiento de las palabras y el uso que hace de ellas, además lleva a que los niños escriban todo lo que sepan. La escritura de vocabulario permite identificar también los procesos de enseñanza (como actividades cotidianas de escritura y lectura, ortografía y aprendizaje de vocabulario nuevo) que está utilizando el profesor para favorecer la escritura y el aprendizaje de palabras

Procedimiento

La prueba consistió en solicitar a los alumnos la escritura de todas las palabras que conocen en una hoja en blanco tamaño oficio, ésta tarea tarda 10 minutos. Se busca observar la habilidad de los niños para recordar y escribir las palabras que forman parte de su vocabulario. Los datos se examinan con análisis estadísticos descriptivos considerando la ortografía, la acentuación gráfica, la direccionalidad, las familias de palabras y el uso de las mayúsculas. Se analizó el número de palabras escritas y sus características en cuanto ortografía, acentuación gráfica, direccionalidad, familias de palabras y el uso de las mayúsculas. La participación de los alumnos de los niveles educativos que comprenden la educación básica está respaldada por la solicitud a los directivos y profesores de cada grado escolar y se obtiene mediante un oficio generado por la Dirección de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, además se cierra con la entrega de un informe al docente del grupo como retroalimentación para favorecer el desempeño de los alumnos.

Resultados

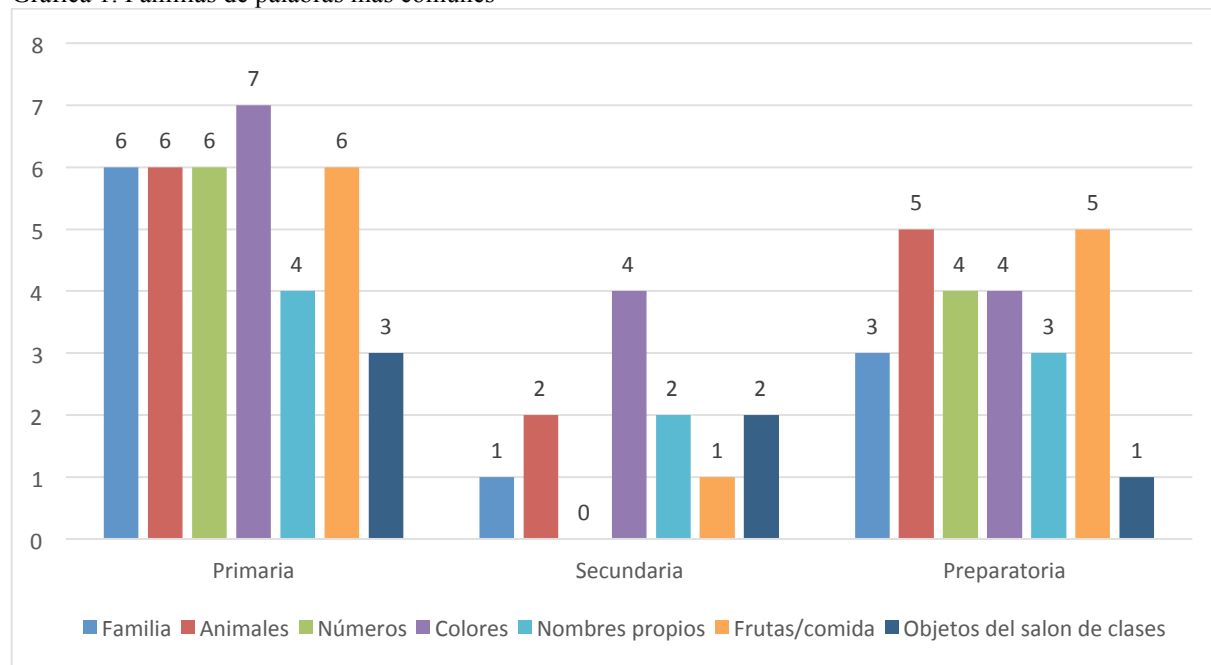
Dentro de las observaciones de escritura a nivel educación primaria se presentan bastantes dificultades con la ortografía en los tres niveles evaluados, la mayoría son con el uso de las letras *B, V, Z, C, S*, acentos y el uso correcto de mayúsculas y minúsculas. En cuanto a la limpieza de cada alumno se observan tachones o líneas remarcadas en algunas palabras, pero su escritura es completamente legible. La mayoría de los estudiantes escribieron en forma de lista, de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, de forma vertical, en algunas ocasiones usaron las hojas de manera horizontal pero respetando los espacios y la direccionalidad. En cuanto a la limpieza en general se observa orden y cuidado al momento de corregir palabras o letras. Las familias de palabras que más se presentaron fueron números (uno, dos, tres, cuatro), colores (rojo, amarillo, azul, verde), animales (perro, gato, ganso), objetos de su entorno (mochila, lápiz, mesa-banco, pizarrón), alimentos (soda, hamburguesa, manzana), nombres propios y familia (mamá, papá, tía, abuelo).

En la educación secundaria se observaron mayores errores ortográficos en el uso de acentos, el uso de comas, el uso de las letras *C, S, V, y Z*. La escritura es legible aunque es necesario que se practique más la caligrafía. Se respeta la direccionalidad, escribiendo de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo como una lista y en ocasiones escribiendo en modo de párrafo utilizando espacios suficientes y comas entre palabras. Las familias de palabras más utilizadas fueron nombres propios, animales (perro, jirafa, elefante), números, comida (agua, pera, manzana) y objetos del salón de clases (lápiz, plumón, mochila).

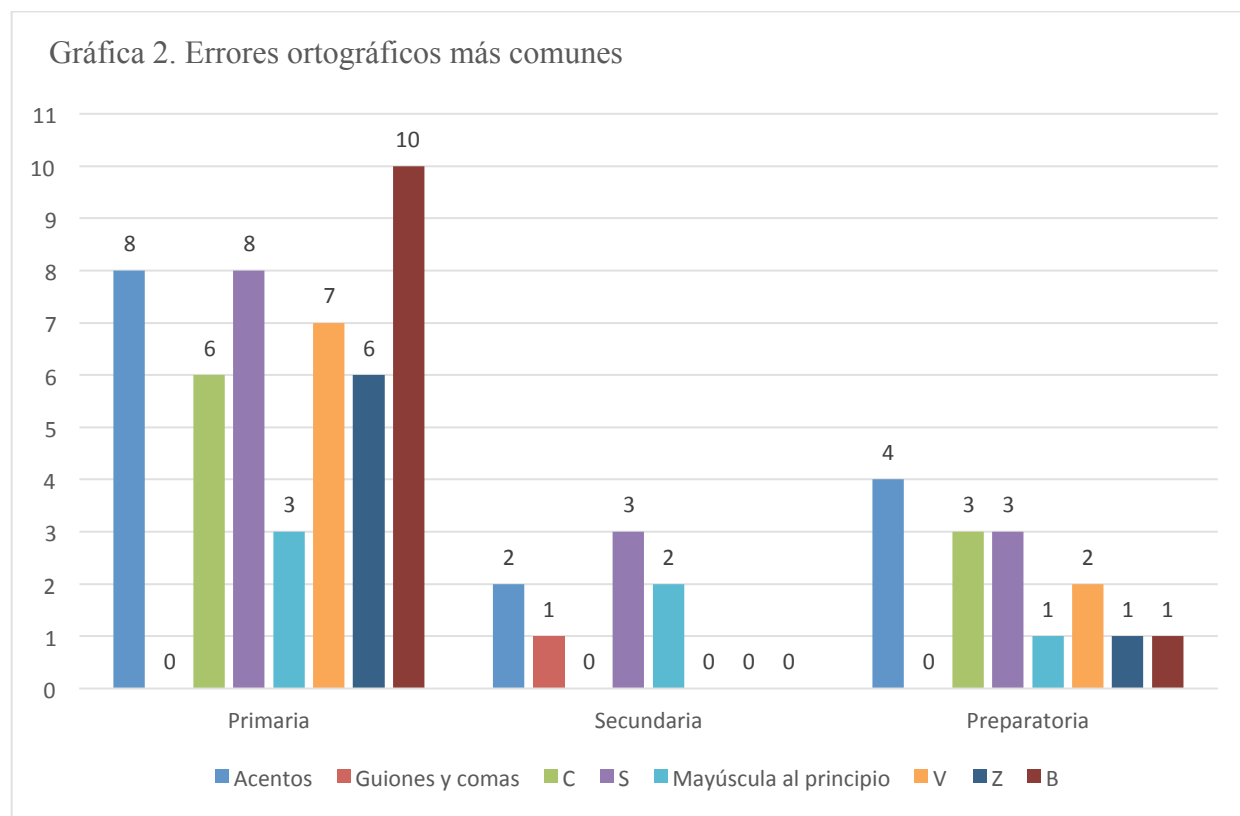
En la educación media superior la limpieza y caligrafía es mejor que niveles académicos anteriores, donde se observan mayores errores ortográficos es al utilizar los acentos, también el uso de comas, guiones y las letras *C, S, Z, V y B*. Usaron la hoja en modo vertical y escribiendo de arriba para abajo en modo de lista y escribiendo de izquierda a derecha respetando la direccionalidad. En cuanto a las familias de palabras se observa una mayor diversidad y las familias más comunes fueron animales (perro, elefante, ballena), números (uno, dos, tres), colores (rojo, verde, anaranjado), nombres propios, objetos del salón de clases (pluma, mesa-banco, borrador) y familias (mamá, cuñado, tío, primo). De acuerdo al análisis de los datos obtenidos en los diferentes niveles académicos, podemos decir que los alumnos de primaria, secundaria y preparatoria no cumplen con los estándares que marca la Secretaría de Educación

Pública para el grado escolar correspondiente y limita el acceso al aprendizaje de la lectura y escritura. A continuación se muestran las gráficas sobre los resultados obtenidos

Gráfica 1. Familias de palabras más comunes



Como se puede observar las familias de palabras más frecuentes dentro de la primaria fueron: familia, animales, números, colores y alimentos. Las más comunes dentro de la secundaria fueron: Animales, nombres propios y objetos del salón de clases, y las más frecuentes dentro de la preparatoria fueron: animales, números, colores, frutas y días de la semana/meses. Sólo una familia fue la de mayor uso en los tres grados, la de animales. No hubo familias en común con baja frecuencia en los tres grados, aunque sí dos grados, como números, colores y alimentos entre en primaria y preparatoria. Los objetos escolares fueron disminuyendo conforme avanzan los grados hasta aparecer en una sola ocasión. La familia de los colores fue la más alta durante la primaria y, aunque bajó su frecuencia, se mantuvo en la secundaria y la preparatoria sin disminuir. Los deportes fueron los menos comunes entre primaria y secundaria, mientras que religión, artículos de limpieza, medidas de tiempo y mobiliario fueron las menos frecuentes entre primaria y preparatoria.



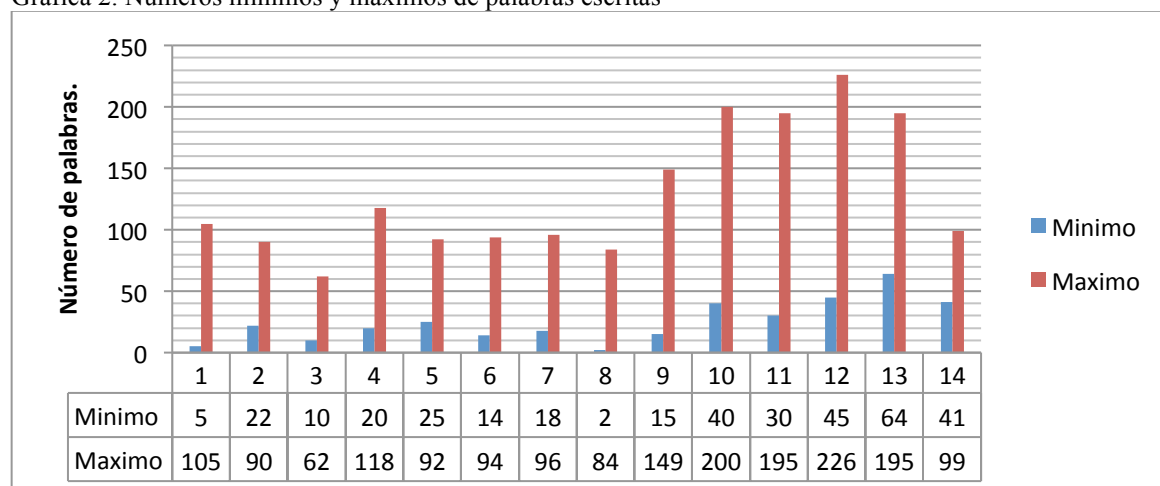
De la primaria a la preparatoria se observa cómo disminuyen la mayoría de los errores ortográficos. El único error que prevalece y es uno de los más constantes es el uso de acentos, aunque con menor frecuencia conforme avanzan los grados; otro donde hubo una mínima reducción fue en el uso de las letras C y S, presentándose menor frecuencia en preparatoria que en primaria. Donde hubo mayor reducción de errores fue en la letra B, V y Z, los cuales, al inicio, estaban presentes casi en todas las escuelas primarias, cosa que cambió en la preparatoria, presentándose sólo una o dos veces; en el uso de la mayúscula al principio de oración se sigue presentando éste error, aunque fue disminuyendo con el progreso de nivel académico.

Tabla 1. Números mínimos, máximos y promedio de palabras escritas

	Educación primaria								Educación secundaria		Educación media superior			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Escuela	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Mínimo	5	22	10	20	25	1	18	2	15	40	30	45	64	41

Máximo	105	90	62	118	92	9	96	84	149	200	19	226	195	99
						4					5			
Promedio	51.6	50.9	46.6	69.8	41.4	5.4	46.7	51.7	82	120	113.8	87.2	129.5	76.5
Públicas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Privadas	X													X

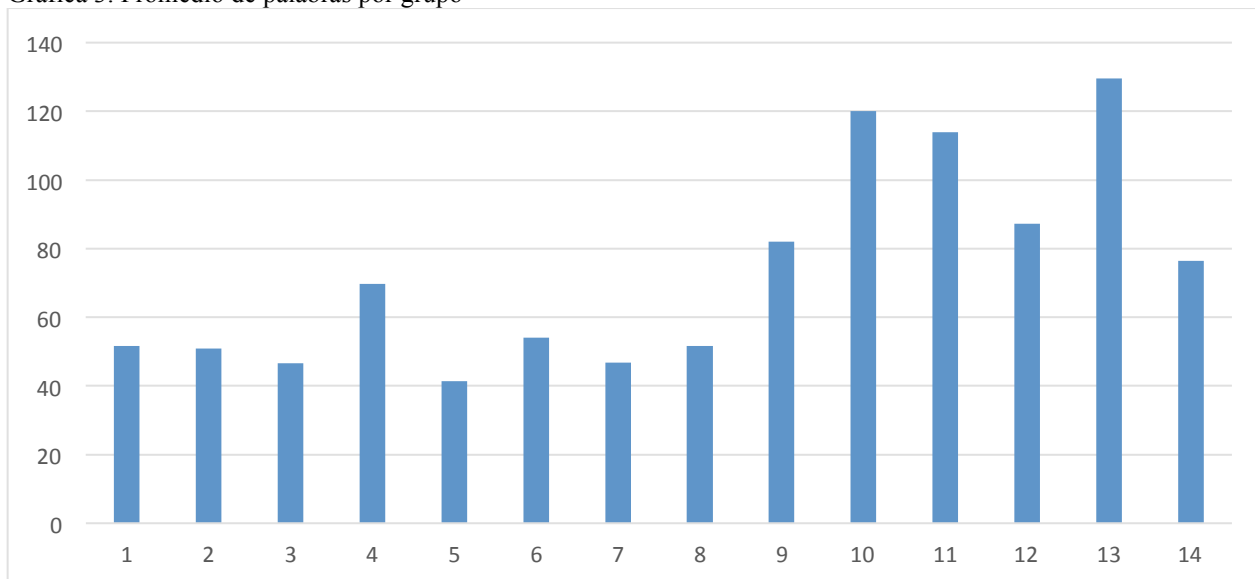
Gráfica 2. Números mínimos y máximos de palabras escritas



1-8 (Educación primaria), 9-10 (Educación secundaria), 11-14 (Educación media superior)

Se observan en la gráfica 2 los mínimos y máximos por grupo de palabras escritas. Dentro de todos los grupos podemos ver un gran rango de los más altos y los más bajos como en el grupo #1, donde en 3ro de primaria hay una diferencia de 102 palabras entre el máximo y el mínimo; pasa lo mismo con los demás grupos. El #4 es el más alto entre los grupos de primaria, siendo éste el 4to grado que está por encima de 5to grado. Dentro de la secundaria el #10 es el más alto, siendo éste el 3er grado y el #9 el 1er grado. En nivel medio superior el #12 es el más alto en su nivel académico, el 3er semestre.

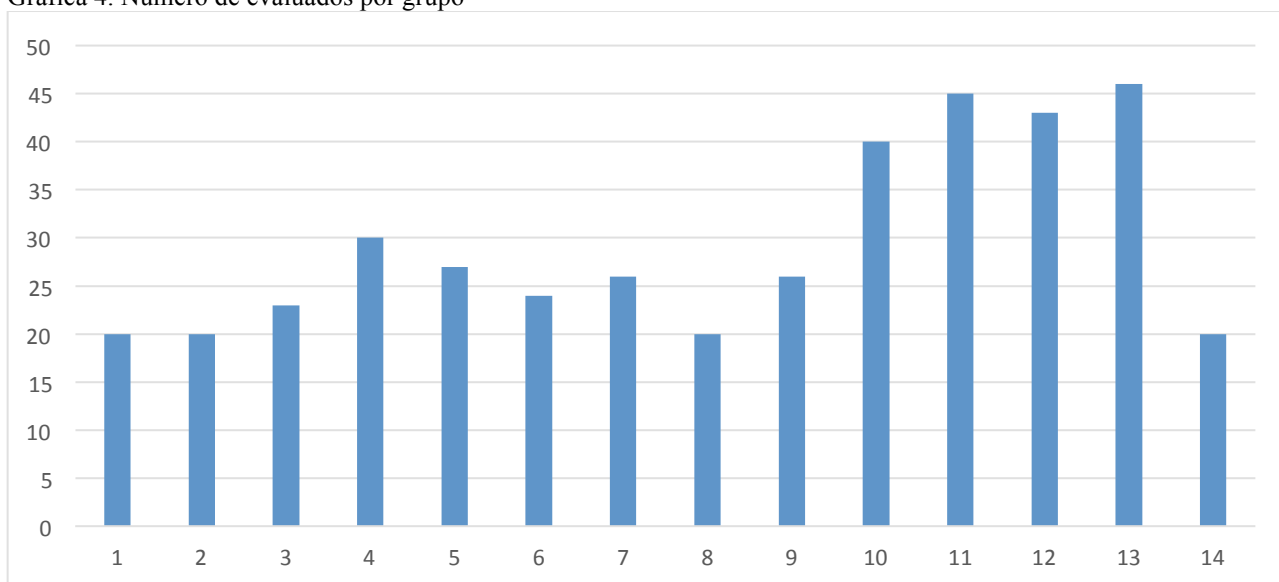
Gráfica 3. Promedio de palabras por grupo



1-8 (Educación primaria), 9-10 (Educación secundaria), 11-14 (Educación media superior)

En la gráfica 3 se observa que durante la primaria el promedio es aproximadamente igual entre los mismos a excepción del grupo #4, el cual sobresale del resto y se coloca casi al mismo nivel que el grupo #9 de secundaria, el grupo #4 es de 4to grado por lo que está por encima de los otros grupos los cuales son 3ros y 5tos de primaria. Dentro de los grupos de secundaria el #9 está por debajo del otro grupo, ya que el grupo #9 es de 1ro de secundaria y el #10 es de 3ro de secundaria. Dentro de la preparatoria el grupo #13 es el mayor (3er semestre) y está por encima de los demás grupos incluyendo 5to semestre, el grupo #14.

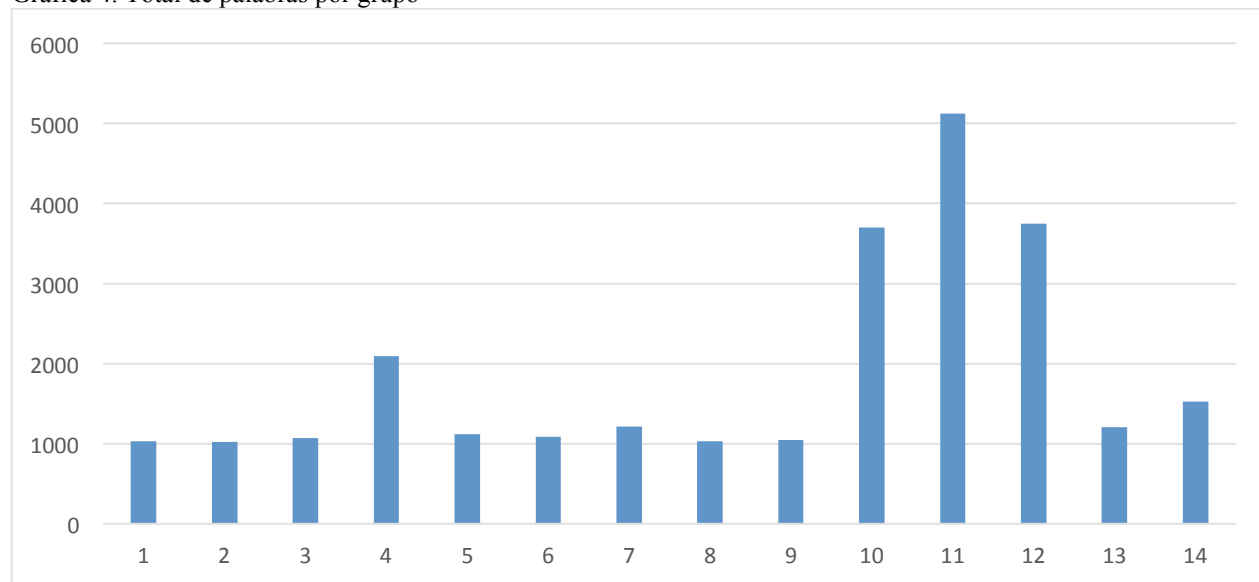
Gráfica 4. Numero de evaluados por grupo



1-8 (Educación primaria), 9-10 (Educación secundaria), 11-14 (Educación media superior)

Dentro de la educación primaria existe un número casi igual de estudiantes por grupo, mientras que en la secundaria se observa una mayor diferencia entre grupos, en la educación media superior existe una diferencia del grupo #11 con el resto, ya que tiene menor número de estudiantes por grupo.

Gráfica 4. Total de palabras por grupo



1-8 (Educación primaria), 9-10 (Educación secundaria), 11-14 (Educación media superior)

Se observa en la gráfica el total de palabras escritas por cada grupo. Dentro de la educación primaria se muestra bastante parecido entre los totales de palabras escritas por grupo, a excepción de la escuela #4, la cual está por encima de las demás escuelas. Dentro de la educación secundaria hay una notable diferencia entre los totales. En el nivel medio superior existen notables diferencias entre cada grupo, porque se observa cómo el #13 y 14 están muy por debajo de los demás (3er y 4to semestre).

Conclusiones

Los alumnos de secundaria y preparatoria tienen las habilidades para realizar una oración y organizar un texto de forma coherente y correcto para que otros puedan entender lo que están comunicando, sin embargo al haber déficit en el uso de las mayúsculas, las comas y los guiones puede dar paso a que no todo el texto sea bien entendido por todo el público a pesar de que se pueda entender la idea central en el texto, no todas las oraciones estarían bien escritas por lo cual no se cumple con el perfil esperado para el egreso de cada uno de los dos niveles, sin embargo se tiene que considerar que los grados evaluados están ubicados al final del primer bimestre del año

escolar, es decir octubre. En la educación primaria hace falta de parte de los maestros dar una mayor atención a la limpieza y caligrafía de los estudiantes, ya que en ocasiones en vez de borrar errores ortográficos solamente los tachaban y seguían escribiendo lo cual es una falta al orden de una oración. La direccionalidad es algo que se observa estar dentro del estándar en todos los niveles académicos. La diferencia de la diversidad de familias de palabras es evidente entre primaria y preparatoria ya que a pesar de ser las mismas familias hay una mayor variedad de las mismas conforme van pasando los grados.

Se ve como dentro de un mismo nivel académico hay una gran variedad entre un alumno y otro ya que algunos llegan alcanzan un número de palabras más arriba de la media esperada (Acuerdo 592) para el grado escolar, mientras que otros están muy por debajo de ésta, en todos los grados expuestos. Por lo que se ve cómo algunos alumnos desde su educación primaria están siendo impulsados para incrementar su vocabulario mientras que otros desde la primaria mantienen hasta la preparatoria un vocabulario escaso y manteniendo los mismos errores ortográficos hasta la preparatoria, mejorando solo en aspectos como la direccionalidad, limpieza y caligrafía, siendo estos los más notables a través de los tres niveles.

Discusión

La adquisición de la expresión escrita es muy importante, ya que con ella compartimos, obtenemos y organizamos información útil en el desarrollo y aprendizaje, por lo que es importante tener docentes capacitados e interesados en que la enseñanza de las letras, ortografía y la escritura de enunciados sea hecha de manera correcta. El uso de estrategias de enseñanza agradables para los alumnos (canciones conocidas, imágenes con las cuales relacionar cada letra o palabra, los intereses de los jóvenes y la literatura de ficción) es fundamental para la motivación de cada estudiante; mostrar que hay una función para la correcta escritura y que les sea fácil el poder utilizarla en su vida diaria es parte del logro académico.

Es necesario que el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes estimule el deseo de aprender, aún en secundaria o preparatoria donde se les pueden recordar las repercusiones de la correcta escritura. El uso de la habilidad para comunicarse de manera escrita predice en gran medida el desempeño escolar durante todo el proceso formal educativo, ya que esto va más allá de leer o entender, sino que al escribir expresamos como vemos el mundo que nos rodea y se lo mostramos a otras personas. Con todo esto también es esencial el trabajo interdisciplinario del

psicólogo y el docente, los cuales pueden contribuir en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el logro de los alumnos con métodos que les sean útiles dentro del salón de clases y con los cuales los estudiantes pueden lograr una calidad de vida fuera del contexto escolar.

Referencias

- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K. y Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8).
- Escamilla, K., Andrade, A. M., Basurto, A., Ruiz, O. y Clay, M. (1996). *Instrumento de Observación de los logros de la lecto-escritura inicial: A Bilingual Text*. Editorial Heinenmann: EUA.
- Gillis, V. (2014). Talking the talk: vocabulary instruction across the disciplines. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(4).
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M. y Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years)*. National Council for Curriculum and Assessment. http://www.ncca.ie/en/Publications/Reports/Literacy_in_Early_Childhood_and_Primary_Education_3-8_years.pdf
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W. y Goldin-Meadow, S. (2012). The Pace of Vocabulary Growth Helps Predict Later Vocabulary Skill. *Child Development*, 83(2), 508–525.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo 592: Programas de Estudio 2011, Guía del Maestro. Educación Básica, primer grado*. En http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/prog_primaria/PRIM_1ro2011.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del mapa curricular común de la educación media superior*. En <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>.
- Swartz, S. L. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC: Chile.

COMPARACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Luis Eduardo Thomé Hernández* .

Sergio Luis García Iturriaga.

Teresa Ponce Dávalos.

Resumen

Las habilidades son patrones cognitivos y conductuales que conforman estrategias más amplias. Entonces, las habilidades sociales y emocionales son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad del individuo que contribuyen a la formación de su persona a partir del autoconocimiento y la comprensión de sí mismo, el fomento de la atención, confianza en sí mismo, entendimiento y autorregulación de emociones, establecimiento y alcance de metas positivas, sentimiento y muestra de empatía por aquellos que le rodean y el establecimiento de relaciones favorables y armónicas. Al tener por objetivo el conocimiento del nivel de habilidades sociales y emocionales que presentan los alumnos pertenecientes a los tres grados de secundaria del turno vespertino, se trabajó con una población de 250 estudiantes, hombres y mujeres en un rango de edad que va de los 12 a los 15 años de edad, seleccionados aleatoriamente de los 3 grados y 10 grupos, pertenecientes a un espacio académico del municipio de Metepec. Se obtuvieron datos significativos en relación a la comparación de las habilidades emocionales, específicamente aquellas que hacen referencia a las habilidades de ánimo general, impresión positiva y adaptabilidad. Para el presente trabajo se realizó una investigación llevada a cabo bajo un método descriptivo para establecer características y perfiles de la población estudiada. De igual manera se desarrolló bajo un método comparativo, utilizado como estrategia de análisis encaminada a establecer las semejanzas y diferencias entre los grupos de estudio. Esto permitió identificar los datos más relevantes en función de las diversas variables tomadas en cuenta durante el estudio: grado escolar, grupo sexo y edad.

Palabras clave: Habilidades, habilidades sociales y habilidades emocionales.

* Facultad de Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México. eduarthome@gmail.com.

Introducción

De acuerdo con lo establecido dentro del artículo 7º de la Ley General de Educación, el servicio educativo brindado por el Estado, tanto a nivel público como privado, tiene como obligación, y uno de sus principales fines es aportar significativamente al desarrollo integral de cada uno de los estudiantes (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2011), desarrollando así la personalidad y competencias de los mismos, tal como lo subraya el artículo 58 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2014). En México, la educación básica contemporánea se basa en el supuesto de un perfil de egreso en el que el alumno es capaz de desenvolverse bajo los efectos de los cuatro pilares educativos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017): aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer (Delors, 1996).

De forma específica, se pretende que todo alumno egresado de la educación obligatoria, sea un individuo capaz de expresarse eficaz y asertivamente mediante el lenguaje oral y escrito, además de ser una persona que haga un uso consciente de las TIC. Desarrollar su capacidad de conocimiento y respeto de sí mismo es vista como un medio para lograr en el egresado la capacidad de confianza, perseverancia, empatía, liderazgo y solución de conflictos mediante la toma de decisiones efectivas y asertivas (SEP, 2017). Con lo anterior se reconoce la importancia de las habilidades socioemocionales como un eje fundamental en el proceso de aprendizaje de infantes, adolescentes y jóvenes, desarrollando así la capacidad de interrelacionarse y desarrollarse como seres en bienestar que son capaces de ser productivos y creativos (SEP, 2017).

Con la implementación de la nueva reforma educativa, se hace hincapié en la necesidad de promover aprendizajes clave que derivarán en el desarrollo integral del alumno de cualquiera de los niveles educativos. A partir de la distinción de las áreas de desarrollo personal y social, se fortalece la necesidad de la educación física y artística (áreas que ya existían en los diseños curriculares pasados) y, además, se implementa la Educación Socioemocional, con lo cual se reconoce el papel que juegan las habilidades socioemocionales en el proceso de aprendizaje de los alumnos de educación básica, con lo cual se pretende también que los mismos sean capaces de relacionarse y desarrollarse como individuos funcionales y proactivos para la sociedad (SEP, 2017). Éste conjunto de habilidades brindarán además a los alumnos la capacidad de desarrollarse como individuos felices y determinantes, capaces de demostrar perseverancia y

resiliencia, en otras palabras, con capacidad de adaptación y creatividad al interior de nuevos entornos (Reimers, 2016).

Para explicar las “habilidades socioemocionales” a las cuales hace referencia el nuevo modelo educativo, es necesario conceptualizar primero a las habilidades sociales y posteriormente a las emocionales, para finalmente realizar una propuesta conceptual de “habilidades socioemocionales”. Las habilidades son patrones cognitivos y conductuales que conforman estrategias más amplias. Así, las habilidades sociales se encuentran definidas como aquél conjunto de comportamientos observables, aprendidos y manifestados en los procesos de relación interpersonal para el logro de objetivos específicos (SEP, 2017). Por otra parte, Garcés y Ramírez (2016) mencionan que las habilidades emocionales deben ser comprendidas como competencias elementales y esenciales para el desarrollo integral de cada individuo.

En conclusión, las habilidades socioemocionales son comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad del individuo que contribuyen a la formación de su persona a partir del autoconocimiento y la comprensión de sí mismo, el fomento de la atención, confianza en sí mismo, entendimiento y autorregulación de emociones, establecimiento y alcance de metas positivas, sentimiento y muestra de empatía por aquellos que le rodean y el establecimiento de relaciones favorables y armónicas; todo lo anterior derivado en la toma de decisiones responsables mediante el sentido de comunidad (SEP, 2017). Por lo tanto, la función de las habilidades socioemocionales al interior de los espacios educativos es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la mejora interpersonal docente-alumno, lo cual supone un aumento en el aprovechamiento académico de los alumnos, a través de la motivación para la asistencia regular a clases y la disminución de conductas disruptivas, favoreciendo la asimilación de los contenidos curriculares (Tuirán y Villaseñor, 2016).

Las habilidades socioemocionales no son solamente un conjunto de comportamientos o competencias afectivas que se espera que los alumnos tengan al egresar de la educación obligatoria e ingresar al nivel superior, o al integrarse a la vida laboral; es evidente que las emociones y su promoción al interior de los espacios educativos tendrán un impacto duradero, positivo o negativo, en la capacidad y los logros del aprendizaje (Brackett, Reyes, Rivers, Salovey y White, 2012). De forma adicional, el análisis interdisciplinario puntualiza sobre los elementos sociales que favorecen en el proceso de aprendizaje de los alumnos al crear ambientes escolares propicios para dicho proceso (Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos [OCDE], Oficina Internacional de Educación – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OIE - UNESCO], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia de América Latina y el Caribe [UNICEF LACRO], 2016). Los aportes de este enfoque se encuentran dirigidos en el reconocimiento del aprendizaje como un proceso que no depende únicamente de la enseñanza y la asistencia escolar, sino también del reconocimiento del aprendizaje como un proceso que se encuentra estrechamente vinculado a los medios en los que esto se desarrolla, es decir, al conjunto de elementos sociales y físicos que contribuyen al aprendizaje o al no aprendizaje del alumno (Bransford, Brown y Cocking, 2000).

Planteamiento del problema

Desde la década comprendida entre 1960 y 1970, los adolescentes han sido un grupo de principal interés para las ciencias sociales y biomédicas. Para las ciencias sociales ha sido importante esta población, ya que los adolescentes constituyen un medio de expresión cultural intensificado de la sociedad en la que se desarrollan, mientras que las ciencias biomédicas se han inclinado por estudiar el riesgo y la vulnerabilidad de salud física y mental bajo la cual se desenvuelven los adolescentes (Guadarrama, 2010).

Las aportaciones de Barrett, Benvenuto, Christensen y Gross (2001) concluyen que existe una relación significativa entre el reconocimiento de las emociones y el nivel de adaptación al entorno y a los propios cambios, de tal manera que un individuo capaz de reconocer sus emociones tendrá un nivel de adaptabilidad mayor al espacio en el que se desarrolla, así como a los cambios propios de sus diversas etapas evolutivas, logrando con esto un equilibrio y regulación entre sus emociones personales y la experiencia que vive en su relación con el medio. Partiendo de estos principios, la agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015), incluyen en el objetivo 4 ofrecer no sólo acceso a la Educación, sino la posibilidad de tener acceso a un modelo educativo de calidad que promueva la inclusión y la equidad. La meta 4.7 puntualiza en la necesidad de asegurar el acceso a un proceso educativo que contemple la promoción del desarrollo sostenible, el respeto de los derechos humanos, la promoción de la igualdad de género y la cultura de paz y no violencia.

Tras lo mencionado anteriormente, el nuevo modelo educativo mexicano se ha desarrollado bajo un enfoque humanista, con el cual, incorpora y promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales para los alumnos de educación básica y media superior, enfocando

esta área dentro del ámbito del currículo obligatorio, es decir, aquél que sin importar la zona geográfica o económica, deberá cumplirse sin excepción al interior de los diversos espacios educativos (SEP, 2017). Todo esto al reconocer que existen riesgos sociales que afectan de manera directa a la población infantil y adolescente, los cuales son en sí consecuencia de los cambios socioeconómicos gestados durante el siglo XX y que vienen a impactar a la sociedad contemporánea del siglo XXI, en especial a la población ya mencionada (Kumpfer, Seligman y Weissberg, 2003).

Al reconocer la importancia que tienen las emociones para el logro de los aprendizajes (Brackett et al., 2012), la SEP (2017) determina el quehacer de los espacios escolares como piezas claves durante el proceso de construcción de habilidades socioemocionales, mismas que deben estar orientadas a que los estudiantes sean capaces de reconocer sus emociones, provocando con esto la expresión y autorregulación efectiva de las mismas, contribuyendo así a la construcción de relaciones sociales óptimas al interior y al exterior de los espacios educativos. Por lo anteriormente expuesto, es que se sigue un cuestionamiento en los siguientes términos: ¿es posible identificar el nivel de habilidad social y emocional en un grupo de alumnos de secundaria e identificar sus diferencias por sus condiciones socioeducativas?

Objetivos

Objetivo general

Conocer el nivel de habilidades sociales y emocionales que presentan los alumnos pertenecientes a los tres grados de secundaria del turno vespertino.

Objetivos específicos

1. Reconocer las diferencias en el nivel de habilidades sociales y emocionales que presentan los alumnos de secundaria de acuerdo a su grado escolar.
2. Comparar el nivel de habilidades sociales y emocionales que presentan los alumnos de secundaria de acuerdo al sexo.
3. Comparar el nivel de habilidades sociales y emocionales que presentan los alumnos de secundaria de acuerdo a la edad.

Método

Diseño de Investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un método descriptivo, buscando establecer las características y los perfiles de la población estudiada (Baptista, Fernández y Hernández, 1991); igualmente se desarrollará bajo el método comparativo como estrategia de análisis orientada a establecer las semejanzas y diferencias entre los grupos de estudio (Sartori, 1984), permitiendo identificar los datos más relevantes en función de las diversas variables tomadas en cuenta durante el estudio: grado escolar, grupo sexo y edad.

Participantes

Se trabajó con una población de 250 estudiantes de educación secundaria del turno vespertino, pertenecientes a un espacio académico del municipio de Metepec, Estado de México. Por lo que respecta a su distribución por sexo: 149 hombres (59.6%) y 101 mujeres (40.4%). En cuanto a la edad, presenta una media de 13.46 y una desviación estándar de 1.01, con una edad mínima de 12 años y una máxima de 16 años, lo cual arroja un rango de cuatro años.

Instrumentos

Los alumnos fueron evaluados con dos instrumentos psicológicos:

1. Inventario Emocional BarOn ICE: NA – Completa (BarOn, R. y Parker, J., 2000) para la evaluación de las habilidades emocionales y sociales, el cual, se encuentra adaptado para la población latinoamericana por Ugarriza y Pajares (2004). El inventario está compuesto por 60 ítems orientados a medir 6 áreas: Ánimo general, Interpersonal, Intrapersonal, Manejo de Estrés, Adaptabilidad e Impresión positiva. Está diseñado para ser aplicado a estudiantes de 7 a 18 años de edad, y puede aplicarse de forma individual o colectiva en un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos. La prueba contiene un nivel de confiabilidad de .83, con una muestra normativa de 3.374.
2. Evaluación de Habilidades Sociales de Goldstein (Goldstein et al., 1980) como instrumento fundamental para la medición de las habilidades sociales que poseen los alumnos. La evaluación consta de 50 reactivos enfocados a medir 6 áreas: Primeras Habilidades sociales, H. sociales avanzadas, H. relacionadas con sentimientos, H. alternativas, H. para hacer frente al estrés y H. de planificación. Puede ser aplicado a

estudiantes de 12 a 20 años de edad; éste puede y puede aplicarse de forma individual o colectiva en un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos. La prueba contiene un nivel de confiabilidad de .75.

Análisis de datos

Se aplicaron una estadística descriptiva con medidas de tendencia central y variabilidad y los estadísticos inferenciales prueba T y prueba F para las comparaciones entre grupos.

Aspectos éticos

Una vez aprobado el proyecto por la institución se diseñó el programa de aplicaciones y antes de iniciarlas se obtuvo consentimiento de participación voluntaria. Se aplicaron los instrumentos en sus respectivos salones dentro del horario asignado durante el periodo del 1 al 15 de febrero del año 2018.

Resultados

Siguiendo la secuencia de los objetivos planteados en la investigación comenzamos por exponer el perfil de las habilidades sociales y emocionales de los participantes y en seguida las diferentes comparaciones de estas habilidades en función del grado, sexo y edad. En la tabla 1, se presentan todos los estadísticos descriptivos generales de todas las variables: habilidades sociales y emocionales. Comenzando con las Habilidades Emocionales (HE), se identifican la Media y Desviación Estándar como sigue: Ánimo General 43.2 y 7.22; Interpersonal 36.4 y 5.97; Intrapersonal 13.87 y 3.53; Manejo de Estrés 27.98 y 5.22; Adaptabilidad 27.90 y 5.54; Impresión positiva 15.13 y 3.07. Posteriormente, las Habilidades Sociales (HS), se identifican de la misma forma: Primeras habilidades sociales 21.92 y 4.79; H. sociales avanzadas 16.04 y 3.63; H. relacionadas con sentimientos 18.94 y 4.46; H. alternativas 25.57 y 5.64; H. para hacer frente al estrés 32.86 y 7.00; H. de planificación 23.31 y 4.82. Todos estos valores están dentro de la media natural y por lo tanto se trata de un perfil emocional y social medio, el cual, no representa niveles orientados a ningún extremo.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos generales

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar		Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Ánimo general	250	37	19	56	43.20	7.218	-.971	.154	.780	.307	
Interpersonal	250	33	15	48	36.40	5.972	-.474	.154	.350	.307	
Intrapersonal	250	17	6	23	13.87	3.535	-.002	.154	-.222	.307	
Manejo de estrés	250	28	14	42	27.98	5.225	.246	.154	-.035	.307	
Adaptabilidad	250	30	10	40	27.90	5.546	-.158	.154	-.107	.307	
Impresión positiva	250	17	6	23	15.13	3.071	-.202	.154	-.057	.307	
Primeras hrs.	250	32	0	32	21.92	4.798	-.648	.154	1.171	.307	
Hrs. avanzadas	250	24	0	24	16.04	3.635	-.560	.154	1.089	.307	
Hrs. relacionadas con sentimientos	250	28	0	28	18.94	4.469	-.402	.154	.621	.307	
Hrs. alternativas	250	36	0	36	25.57	5.640	-.718	.154	1.075	.307	
Hrs. hacer frente estrés	250	48	0	48	32.86	7.003	-.645	.154	1.447	.307	
Hrs. planificación	250	32	0	32	23.31	4.825	-.926	.154	2.091	.307	

Enseguida se lleva a cabo la comparación de Habilidades sociales y emocionales por grado, mediante la Tabla 2., la cual, conforme a valor de $F = 3.2$ $p = .042$ es estadísticamente significativa la adaptabilidad, la cual, como se puede observar, aumenta de acuerdo al grado escolar.

Tabla 2. Comparación de Habilidades sociales y emocionales por grado

	Media	Desviación estándar		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Adaptabilidad	26.84	5.842	Entre grupos	193.455	2	96.728	3.200	.042
	27.82	5.696	Dentro de grupos	7466.241	247	30.228		
	28.96	4.974	Total	7659.696	249			

Al comparar las habilidades emocionales y sociales por sexo, como se muestra en la Tabla 3, sólo se identificaron diferencias estadísticamente significativas en dos habilidades emocionales: Ánimo general, con una $t = -2.84$ y $p = .005$; e Impresión positiva, con un valor de $t = -2.89$ y $p = .004$. Lo anterior expresa que los hombres poseen niveles más altos de estado de ánimo general e impresión positiva en comparación con las mujeres.

Tabla 3. Comparación por Sexo: Habilidades emocionales

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Ánimo general	Femenino	101	41.64	7.645	1.387	.240	-2.839	248	.005
	Masculino	149	44.25	6.738				196.267	.006
Impresión positiva	Femenino	101	14.46	2.625	5.293	.022	-2.893	248	.004
	Masculino	149	15.58	3.270				240.906	.003

Como se puede apreciar en la tabla 4, la covarianza de todas las variables en función de la edad de los participantes, tanto emocionales como sociales, sólo fue significativa en la Habilidad Emocional de Adaptabilidad, con una $r = 0.134$ y $p = .034$.

Tabla 4. Correlación de las habilidades sociales y emocionales con la edad

		Edad	Adaptabilidad
Edad	Correlación de Pearson	1	.134*
	Sig. (bilateral)		.034
	N	250	250

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo general, se puede expresar que el nivel de habilidades sociales y emocionales que poseen los estudiantes evaluados corresponde en gran parte a un nivel medio, al tomar como referencia la calificación propuesta por los instrumentos utilizados, lo cual no demuestra o brinda datos que signifiquen una alerta general para la comunidad escolar evaluada. Estos datos pueden verse favorecidos, ya que los grupos tiene un número reducido de estudiantes, lo cual, puede favorecer su convivencia (habilidades sociales) y la atención que se les da a las diversas problemáticas vivenciadas por cada estudiante (habilidades emocionales). Por otro lado, se hace un hallazgo importante al identificar a la Adaptabilidad como una

habilidad emocional con una diferencia significativa cuando se hizo el análisis de acuerdo al grado y la edad de los estudiantes, ya que ésta aumenta significativamente conforme los alumnos avanzan de grado y, por ende, aumenta su edad. Lo anterior, se encuentra relacionado con estrechez con los lazos que generan los alumnos durante los 3 años de secundaria, ya que éstos no son cambiados de grupo en ningún momento durante este periodo, reforzando así su capacidad para involucrarse y relacionarse adecuadamente con su grupo de amigos y compañeros, utilizando además un lenguaje y comportamientos compartidos por los mismos. Finalmente, al realizar el comparativo entre hombres y mujeres, se encontraron diferencias significativas en función del estado de ánimo general y la impresión positiva, habilidades emocionales vinculadas completamente al contexto y las creencias de los estudiantes, lo cual, es un factor que determinará la manera en la que los estudiantes se perciben y el cómo creen que deberían sentirse o a qué nivel de bienestar emocional consideran que podrían llegar.

En definitiva resulta necesario conocer el nivel de habilidades sociales y emocionales que poseen los alumnos de los diversos espacios y niveles académicos si se pretende implementar un modelo que atienda y pretenda desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, de tal forma, que una vez que se tienen herramientas y datos más concretos en relación a las habilidades que poseen, será entonces que se podrán diseñar, implementar y evaluar actividades que favorezcan este proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo humano.

Referencias

- Baptista, M., Fernández, C. y Hernández, R. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- BarOn, R. y Parker, J. (2000). *EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory Youth versión. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Barrett, L., Benvenuto, M., Christensen, T. y Gross, J. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and emotion*, 15(6), 713-724. Recuperado de <http://www.affective-science.org/pubs/2001/01MaprelationDiffReg.pdf>.
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Salovey, P. y White, M. (2012). Classroom emotional climate, student engagement and academic achievement. *Journal of Educational*

- Psychology*, 104(3), 700-712. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.3930&rep=rep1&type=pdf>
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (Ed). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, United States of America: National Academy Press.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2011), *Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_230617.pdf.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Garcés, C. y Ramírez, S. (2016). Análisis de la educación socioemocional en la escuela infantil de Ceuta: pautas para la formación de técnicos superiores en educación infantil. *Aires*, 6(1). Recuperado de <http://aires.education/autor/cristina-garces-rebollo/>.
- Guadarrama, L. (2010). *Adolescencia, sexualidad y Comunicación*. Estado de México, México: Bonobos Editores.
- Kumpfer, K., Seligman, M. & Weissberg, R. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6/7), 425-432. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/5261857_Prevention_That_Works_for_Children_and_Youth_An_Introduction.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Resolución 70/1)*. Recuperado de http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Oficina Internacional de Educación–Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia de América Latina y el Caribe (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf.

- Reimers, F. (2016). *Teaching and Learning for the Twenty First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Cambridge, England: Harvard Educational Publishing Group.
- Sartori, G. (1984). *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf.
- Tuirán, R. y Villaseñor, P. (2016). El desarrollo de habilidades socioemocionales: una apuesta educativa rentable. *Este país* (321). Recuperado de <http://www.estepais.com/articulo.php?id=685&t=el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-una-apuesta-educativa-rentable>.

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN PSICOMÉTRICA DE LA ESCALA DE ACTITUDES DOCENTES A LAS MATEMÁTICAS/ESTADÍSTICA

Patricia Josefina Villegas Zavala* .

Luz María Flores Herrera.

Monroy Jiménez María Fernanda.

Silva Robles Selene.

Resumen

Los obstáculos para generar concretar el aprendizaje significativo siguen siendo visibles. Esto vuelve importante la comprensión de la importancia de mantener en continua revisión los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el conocimiento es un evento que ocurre de manera constante y se convierte así mismo en un factor dinámico. Desde hace ya algunos años, los investigadores se han dedicado a crear escalas que permitan evaluar las actitudes de los estudiantes hacia asignaturas como la estadística o matemáticas, tomando en consideración cuestiones como el gusto, miedo o el valor que le atribuyen a cada una de estas materias y su posible influencia como indicadores relevantes en la aparición de pensamientos hacia tales asignaturas. Sin embargo, dentro de estas investigaciones, se prescindió de evaluar el proceso actitudinal de los docentes, quienes son los responsables de la enseñanza. Es relevante crear una escala válida y confiable que se encargue de evaluar las actitudes hacia las matemáticas y estadística, desde la perspectiva de los docentes. La discriminación de reactivos permitió obtener 46 ítems, y mostrando un índice de Cronbach de .870 considerándose como un instrumento fiable. A partir del Análisis Factorial Exploratorio la escala queda integrada por cinco factores, con un porcentaje de varianza explicada total de 60.52%, con 18 ítems. Los cinco componentes de la escala mostraron correlaciones significativas moderadas. Como objetivo general de la investigación se ha planteado construir una Escala de Actitudes Docentes hacia la Estadística/Matemáticas (EADDEM) con las características psicométricas correspondientes.

Palabras Clave: Actitudes, Estadística, Matemáticas, Enseñanza-Aprendizaje, Docente, Escala.

* U.N.A.M FES-Zaragoza, patyy83@hotmail.com.

Introducción

Para la Psicología en general, el estudio de las actitudes siempre ha tenido gran relevancia, abarcan un amplio campo de investigación, su medición o evaluación es compleja y pueden ser estudiadas en diferentes ámbitos de la sociedad, uno de ellos es la educación, esta ha tomado cada vez más importancia como problema social pues una parte de ella es la que se mantiene en el ojo público, nos referimos a la docencia.

En la actualidad en México la educación es un tópico que está inmerso en grandes propuestas o diversas problemáticas, esta contiene a dos partícipes importantes, el alumno y por supuesto el profesor, para este último la tarea no es fácil pues al ser él el encargado de la educación de sus alumnos se convierte en punto focal que bien puede ser reconocido o señalado por la sociedad. En el profesor se deposita la formación académica de miles de jóvenes, sin embargo, el que un alumno aprenda dependerá tanto de él como del alumno en sí y de diferentes factores como; el tipo de información que se enseñará, la actitud y el interés del alumno, las estrategias que utilice el profesor y por su puesto sus actitudes, la edad de ambos, la experiencia del profesor, el género y el conocimiento previo del alumno, estos sólo por mencionar algunos.

Desde 1961 la investigación de las actitudes ha recolectado información referida únicamente al sector estudiantil, y no es hasta 2002 que Estrada propone una escala dirigida no sólo a esta población, sino que por primera vez se incluye al personal docente de España y Perú. Sin embargo, en México la investigación ha sido escasa, por ello el presente trabajo toma gran relevancia, ya que después de 15 años se considera de nuevo a las actitudes del profesor, como factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro país, enfocándose principalmente en un sector docente poco estudiado, es decir, el profesorado de nivel superior. Y de aquí, nacen los constructos principales para la construcción de la Escala de Actitudes Docentes hacia la Estadística/Matemáticas (EADDEM). La mayor parte de la información que existe puntualiza que la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas recae principalmente en el alumno y sus cualidades académicas, dejando de lado a un participante fundamental, el profesor, este es el medio por el que se transmite el conocimiento, siendo este el punto de enlace entre la materia y el alumno, y si bien la enseñanza y el aprendizaje son conceptos que pueden ser entendidos de forma individual es necesario precisar que van de la mano ya que no puede existir la enseñanza sin el aprendizaje y viceversa. La enseñanza-aprendizaje es la base de esta investigación. Sin embargo, y debido a que dicho trabajo está dirigido a construir una escala

dirigida a docentes, el trabajo tomará mayor relevancia en el tema de la enseñanza y las diversas estrategias que se encuentran inmersas dentro de este proceso y que parten de uno de los actores principales dentro de este proceso, el profesor. Si bien el aprendizaje depende tanto del profesor cómo del alumno y de las técnicas que ambos utilicen para la enseñanza o el aprendizaje, el presente trabajo se enfocará en las actitudes de los profesores. Cabe destacar que no hay algún instrumento en México que permita evaluar las actitudes de los profesores de matemáticas y/o estadística a nivel licenciatura, para ello en ésta investigación se propone la validación de un instrumento con las características psicométricas requeridas, con la intención de ayudar a este sector de profesores.

Por todo esto, se consideró el Modelo de tres componentes de Estrada que contiene el componente, Cognitivo, Afectivo y Connotativo, en el supuesto de que los profesores mantienen cierta actitud hacia sus alumnos, sus estrategias de enseñanza y hacia la materia en si, por lo cual se tiene como propósito ayudar a comprender cada componente que envuelven a la enseñanza de la estadística/matemáticas ofreciendo una opción para optimizar las estrategias utilizadas por los profesores a través de una opinión acerca de sus propias actitudes. Estos componentes, a su vez se combinan con tres factores principales considerados para la validación de esta escala, estos son; la actitud hacia el alumno, hacía sus estrategias y hacía la materia (estadística y/o matemática).

Proceso Enseñanza-Aprendizaje

En esencia el proceso de enseñanza-aprendizaje consta de dos partes: primero, la transmisión (enseñanza) de algún conocimiento, y, segundo, la adquisición (aprendizaje) de dicho conocimiento. En cualquier ámbito en donde haya un transmisor y receptor de conocimiento el proceso de enseñanza-aprendizaje podrá ser utilizado. En éste caso hablaremos del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva educativa, donde el profesor y el alumno son los partícipes centrales del proceso y nos referiremos en particular a los docentes que impartan alguna materia referente a estadística o matemáticas. Hilera y Palomar (2005) describen al proceso como una secuencia de actividades en las que diferentes entidades (personas, máquinas, etc.) colaboran para conseguir un determinado objetivo. Es así que el proceso de enseñanza-aprendizaje engloba todas éstas características y se convierte en parte central de la investigación, al verlo desde la Teoría constructivista.

Teoría constructivista

En general, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende que la enseñanza es efectuada por el profesor mientras que el aprendizaje es algo propio del alumno. Sin embargo, el constructivismo cambia esta idea. El constructivismo surge, según Díaz y Hernández (2008), como una corriente epistemología preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. De éste modo la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa constituyen la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como el desarrollo psicológico del individuo, el replanteamiento de los contenidos curriculares, el reconocimiento de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, la organización y distribución del conocimiento escolar, la promoción de la interacción entre docente y alumnos y la revalorización del docente como mediador del mismo.

Jonassen (1991) describe al constructivismo como una teoría que propone que el ambiente de aprendizaje debe sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de realidad, construcción de conocimiento y actividades basadas en experiencias ricas en contexto. Posteriormente Hernández (2008) explica que el constructivismo tiene sus raíces en la filosofía, psicología, sociología y educación; la principal idea es que el aprendizaje se construye y la mente de las personas elabora nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores; describe esta teoría como la construcción del conocimiento, no sólo su reproducción, de modo que los estudiantes tengan la oportunidad de ampliar su experiencia de aprendizaje al utilizar las nuevas tecnologías como herramientas para el aprendizaje constructivista. Es así que la Teoría constructivista se enfoca en el aprendizaje del alumno y las múltiples opciones existentes para adquirir un nuevo conocimiento. Sin embargo, en este trabajo tomaremos partido del otro lado del escenario, donde el profesor es el principal actor. Desde esta perspectiva, el profesor no puede asegurar que los aprendices adquieran el conocimiento sólo porque el profesor lo reparta, se requiere un modelo de instrucción activo y centrado en el aprendiz donde el profesor ejerce como mediador creativo en este proceso. De esta manera, la Teoría Constructivista se vuelve el eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje para éste trabajo. La teoría unifica al profesor y al alumno en el proceso y los vuelve un sistema compaginado que necesita de ambos para lograr sus objetivos, optimiza tanto las estrategias de enseñanza como las estrategias de aprendizaje, dando como resultado un sistema educativo mejorado y con menos limitantes, sobretodo en áreas de conocimiento formal como son la estadística/matemáticas.

Proceso enseñanza-aprendizaje

Alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje giran los objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias de aprendizaje y de enseñanza, formas de evaluación, procesos de tutoría, definidos como un proceso multifactorial complejo (Ortega, Rodríguez, Mejía, López, Gutiérrez y Montes, 2014). Contreras (s/f, en Meneses, 2007) define el proceso enseñanza-aprendizaje como un fenómeno simultáneo que se vive y se crea desde dentro, a través de procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones. Ortega, Rodríguez, Mejía, López, Gutiérrez y Montes (2014) consideran que en éste proceso existe una relación dialéctica entre profesor y estudiante y se diferencian por las funciones que cada uno realiza, donde el profesor es el encargado de estimular, dirigir y controlar el aprendizaje de tal manera que el alumno sea un participante activo y consciente en dicho proceso, “enseñar” y “aprender”.

Cabe destacar que hoy en día el modelo de enseñanza-aprendizaje de prácticamente toda la educación superior está centrado en la formación de profesionales y ciudadanos competentes. Al buscar las causas del fracaso escolar se hace un énfasis en los programas académicos, las instalaciones, y la falta de recursos de las instituciones, omitiendo una parte importante: el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí.

Estrategia

La estrategia se entenderá como el producto de la unión entre enseñanza y aprendizaje, pues sus características permiten proyectar diversas técnicas y procedimientos que serán utilizados por profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La estrategia es el arte de proyectar y dirigir. El encargado de la estrategia proyecta, ordena y dirige las operaciones para lograr los objetivos propuestos inicialmente y hace de la estrategia de aprendizaje una serie de operaciones cognitivas para que el estudiante las utilice para organizar, integrar y elaborar información, de modo que ésta tendrá el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento, y el uso de la información (Campos, 2000).

Hay que destacar que existen dos tipos de estrategias: las de aprendizaje y las de enseñanza. A pesar de que ambas estrategias son importantes, las estrategias de enseñanza son las que más interesan a esta investigación gracias a que la construcción de la Escala de Actitudes Docentes está dirigida a los profesores y sus actitudes con respecto a sus alumnos, la materia que imparten y las técnicas de enseñanza utilizadas. Anijovich y Mora (2010, en UDLA, 2015)

afirman que las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

Tipos De Estrategias

Peñalosa (2013) expresa que actualmente los programas educativos en los niveles medio superior y superior se conducen con base en situaciones mixtas de aprendizaje que combinan recursos tanto tecnológicos como presenciales. Esto significa que los programas de aprendizaje mixto pueden incluir situaciones de enseñanza tradicional llevada por un profesor en un salón de clases, actividades mediante plataformas en línea, o simplemente programas de autoestudio que van al ritmo del estudiante sin la participación sincrónica del profesor. Es decir, una combinación de situaciones presenciales y virtuales.

Estrategias tradicionales

Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999) sugieren que las principales estrategias de enseñanza son: objetivos o propósitos del aprendizaje, resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, preguntas intercaladas, pistas tipográficas y discursivas, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas. Todas estas estrategias comparten algo en común: son actividades que los profesores pueden utilizar para complementar sus técnicas de enseñanza. Dichas actividades son realizadas por los alumnos, con previa explicación del profesor e incluso en acompañamiento de este. Así, se puede concluir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje engloba diversas características propias de los participantes (profesor-alumno) y que permiten la transmisión o recepción de conocimiento, ya sea de manera formal o informal. Hay que aclarar que, para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se depende en gran medida de las habilidades y sobre todo de las actitudes del profesor.

Actitudes

Si bien las actitudes son un tema que le atañe a la psicología en general, también son un aspecto que está presente a lo largo de la vida de cualquier ser humano. Se entenderá como actitud la forma en que reacciona un individuo, ya sea de manera positiva o negativa, ante una circunstancia, objeto o persona. Es así que al igual que el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), las actitudes forman parte de la base de este trabajo, de ellas dependerá que dicho proceso

de E-A se lleve a cabo, pues de las respuestas actitudinales positivas o negativas que el profesor tenga dependerán en gran medida de la actitud y su componente.

Fueron Thomas y Zhaniiecki (en Hewstone, Stroebe, Codol, y Stephenson, 1990) quienes en 1918 introdujeron el término de actitud a la psicología para poder explicar las diferencias conductuales en la vida cotidiana que existía entre los campesinos polacos que residían en Polonia y en Estados Unidos en ése entonces. Desde ése momento muchas definiciones de actitud han salido a la luz. En 1935 Allport definió la actitud como una predisposición a responder de manera consistente hacia todos los objetos y situaciones a las cuales la actitud es relativa. Autores como Rosenberg y Hovlan (1960), Auzmendi (1992), Eagly y Chaiken (1993) y Morales (1999) exponen ideas similares, como aquella de que las actitudes, al ser respuestas que van directamente relacionadas con una situación, objeto o persona, terminan siendo una conducta aprendida que se adquiere a lo largo de la vida y que pueden modificarse o permanecer igual.

Es así como todos estos autores definen y expresan algo en común, la actitud siempre apunta hacia algo, tiene un objeto preciso y sólo se puede llegar a conocer cuando éste queda claramente especificado. Por ser la actitud un estado interno, se tiende a considerar que actúa como mediador entre la respuesta de la persona y su exposición a los estímulos del ambiente social que lo rodea o del que forma parte, convirtiendo su medición en algo complejo y al mismo tiempo necesario.

Componentes de las actitudes. Modelo de tres componentes

Las actitudes tienen un carácter multidimensional que integra diversos componentes: cognitivo, afectivo-evaluativo y conductual. Para la mayoría de los autores el componente afectivo-evaluativo se considera como el elemento más esencial o específico de la actitud (Gargallo Almerich, García, y Jiménez, 2011). Debido a esto, para la presente investigación y la construcción de ésta escala, se tomó como base el Modelo de tres componentes de Estrada (2007), el cual explica que la formación de actitudes proviene de un constructo unidimensional, que progresivamente se introdujo en los estudios multidimensionales, en los que las actitudes hacia una materia se estructuran en componentes.

Diversos autores hacen énfasis en diferenciar tres factores básicos en las actitudes, llamados también componentes pedagógicos (Estrada, 2007):

1. Componente cognitivo: se refiere a las expresiones de pensamiento, concepciones y creencias

acerca del objeto actitudinal.

2. Componente afectivo o emocional: son todas aquellas emociones y sentimientos que despierta el objeto actitudinal, por ello son reacciones subjetivas de acercamiento/huida o de placer/dolor.
3. Componente conductual o tendencial: son expresiones de acción o intención conductista/conductual y representan la tendencia a resolverse en la acción de una manera determinada.

Estos tres componentes fueron adaptados a los requerimientos para la construcción de la Escala de Actitudes Docentes hacia la Estadística/Matemáticas (EADDEM). Dentro de dicha escala tomaremos como punto de referencia a las actitudes, aquellas repuestas que involucran un pensamiento, acción o sentimiento respecto al objeto actitudinal.

Actitudes hacia las matemáticas y estadística

Como se mencionó anteriormente, lograr una definición integral del concepto de actitud resulta muy complicado debido a la multiplicidad de opiniones que existen respecto término. Encontrar una definición que explique el fenómeno de las actitudes de manera satisfactoria es complejo, dado que no es una cuestión meramente observable. Algunas construcciones teóricas que están condicionadas por comportamientos externos, y que en la mayoría de las veces son verbales han intentado explicar las actitudes (Contreras, Batanero, Godino, Cañadas, Arteaga, Molina, Gea y López, 2015).

Para Estrada (2002) las actitudes pueden ser definidas como predisposiciones a ciertos patrones de comportamiento y a algunos tipos de sentimientos hacia determinados campos de estudio, como la estadística, y así mismo están influenciadas por diversos elementos cognitivos. Con esto, McLeod constantemente reconoce la importancia de las cuestiones afectivas y de las predisposiciones actitudinales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, y por consiguiente, de la estadística. (Contreras y Cols, 2015). Es importante mencionar que, dentro de la educación escolar, la estadística es ya uno de los componentes más importantes para la formación de los alumnos y que el rol del profesorado es fundamental para un correcto desempeño académico. Sin embargo, y a pesar del reconocimiento de su utilidad y su aparición en programas educativos oficiales, la estadística es una asignatura con frecuencia olvidada a nivel internacional (Estrada, 2010).

Evaluación de las actitudes hacia la estadística y matemáticas

Ya que la cuestión actitudinal en las matemáticas y la estadística se ha vuelto muy relevante dentro de la investigación, se da prioridad a tener herramientas de medición que se encargaran de averiguar cuáles son los factores o variables involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje y su posible influencia en las dificultades que se presentan en el aprendizaje y enseñanza de éstas; por ello se han construido diversos instrumentos. Palacios (2014), al igual que Muñoz y Mato (2008), recopila algunos estos instrumentos:

Tabla 1. Escalas de Evaluación de Actitudes

Nombre	Características	Objetivo	Población
Cuestionario de Aiken y Dreger (1961)	Cuestionario compuesto por 20 ítems con dos subescalas: Agrado y Miedo a las matemáticas. Algunos autores la han considerado como una escala unidimensional.	Crear un cuestionario para evaluar actitudes hacia las matemáticas	Alumnos
Cuestionario de Aiken y Dreger (1972)	En esta nueva versión, Aiken incluye un nuevo factor al cuestionario, que denominó: Disfrute de las Matemáticas	Crear un cuestionario para evaluar actitudes hacia las matemáticas	Alumnos
Cuestionario de Aiken y Dreger (1974)	Dos años después Aiken ya presenta una de las escalas estándar en la medida de actitudes hacia las matemáticas compuesta de dos subescalas: escala de Valor de las matemáticas y escala de Disfrute de las matemáticas. En esta otra versión, Aiken ya	Crear un cuestionario para evaluar actitudes hacia las matemáticas	Alumnos
Cuestionario de Aiken y Dreger (1976)	incrementa el número de factores hasta tener un total de cuatro: Gusto por las matemáticas, Motivación matemática, Valor-Utilidad de las matemáticas y Miedo a las matemáticas.	Crear un cuestionario para evaluar actitudes hacia las matemáticas	Alumnos
Escala de Actitudes hacia las Matemáticas Fennema y Sherman (1976)	La más popular de las medidas de las actitudes hacia las matemáticas de las últimas tres décadas.	Estudio de las diferencias entre hombres y mujeres y sus actitudes hacia las matemáticas y su influencia en el rendimiento.	Alumnos

Inventario de Actitudes hacia las Matemáticas (The Attitude Toward Mathematics Inventory - ATMI). Tapia y Marsh (2004)	La versión final de este inventario consta de 49 ítems que buscan valorar seis aspectos de las actitudes: Confianza-autoconcepto, Ansiedad, Utilidad-valor de las matemáticas, Gusto por las matemáticas, Motivación y Expectativa de los padres y profesores. Es uno de los inventarios más utilizados.	Medir las actitudes hacia las matemáticas	Alumnos
Escala de Actitudes hacia las Matemáticas Muñoz y Mato (2008)	Consta de 19 ítems, con dos factores: Actitud del profesor percibida por el alumno y Agrado- utilidad de las matemáticas.	Construir una escala de actitudes hacia las matemáticas	Alumnos
Inventario de actitudes hacia la Estadística de Roberts (SAS) (1980)	Primera escala de actitudes que aparece utilizada por diferentes autores nace para suplir las necesidades de medir las actitudes de los estudiantes.	Medir las actitudes de los estudiantes hacia la Estadística.	Alumnos Universitario s
Escala de Actitudes hacia la Estadística (ATS) de Wise	Esta escala aparece como alternativa por las dificultades que presentó el inventario SAS, se clasifican dos dominios: actitudes hacia el curso y actitudes de los alumnos hacia el uso de la Estadística en su campo de estudio. Consta de 29 ítems.	Esta escala tiene como finalidad medir el cambio actitudinal de los estudiantes de Estadística básica	Alumnos
Escala Multidimensional de Auzmendi (1992)	Recoge los factores más significativos: utilidad, ansiedad, confianza, agrado y motivación), consta de 25 ítems.	Escala creada, para evaluar actitudes hacia la estadística y matemáticas	Alumnos
Cuestionario de actitudes hacia la Estadística (SATS)	Consta de 28 ítems y cuenta con características clave, así como con 4 componentes: afectivo, competencia cognitiva, valor y dificultad	Analizar las actitudes hacia la Estadística	Alumnos
Escala de Actitudes hacia la Estadística (EAEE) Estrada (2002)	Se construyó combinando tres instrumentos de medición de actitudes: Escala SAS (Statistics Attitudes Survey de Roberts & Bilderback, 1980); Escala ATS (Attitude Towards Statistics, de Wise, 1985) y la de Auzmendi (1992). Consta de 22 ítems.	Evaluación de las propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la estadística en profesores, también aplicada en alumnos.	Alumnos y Profesores

Como se puede observar, en todas éstas escalas se identificaron 12 dimensiones evaluadas con el fin de saber cuáles eran las más relevantes. Se encontró que las aquellas que se refieren a las matemáticas (“afectividad, agrado”, “ansiedad, miedo”, “valor y utilidad”, “motivación” y “seguridad, confianza”) son las más tratadas en las escalas elaboradas por los diferentes autores. Por esto, cabe destacar que realizar una revisión de las características esenciales dentro de las escalas actitudinales permite obtener conocimientos. Lo anterior permite crear nuevos instrumentos que puedan adaptarse a situaciones o problemáticas actuales en diferentes contextos.

La importancia de analizar las investigaciones presentadas radica en que dichos instrumentos, si bien miden actitudes hacia la estadística/matemáticas, la mayoría están dirigidos a alumnos. Las escalas de medición para profesores son escasas y, a pesar de que Estrada (2002) cuenta con una escala dirigida a profesores, en México aún no existe ninguna versión estandarizada. Debido a esto surge la importancia de crear un escala con las características psicométricas correspondientes, confiabilidad y validez.

Justificación

A pesar de la creación de herramientas que permiten facilitar el aprendizaje de las matemáticas o la estadística, los obstáculos para generar o concretar un aprendizaje significativo siguen siendo visibles. Es importante que se comprenda la importancia de mantener en continua revisión los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el conocimiento es un evento que ocurre de manera constante y se convierte, así mismo, en un factor dinámico. Pero no basta dinamizar el conocimiento, se debe lograr que la experiencia del aprendizaje se convierta en un evento agradable para los estudiantes y que se despierte en ellos el interés y el reto de asumir su proceso de formación, independientemente del nivel educativo (Valencia, Vargas y Gallo, 2012).

La revisión documental del tema de actitudes hacia la estadística ha permitido resaltar la importancia de la construcción de una escala dirigida sólo a personal docente, pues desde 1961 los procesos de investigación recolectaron datos únicamente del estudiantado. No es sino hasta el año 2002 que aparece la escala de actitudes hacia la estadística (Estrada, 2002), en donde se dirigen ciertos aspectos al proceso actitudinal de los docentes de España y Perú. La investigación en México era nula. Es así que, después de 15 años, la construcción de la Escala de Actitudes Docentes hacia la Estadística/Matemáticas (EADEM) rescata la importancia de identificar a las

actitudes como un factor esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los docentes de nuestro país. Mediante éste planteamiento sería posible entender y resolver problemáticas actuales dentro de nuestro sistema educativo en las áreas específicas de la estadística/matemáticas.

Objetivo General

Construir una Escala de Actitudes Docentes hacia la Estadística-Matemáticas (EADEM) con las características psicométricas correspondientes. El objetivo general pretende responder a la pregunta ¿Cuáles son las características psicométricas de la EADEM?

Definición Operacional

Categorías:

1. **Afectivo:** extenso rango de sentimientos y estados de ánimo.
2. **Cognitivo:** ideas o creencias acerca del objeto actitudinal (alumno, asignatura y estrategia didáctica).
3. **Conductual:** acciones que una persona lleva a cabo frente a diferentes circunstancias para crear determinadas relaciones con su entorno.
4. **Alumno:** persona en proceso de aprendizaje de conocimiento formal.
5. **Estrategia:** procedimientos o actividades utilizadas por el docente para estimular y hacer significativo el aprendizaje en sus alumnos.
6. **Estadística y/o matemáticas:** signatura que requiere del uso de fórmulas y conocimiento formal para su desarrollo y aplicación.

Subcategorías:

1. **Aspecto cognitivo**
 - a. **Alumno-Cognitivo (CA):** conjunto de pensamientos consideraciones o creencias que los profesores tienen acerca sus alumnos.
 - b. **Estrategia-Cognitivo (CE):** conjunto de pensamientos, consideraciones o creencias que los profesores tienen acerca de las estrategias de enseñanza que utilizan.
 - c. **Estadística y/o matemáticas-Cognitivo (CEMC):** conjunto de pensamientos, consideraciones o creencias que los profesores tienen acerca de la asignatura que

imparten.

2. Aspecto conductual

- a. Alumno-Conductual (CONA): acciones que el profesor realiza o tiene con respecto a la forma en que sus alumnos se comportan.
- b. Estrategia-Conductual (CONE): actividades, procesos, métodos y técnicas que el profesor emplea en la asignatura que imparte.
- c. Estadística y/o Matemáticas-Conductual (CONEM): acciones que el profesor tiene al uso y aplicación de la estadística y /o matemáticas.

3. Aspecto afectivo

- a. Alumno-Afectivo (AA): sentimientos o estados de ánimo hacia el alumno y sus cualidades académicas.
- b. Estrategia-Afectivo (AE): sentimientos o estados de ánimo hacia el uso, aplicación, eficacia y utilidad de las estrategias de enseñanza que utiliza en clase.
- c. Estadística y/o Matemáticas-Afectivo (AEM): sentimientos o estados de ánimo derivados de la asignatura que imparte.

Objetivos

1. Validar en una población de profesores de nivel licenciatura la EADEM para estimar las características psicométricas correspondientes.
2. Aplicar la EADEM a 160 profesores de nivel licenciatura que impartieran alguna asignatura relacionada con estadística o el área matemática.
3. Obtener las características psicométricas de la escala.

Método

1. Participantes: la muestra no probabilística estuvo conformada por 160 profesores de nivel Licenciatura de distintas universidades públicas que impartieran alguna asignatura de la rama de la Estadística/Matemáticas, 44 mujeres (27.5%) y 116 hombres (72.5%) con un rango de edad entre 25 y 72 años y una media de 48.16 años. Con respecto a la antigüedad, el rango se encontró entre 1 y 47 años, con una media de 19.20 años.
2. Instrumento: se entregó a cada profesor la EADEM de tipo Likert con 4 opciones que va de *Totalmente en Desacuerdo (1)* a *Totalmente De Acuerdo (4)* teniendo un total de 49

reactivos que permiten evaluar las actitudes de los docentes hacia sus alumnos, sus estrategias de enseñanza y la asignatura que imparte, todo esto distribuido en aspectos cognitivos, conductuales y afectivos.

3. El cuestionario se encontraba conformado de 3 categorías: Cognitivo, Conductual y Afectivo, que a su vez se dividían en 3 conceptos, dando un total de 9 subcategorías: Alumno-Cognitivo, Estrategias de Enseñanza-Cognitivo, estadística/matemáticas-Cognitivo, Alumno-Conductual, Estrategias de Enseñanza-Conductual, estadística/matemáticas-Conductual, Alumno-Afectivo, Estrategias de Enseñanza-Afectivo, estadística-matemáticas-Afectivo.

Procedimiento

La aplicación de la escala se realizó en distintas entidades universitarias donde profesores del área de matemáticas o estática impartieran clase. Cada cuestionario se conformaba por 49 reactivos, en el cual se explica de manera detallada la información que se debe proporcionar, así como la afirmación de que los datos proporcionados serán con fines educativos y de investigación.

Las instrucciones para responder la escala fueron: “La siguiente escala pretende evaluar ciertas actitudes de los docentes, está conformada por 49 reactivos y 4 opciones de respuesta, se debe contestar completamente, puede marcar cada una de las respuestas con una “X” dependiendo su grado de acuerdo o desacuerdo. La información es totalmente confidencial y no hay respuestas correctas o incorrectas”. El tiempo aproximado de respuesta fue de 30 minutos, finalmente se agradeció su participación.

Análisis de datos

1. Análisis factorial. Para poder identificar la aglutinación de cada reactivo por subcategoría se realizó un análisis factorial, para así poder seleccionar factores que al menos aglutinaran tres reactivos, así como poseer una carga factorial igual o superior a .400.
2. Consistencia interna. Para conocer la concordancia de las preguntas entre los participantes, se aplicó el Alpha de Cronbach.
3. Correlación entre factores. Para poder identificar la relación entre las subcategorías, se aplicó la correlación de Pearson.

Resultados

Para determinar la consistencia interna del instrumento, se utilizó un Alfa de Cronbach, que arrojó un puntaje de .870, considerándose como un instrumento confiable.

Con la finalidad de validar el instrumento se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con rotación Varimax, obteniendo primero el KMO .751 la Chi cuadrada de 3560.09; y una $p = .000$ permitiendo la extracción de los componentes.

Tabla 2. Resultados de prueba KMO y Chi Cuadrada

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	.751
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado 3560.091
	Gl 1081
	Sig. .000

En el primer análisis se eliminaron los reactivos 9 y 18 de la EADEM para aumentar la confiabilidad. Los criterios considerados para mantener los reactivos en la escala fueron: carga factorial mayor o igual a .400, congruencia conceptual y que sólo perteneciera a un componente. El porcentaje de varianza explicada total fue de 60.52, mientras que para obtener la consistencia interna se utilizó el Alfa de Cronbach, obteniendo un puntaje general de .870.

Tabla 3. Análisis de Confiabilidad si se elimina un elemento

Reactivo	Media de la escala si se elimina elemento	Varianza de la escala si se elimina elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina elemento
9.- No me preocupa que mis estrategias de enseñanza no ayuden en el aprendizaje	142.29	223.894	-.319	.866
18.- Me preocupa que la estadística/matemáticas no sea un conocimiento útil que aprender	141.78	215.408	.013	.862

En el análisis factorial se obtuvo que el factor 1 aglutinó a los reactivos 45, 46, 47, 48 y 49, correspondiendo todos a la subcategoría denominada Conductual estadística/matemáticas (CONEM), los reactivos 14,28 y 34 correspondían a otras subcategorías. Se conservaron todos los reactivos propuestos para esta subcategoría, con una confiabilidad de .849. Para el factor 2, los reactivos que se aglutinaron fueron 2, 3, 32 y 33, por el contenido de cada uno se denominó a

la subcategoría como Cognitivo Estrategia (CE). Los reactivos 7,9 y 40 correspondían a otras subcategorías y se descartaron. De los 5 reactivos propuestos para esta subcategoría se conservaron 4, obteniendo una confiabilidad de .735.

En lo que corresponde al factor 3 se aglutinaron los siguientes reactivos: 24, 38, 39, y dado su contenido se denominó a la categoría como Conductual Estrategia (CONE), en este caso los reactivos que correspondían a otras subcategorías fueron el 36,37 y 41. De los 5 reactivos propuestos para esta subcategoría se conservaron 3, la confiabilidad en este factor fue de .704. El factor 4 aglutinó los siguientes reactivos: 21, 23 y 25, dadas las características y el contenido de estos se le denominó a la categoría como Conductual-Alumno (CONA). Los reactivos descartados por pertenencia a otras subcategorías fueron 20,22 y 30. De los 7 reactivos propuesto para esta subcategoría se conservaron 3, con una confiabilidad de .579. Por último, el Factor 5 aglutinó los reactivos 5,44 y42, por su contenido se le denominó a la subcategoría Afectivo-Alumno (AA), no hubo reactivos pertenecientes a otras categorías y de los 5 reactivos propuesto se conservaron 3, y su confiabilidad fue de .617.

Tabla 4- Validez y Consistencia Interna. Muestra la agrupación de los reactivos por subcategoría y la consistencia interna por subcategoría

Núm.	Reactivos	Factores		
		CECONA	CONE	CON AA EM
45	Muestro diversas aplicaciones de la estadística/matemáticas			.479
46	Empleo la estadística/matemáticas en mi vida cotidiana			.535
47	Propicio el uso de la estadística/matemáticas en el aula			.522
48	Ejemplifico aplicaciones de la estadística/matemáticas			.437
49	Demuestro la utilidad de la estadística/matemáticas			.570
2	Las estrategias de enseñanza son una guía para la clase	.65		
3	Las estrategias de enseñanza deben ser adecuadas para cada grupo	.71		
32	Pienso en la dinámica de mis clases	.64		
33	Considero que la planeación de mis clases es pertinente	.58		
24	Observo el trabajo grupal		.666	

38	Elaboro material didáctico para enseñar		.613		
39	Diseño pasos para la participación del grupo		.705		
21	Ve a mis alumnos trabajar	.417			
23	Resalta en mis alumnos su dedicación	.400			
25	Miro en mis alumnos su persistencia	.644			
5	Me siento frustrado al no notar un aprendizaje en los alumnos				.751
42	Me desmotiva la falta de interés en mis alumnos				.673
44	Me preocupa que los alumnos estén ansiosos en clase				.554
Porcentaje de la Varianza Explicada Total			60.525%		
Alfa de Cronbach		.73	.579	.704	.849 .617
		5			
Alfa de Cronbach General				.870	

Para determinar el grado de asociación entre los factores de cada subcategoría, se realizó un análisis de correlaciones. Acorde con los datos, la relación entre la subcategoría Conductual-Alumno (CONA) y Conductual- Estrategia de Enseñanza (CONE) equivale a $r=.420$; mientras que la relación entre Conductual- Alumno (CONA) y (CE), es de $r=.330$. Estos índices muestran una correlación de moderada a fuerte entre las categorías, a un nivel de significancia de 0.01. Las correlaciones de la subcategoría Alumno-Afectivo (AA) con el resto de las subcategorías resultan ser muy débiles y no significativas, por ejemplo, presenta una $r= -0.38$ con Conductual-Alumno (CONA), mientras que con Cognitivo-Estrategia (CE), obtiene una $r= -0.72$. Es decir, que no guarda relación con las demás subcategorías, y posiblemente el contenido de estos reactivos no es significativo.

En el caso de la subcategoría Cognitivo-Estrategia de Enseñanza (CE) se observan relaciones moderadas y significativas con las siguientes subcategorías: Cognitivo-Estrategia de Enseñanza (CE) y Conductual-Alumno (CONA) $r=.330$; Cognitivo-Estrategia (CE) y Conductual- Estadística/Matemáticas (CONEM) $r=.331$; Cognitivo-Estrategia (CE) y Conductual-Estrategia de Enseñanza (CONE) $r=.266$, todas a un nivel de significancia de 0.01. La subcategoría Conductual-Estrategia de Enseñanza (CONE) muestra una relación fuerte con la subcategoría Conductual-Alumno (CONA) $r=.420$ a un nivel de significancia de 0.01, mientras que con la subcategoría Cognitivo-Estrategia de Enseñanza (CE) aparece una relación moderada con $r=.266$ a un nivel de significancia de 0.01. La subcategoría Conductual-

Estadística/Matemáticas (CONEM) y Cognitivo-Estrategia de Enseñanza (CE) muestran una relación moderada con $r=.331$, a un nivel de significancia de 0.01. En síntesis, estos resultados aluden a una fuerte relación entre las subcategorías correspondientes a aspectos conductuales y cognitivos, mientras que, en el aspecto afectivo, desaparecen las relaciones entre subcategorías.

Tabla 5. Correlación entre factores. Muestra el nivel de asociación existente entre las cuatro subcategorías.

N = 160					
CONA		AA	CE	CONE	CONEM
Correlación de Pearson	1	-.038	.330**	.420**	.196*
	CONA				
Sig. (bilateral)		.633	.000	.000	.013
Correlación de Pearson		1	-.072	.010	.151
	AA				
Sig. (bilateral)			.363	.895	.055
Correlación de Pearson			1	.266**	.331**
	CE				
Sig. (bilateral)				.001	.000
Correlación de Pearson				1	.147
	CONE				
Sig. (bilateral)					.063
Correlación de Pearson					1
	CONEM				

Sig. (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En suma, se obtuvo un instrumento válido y confiable integrado por 18 reactivos agrupados en cinco subcategorías. Su construcción, permitió identificar las actitudes prevalentes de los docentes hacia distintos aspectos relacionados con la enseñanza de la estadística/matemáticas. Sin embargo, por los puntajes obtenidos en las correlaciones, se consideró eliminar los reactivos ubicados dentro de la categoría AA (Afectivo-Alumno), teniendo así un total de 15 ítems en la escala final.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue construir la EADEM (Monroy, Silva, Villegas y Flores, 2017), así como obtener sus características psicométricas correspondientes. La creación de

escalas actitudinales en matemáticas comienzan a aparecer desde 1961, mientras que, para la estadística, se crea una escala hasta 1980 (Palacios, 2014). Ahora bien, los resultados de la EADEM (Monroy, Silva, Villegas y Flores, 2017) arrojaron que es un instrumento válido y confiable. Dado que la confiabilidad total de la escala y de cada categoría resultaron ser aceptables, se procedió a realizar un proceso de correlación, para identificar si la relación entre subcategorías era pertinente y determinar así, si la asociación entre las cinco subcategorías era existente.

Hasta ahora, los aspectos conductuales y cognitivos muestran una asociación importante, sin embargo, si se observan las correlaciones obtenidas dentro del ámbito actitudinal referido al afecto (AA), resultan ser muy débiles y no significativas ($r = -0.38$). Por esto, se recomienda evaluar de nuevo el contenido de los ítems correspondientes a este factor afectivo dada la importancia teórica que se le adjudica, y si bien, las actitudes se relacionan con los tres componentes, la carga emotiva tiene un peso fundamental, seguido de lo cognitivo.

Lo conductual tiene un peso menor (Estrada, 2002). Sin embargo otros autores como Morales (1999) consideran al componente afectivo como el elemento central de la actitud y en ocasiones aseverando que es este el más importante de sus componentes. Éste resultado puede ser indicador de diferentes situaciones. En primer lugar, es posible que dentro de algunos procesos actitudinales la carga de un factor afectivo no sea significativa, como lo fue aquí. En segundo lugar, posiblemente la situación que se trata de evaluar, específicamente no requiere que un valor actitudinal efectivo se encuentre incluido y, si bien la teoría psicológica habla de cargas emocionales, en la mayoría de las situaciones que se viven es importante recordar y hacer énfasis en la población a la cual se le aplicó la EADEM (Monroy, Silva, Villegas y Flores, 2017) y al pensamiento dicotómico que aparece entre las ciencias duras y las ciencias sociales.

Es importante destacar que en las ciencias duras la mayoría de los docentes se caracteriza por su objetividad, dejando de lado el aspecto afectivo. Esto se vio reflejado al realizar la aplicación de la EADEM, ya que en las opiniones hechas por ellos afirmaron expresiones como “No me preocupa si mi alumnos están interesados en la materia”, “los alumnos saben que es un área difícil”, “sí los alumnos se sienten estresados, no deberían estar aquí”, por mencionar algunas. Esta cuestión podría verse resuelta, si la escala se aplica a docentes de ciencias sociales con las mismas características de la primera muestra.

En cuanto a las limitaciones que se tuvo en el estudio, resalta la cantidad de población

utilizada para cumplir las reglas metodológicas. La muestra necesaria en relación al número de los reactivos totales de la EADEM tendría que haber abarcado a 250 profesores de estadística o matemáticas de nivel licenciatura, sin embargo la población evaluada fue de 161 profesores, todos con los requerimientos mencionados. Asimismo, las características atributivas de la muestra resultaron ser limitantes, pues los rangos de edad de la población, los años de antigüedad, las materias, planteles y carreras en las que impartían clase, resultaban ser muy diferentes entre sí, cuestión que pudo intervenir en las respuestas dadas en la EADEM (Monroy, Silva, Villegas y Flores, 2017). Es importante señalar que la creación de esta escala brinda la oportunidad de conocer cómo es que los procesos actitudinales e incluso los procesos de enseñanza-aprendizaje se llevan a cabo dentro de ámbitos académicos diferentes al psicológico. Una escala que evalúe este procedimiento desde la perspectiva docente abre al panorama a entender mejor los obstáculos en las asignaturas del área matemática y ofrece la posibilidad de resolverlos con rapidez.

Aunque se ha reconocido la relevancia e importancia que han tomado estas asignaturas en distintos niveles educativos y que su presencia se hace casi obligatoria a cualquier nivel (Estrada, 2002), la investigación en niveles de educación superior es casi inexistente. Con esta escala se pretende cumplir ese espacio de investigación poco explorado. Gracias a esto, las líneas de investigación se abren, y es posible que, en trabajos posteriores, se realice el análisis de las variables atributivas para ver cómo influyen en las respuestas dadas en la escala.

Referencias

- Allport, G.W. (1935). Attitudes. En: Murchison, C. (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Clark University Press, Worcester. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/333120405/Allport-G-W-1935-Attitudes-in-Handbook-of-Social-Psychology-C-Murchison-798-844>.
- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Bilbao: Mensajero.
- Campos, Y. (2000). *Estrategias De Enseñanza Aprendizaje*. México. Recuperado de: <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf>.
- Contreras, C. Batanero, J. D. Godino, G.R. Cañadas, P. Arteaga, E. Molina, M.M. Gea y M.M. López (2015). *Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria*. Granada.

- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1999) *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2008). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de: <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1993). *La psicología de las actitudes*. H.B.J. Orlando: College Publishers.
- Estrada, A. (2002). *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Estrada, A. (2007). *Actitudes hacia la Estadística: un estudio con profesores de educación primaria en formación y en ejercicio*. *Investigación en Educación Matemática XI*. España: Universidad de Lleita. Recuperado de: http://funes.uniandes.edu.co/1248/1/Estrada2008Actitudes_SEIEM_121.pdf.
- Estrada, A. (2010). Instrumentos de medición de actitudes hacia la Estadística: la escala EAEE para profesores. En Moreno, M., Estrada, A., Carrillo, J., y Sierra, T (Eds.), *XIV Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática LLeida*. Recuperado de <http://www.seiem.es/docs/actas/14/Actas14SEIEM.pdf>.
- Gargallo, B., Almerich, G., García, E. y Jiménez, M. A. (2011). Actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 200-220. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201022647010.pdf>.
- Hernández, S. (2008) El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78011201008.pdf>.
- Hewstone, M. Stroebe, W., Codol, J.P. y Stephenson, G.M. (Coord.) (1990). *Introducción a la Psicología Social. Una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel.
- Hilera, J. R. y Palomar, D. (2005). Modelado de procesos de enseñanza-aprendizaje reutilizables con XML, UML e IMS-LD. *RED. Revista de Educación a Distancia*, III.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluación Constructivista del Aprendizaje. *Educational Technology*.

31(9). 28-33.

- Meneses, G. (2007). *El proceso enseñanza aprendizaje: el acto didáctico*. Universidad Rovira y Virgili.
- Morales, J. F. (1999). *Psicología Social*. México: McGraw-Hill.
- Muñoz, J.M. y Mato, M. D. (2008). Análisis de las Actitudes Respecto a las Matemáticas en Alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa*. 26(1), 209-226.
- Ortega, E., Rodríguez, F., Mejía, M.J., López, R., Gutiérrez, D. y Montes, F. V. (2014). *Estrategias De Enseñanza-Aprendizaje y su Importancia en el Entorno Educativo. Campos de Indagación: Generación de Conocimiento desde los Agentes Educativos*. México: UPD. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Tomo3.pdf>.
- Palacios, A. (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 67-91. Recuperado de: www.ehu.es/revista-psicodidactica.
- Peñalosa, E. (2013). *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*. México: Pearson.
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960) *Attitude organization and change*. New Haven: Yale University Press.
- UDLA (2015). *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Guías para la apropiación Curricular del Modelo Educativo Universidad de Las Américas*. Recuperado de: <http://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/guias/4%20Gui%CC%81a%20me%CC%81todos%20y%20estrategias%20UDLA%20ISBN%20978-956-8695-06-4-2016-APA.pdf>.
- Valencia, O., Vargas, J. y Gallo, J. (2012). La enseñanza de la estadística. Un caso de estudio en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Manizales. *Revista Educación en Ingeniería*, 7(14), 47-57.

BULLYING: APROXIMACIÓN AL MALTRATO ENTRE PARES DESDE LAS RAZONES Y CREENCIAS IRRACIONALES DE SUS OBSERVADORES

Gabriela Paulette Juárez Calva* .

Resumen

Actualmente el *bullying* o maltrato entre pares sigue siendo objeto de investigación alrededor del mundo con la finalidad de disminuir su incidencia en las aulas de las escuelas. México no es la excepción. A partir de esto el objetivo de la presente investigación fue conocer y describir cuáles son las creencias irracionales que subyacen a las razones que tienen los adolescentes de 16 a 18 años, que han desempeñado el rol de observadores de *bullying* en una preparatoria en el municipio de Atlixco, en el estado de Puebla. La forma de abordar la investigación fue desde la fenomenología, tomando en consideración la riqueza que tienen las experiencias individuales de los participantes para conocer la realidad del fenómeno del maltrato entre pares o *bullying* de esta misma institución. Se empleó una metodología cualitativa, en la cual, al valerse de un muestreo por conveniencia y no probabilístico, se aplicó un cuestionario breve a 70 estudiantes, de los cuales se seleccionaron a 27 participantes que cubrían con los criterios de la investigación y, a partir de esto, se llevaron a cabo tres grupos focales, destacando un grupo temático basado en el Test de Creencias Irracionales, para conocer la experiencia de los mismos. De este proceso se encontró que sí hay algunas ideas irracionales que están relacionadas de manera parcial con las razones para ser observador de *bullying*, así como otros factores que son motivo para no intervenir y la percepción que los alumnos tienen del papel del docente dentro del fenómeno.

Palabras clave: *Bullying*, Observadores, Creencias Irracionales

* Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), gabrielapaulette.juarez@upaep.edu.mx.

Introducción

El *bullying* es un tema que tiene tiempo de estudiarse dada su incidencia en las aulas a lo largo del mundo y la forma en que este trae consecuencias importantes. Por ejemplo, la ONU en Maldonado (2016) plantea que cerca del 60% de los suicidios en menores son a causa del acoso escolar o maltrato entre pares. Por otro lado Moreno (2017) menciona que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), sitúa a México en el doceavo lugar en acoso escolar de los 35 países que forman parte del organismo, teniendo un puntaje por encima de la media internacional.

Es importante mencionar que la presente investigación se realizó en el municipio de Atlixco, el cual está localizado en el estado Puebla, al analizar a una población de estudiantes de bachillerato de entre 16 y 18 años de edad. De acuerdo con Papalia, Wendkos y Duskin, (2010) las características cognoscitivas propias de esta etapa son el razonamiento hipotético-deductivo, el cual les permite crear una hipótesis y generar opciones para resolverla. También desde la perspectiva Piagetiana se encuentran las operaciones formales, las cuales les permiten hacer un mejor uso de la información abstracta aunque su pensamiento siga siendo inmaduro en algunos aspectos. Desde la perspectiva de Kohlberg, (1969 en Papalia et al., 2010) el desarrollo de la moral en los adolescentes les permite elaborar pensamientos complejos sobre la moral así como una mayor empatía y tendencia hacia el altruismo. Según los niveles propuestos por el autor, en la adolescencia se espera una moralidad convencional, en la cual la persona ha interiorizado las figuras de autoridad, espera agradar a los demás y se preocupa de ser buena además de mantener el orden social, por lo que no ha razonado sus propios principios de justicia.

Estas características de la población son importantes al momento de estudiar el *bullying* puesto que Olweus (2004) expone que, mientras los pequeños ganan popularidad con las agresiones a sus compañeros, los adolescentes pierden este estatus conforme avanzan en los grados escolares, así como el hecho de que entre mayor es la edad de los participantes la agresión se torna más psicológica y menos física. Sin embargo no expresa si esto es debido a la edad o a que el entorno se va tornando distinto. A pesar de esto los participantes tienen de manera implícita las características propias de la etapa del desarrollo en la que se encuentran, por lo que es necesario comprender algunos de estos rasgos de los adolescentes, dado que en ellos se esperaría un mayor sentido de la empatía, la moral y el cuestionamiento de sus propias acciones

(Papalia et al., 2010; Santrock, 2006). Al tomar lo anterior como punto de partida, es relevante entender la definición del maltrato entre pares, la cual expone que el *bullying* es:

Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan. (Olweus, 1993, en Castillo-Pulido 2011, p. 4).

Dentro de este fenómeno, y como principales sujetos de estudio de esta investigación, es vital conocer quiénes son los observadores, o testigos como les llaman Cobo y Tello (2011), desde la literatura. Con respecto a esto, Olweus (2004) describe a los observadores como aquellos que no están implicados directamente y que desde la acción de observar atestiguan y son partícipes, de alguna forma, del maltrato. No obstante Trianes Torres (2000 en Santoyo y Frías, 2014) clasifica a los observadores según el grado de implicación que tienen: los observadores pasivos son aquellos que refuerzan las acciones del agresor; los observadores activos son aquellos que sin uso de violencia participan con el agresor, lo que en la clasificación de Olweus (2004) podrían ser los secuaces; los observadores pro sociales son aquellos que de algún modo buscan socorrer a la víctima; y los espectadores, que también son otro tipo de observador, son aquellos que solamente observan el fenómeno. Por otro lado es igual de importante conocer la definición de lo que es una creencia irracional, puesto que estas fueron uno de los elementos principales dentro de este trabajo. Sobre esto Ellis (2009) denomina ideas o creencias irracionales, las cuales son aquellas ideas que son adoctrinadas desde la infancia y que pocas o nulas veces se llegan a cuestionar, aunque estas puedan carecer de sentido, y que están en sintonía con lo que se profesa en la cultura occidental y que se considera como valioso para la sociedad.

Estas definiciones representan los ejes centrales de este trabajo y los de investigaciones previas a esta, las cuales reflejan la necesidad de comprender este fenómeno para poder aproximarse a una solución satisfactoria.

Trabajos previos

Las investigaciones previas sobre el *bullying* y los observadores nos remontan a la década de mil novecientos setenta, tras el suicidio de tres estudiantes noruegos de entre 10 y 14 años de edad a causa del acoso escolar que padecían. En la década de los ochenta países europeos, Reino Unido e Irlanda, comienzan a darle mayor relevancia a este problema, así mismo, Alemania y Holanda

se sumaron a estos estudios en la década de los 90. Hoy en día las investigaciones se han extendido al continente americano y se sigue indagando sobre el tema, Serrete (2007).

Durante varios años se ha estudiado la relación víctima-victimario en el fenómeno del *bullying*. De acuerdo con Santoyo y Frías (2014), en México su estudio comenzó alrededor de la década de los noventa, principalmente en el nivel educativo básico con una perspectiva cualitativa, mientras que para Ramírez (2011) hay referencias en la literatura de estas manifestaciones de violencia entre estudiantes desde el siglo XVIII.

Dadas las consecuencias que se han visto en las víctimas, según Giachero (2016 en Maldonado, 2016) cerca del 60 por ciento de los suicidios en menores entre 10 y 13 años están asociados al acoso escolar. Por lo tanto el estudio de la relación entre víctima y victimario parece ser aparentemente más significativo, ya que ésta es la que se desea prevenir, por lo que la mayor parte de las investigaciones que se encontraron localizadas en el país van en función de esta diada, sin hacer una mención relevante sobre el rol del observador dentro del mismo fenómeno, salvo las que muestran un interés hacia los demás actores involucrados en este. Una investigación que muestra la incidencia del *bullying* en las instituciones educativas mexicanas es el “Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre escolares 2008 y 2009”, citado por el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEMAG, 2011) en el Estudio sobre violencia entre pares en las escuelas de nivel básico en México. Dicho estudio concluyó que de forma global el 90 por ciento de los estudiantes han reportado acoso y que a nivel secundaria el 63 por ciento expresó estar viviendo, observando y/o ejerciendo violencia hacia y por parte de sus compañeros (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2008 en CEMAG 2011) y aunque en esta investigación no hay un apartado exclusivamente para los observadores, contribuye al panorama de la presente investigación.

El estudio “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias”, realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el apartado “La participación de los alumnos en actos de violencia” concluyó que los principales índices de *bullying* se encuentran en primaria cuando hay un contexto familiar y socioeconómico más adverso en comparación con un contexto favorable (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). Sin embargo hubo una muestra de observadores y tampoco una relación estrecha con la edad de los sujetos, partiendo de que se esperaba que a mayor edad menor fuera el índice

de acoso escolar manifestado. Aún con esto dicha investigación sirve como preámbulo del terreno en el que se encuentra la investigación del *bullying* y sus observadores en el país.

Santoyo y Frías (2014) sitúan su investigación en los observadores y el rol que estos ocupan en el *bullying*. En el estudio “Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características” los autores destinan un espacio para describir a los observadores del *bullying*, sus características y factores asociados para el involucramiento en el mismo y la muestra empleada estuvo conformada por estudiantes de nivel educativo medio superior en 32 entidades del país. Entre los resultados aparece que dos de cada tres estudiantes son observadores, de los cuales ocupan diferentes porcentajes en las variables del estudio como el género, el contexto tanto personal como escolar entre otras; así mismo, concluyen que los observadores pueden alentar o disminuir dicho fenómeno, por lo que es importante integrarlos en la investigación (Santoyo y Frías, 2014).

Otra investigación que centró su atención en los observadores, localizada en el Valle del Cauca, Colombia, es la de Cuevas y Marmolejo (2014), en donde caracterizaron el rol del observador y precisaron sus representaciones y emociones con respecto al fenómeno. Los resultados arrojaron que los estudiantes observadores de *bullying* tienen diferentes nociones con lo que respecta a los actos de violencia contra sus compañeros, así como diferentes emociones al momento de presenciar dichos actos. De los resultados a destacar existen dos situaciones que permean en la forma de actuar de los observadores: el tipo de agresión que están presenciando y el grado de empatía que sienten por la víctima. Del mismo modo, encontraron con la tipificación de los observadores las acciones a las que pueden tender en caso de presenciar una agresión; siendo todo esto un motivo importante por el cual los observadores de *bullying* juegan un papel relevante dentro del estudio del fenómeno (Cuevas y Marmolejo, 2014).

Pese a que la mayor parte de las investigaciones en México no relacionan creencias irracionales con *bullying*, se encontró la investigación de Bîrle y Boşca (2013) en Rumania, en la cual su objetivo fue encontrar una relación entre el *bullying* y las creencias irracionales en una muestra de adolescentes de entre 12 y 17 años. Dicha investigación es pertinente al presente trabajo ya que, a pesar de que el fenómeno fue estudiado desde las concepciones de víctima y victimario, dejando a los observadores fuera, estableció una relación entre las dos variables concluyendo así que existe una relación significativa entre las mismas.

Una investigación situada en Lima, Perú, estableció una relación entre la asertividad del docente frente al acoso escolar y sus creencias irracionales (Orellana, García, Yanac, et al., 2013). Tomando como un criterio importante si el maestro ejercía la función de tutor o no ya que esto permite el desarrollo de juicios formativos y respuestas consecuentes al acoso escolar. Entre los resultados encontraron que si hay una relación de las creencias irracionales con respecto a la actitud que el docente toma frente a situaciones de acoso entre escolares, siendo que aunque la relación no es uniforme la mayor parte de las relaciones manifiestan una actitud restrictiva frente a los actos de violencia, así como una vinculación interesante entre la asertividad y las acciones que se toman con respecto al mismo fenómeno.

En una postura un tanto contraria el autor Carozzo (2015) expresa en su artículo “Los espectadores y el código del silencio” que aunque padres de familia y docentes conocen el fenómeno, al no estar presentes el mismo, no pueden ser contemplados como observadores. Tomando ambas posturas, se concluye que, para los diferentes autores, los observadores juegan un rol importante en el desarrollo del fenómeno del *bullying* aunque éstos sean concebidos como participantes activos o no dentro del mismo. Si bien la investigación de Orellana et al. (2013) no estableció una relación entre creencias irracionales y los estudiantes observadores de *bullying*, puesto que se centró en las creencias del docente, sí muestra un esbozo de cómo ambas variables podrían estar vinculadas y que al parecer son variables que se encuentran presentes en el fenómeno del acoso escolar.

También se encontró que Salmivalli y Poskiparta (2012) desarrollaron una investigación sobre *bullying* que abrió paso al desarrollo de un programa finlandés para erradicar el acoso escolar, el cual desde su aplicación ha dado resultado en el 90% de los casos. Dicho programa tiene por nombre KiVa y su método de trabajo está centrado en los observadores partiendo de que en ellos está la capacidad de sostener o erradicar dicha conducta. El programa ha sido estudiado desde el momento en el que se implementó por primera vez en el 2008 y no ha dejado de estudiar su efectividad, produciendo investigaciones a lo largo de Europa desde el 2009. El objetivo de este es instalarse en las escuelas no como un programa de un año sino como una forma de trabajo y prevención para acabar con el acoso escolar. De acuerdo con KiVa News (2016), en México sólo se tiene registro de una escuela que está comenzando la capacitación de su personal para la implementación del programa por lo que hasta el momento no se cuenta con una investigación al respecto. Aunque KiVa es resultado de una investigación ardua y no

muestra una relación con las creencias irracionales, sí pone de manifiesto la importancia que tienen los observadores en la investigación y el trabajo con el acoso escolar, lo que representa un punto pertinente para la presente investigación la cual tiene por sujetos a los observadores del *bullying*.

Una última investigación realizada por López (2015), presenta una descripción de la relación entre creencias irracionales y conductas agresivas en estudiantes de bachillerato, comprendiendo una muestra de estudiantes entre los 14 y los 18 años. Dicho estudio reveló que todos los estudiantes de la muestra tienen algún tipo de creencia irracional, en especial “Se debe sentir miedo o ansiedad ante cualquier cosa desconocida, incierta o potencialmente peligrosa” y “Se necesita contar con algo más grande y más fuerte que uno mismo”. También se encontró que la conducta agresiva que tuvo una mayor asociación fue la hostilidad. No obstante dada la baja relación estadística entre las creencias irracionales y las conductas agresivas concluyó que estas creencias no necesariamente tienen una influencia en las conductas agresivas de los estudiantes. Si bien no se habla como tal de *bullying* y tampoco se centra específicamente en los observadores de éste y el papel que desempeñan en el fenómeno, la investigación anteriormente mencionada muestra una relación similar a la que se estableció en el presente trabajo, por lo que como parte de los antecedentes le corresponde cierta pertinencia.

Tal y como es posible apreciar, en los últimos 8 años se han producido variadas investigaciones, todas con miras a tratar de explicar el fenómeno del *bullying* desde diferentes perspectivas. En algunas la investigación se dio con sólo una de las variables que se estudiaron en este trabajo y otras más estableciendo una relación entre ambas variables, poniendo de manifiesto que el *bullying* es ampliamente estudiado. A la vez se pudo observar que en más de una investigación ha puesto su interés en los observadores del fenómeno, dando a notar que el rol que estos ocupan ha sido de interés para los investigadores al momento de intentar comprender el fenómeno; así como otras investigaciones han intentado dar una explicación contemplando las creencias irracionales.

Planteamiento del problema

A lo largo de los años se ha visto como la violencia ha ido aumentando en el mundo por diferentes razones. De acuerdo con el Índice de Paz Global (GPI) elaborado por el Instituto para la

Economía y la Paz, México se coloca en el lugar 140 de los 163 países que son medidos por esta escala (IMCO, 2016).

La Ley General de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (2014) manifiesta que: Para efectos de la presente Ley son derechos de niñas, niños y adolescentes, de manera enunciativa más no limitativa, los siguientes [...] VIII. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal [...]" ; del mismo modo en el artículo 59 afirma "Sin perjuicio de lo dispuesto en otras disposiciones aplicables, las autoridades competentes llevarán a cabo las acciones necesarias para propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas [...]" (Art. 13).

Así también se muestra de acuerdo con la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) 2014, que el alrededor del 46% de los jóvenes entre los 12 y los 29 años han sido víctimas de algún tipo de violencia, y que 42.6% de estos reportan que sus agresores fueron compañeros de la escuela (INEGI, 2015).

Desde la perspectiva de la Terapia Racional Emotiva, siguiendo el modelo propuesto por Ellis afirma que las cogniciones permean de manera importante en las respuestas conductuales y emocionales del sujeto, poniendo de manifiesto que la relación ocurre entre la cognición y la respuesta conductual y no entre el suceso activador y las respuestas (Ellis y Grieger, 1990). Es posible que la elevación de la violencia en sus diferentes manifestaciones y la forma en que esta ha ido permeando en diferentes áreas de la vida humana, como es el ámbito escolar, sea una de las razones por las cuales el fenómeno del *bullying* o acoso escolar ha ido cobrando relevancia en la comunidad científica a lo largo del mundo.

Por esto el propósito de este estudio es conocer y explicar si existe una relación entre las creencias irracionales y las razones de los adolescentes que participan como observadores del *bullying*, en sujetos de 16 a 18 años de edad en la ciudad de Puebla. Lo que conduce a la pregunta: ¿Cuáles son las creencias irracionales que subyacen a las razones para ser observador de *bullying* en adolescentes de 16 a 18 años en la ciudad de Puebla?

Partiendo de esta pregunta y de las investigaciones se han planteado diferentes soluciones, una de las más destacadas es el programa de KiVa, que con la implementación del programa de trabajo con los observadores desde edades tempranas ha conseguido reducir el *bullying* en las escuelas que lo han implementado, con un porcentaje de efectividad del 90%, de este programa ya hay versiones al español de España y una escuela en Mexicali que está en vías de implementarlo.

Otra de las propuestas que se han hecho es el del recurso de la mediación, implementado por la Universidad LaSalle en el estado de Chihuahua, en donde se ha establecido un centro de mediación que busca emplear el recurso del diálogo como medio de solución frente a las situaciones de maltrato entre partes. Por parte de esta investigación se espera en el futuro, a partir de los resultados, desarrollar una estrategia de intervención que involucre a los observadores y a los docentes, con el objetivo de promover conductas pro sociales que contribuyan a la generación de nuevas ideas y percepciones de lo que es la intervención en una situación de *bullying*.

Objetivo

En relación con lo anterior el objetivo general de esta investigación es explicar y describir la relación entre las creencias irracionales y las razones de los adolescentes de 16 a 18 años que ocupan el rol de observadores en el fenómeno del *bullying*.

Método

Con respecto a lo que a la metodología compete el presente trabajo es de corte cualitativo, lo que implica que “la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (Sampieri, et al., 2006, p.8).

Se pretendió hacer con los participantes de este estudio por medio de grupos focales y del análisis de discurso, para poder conocer las razones que tienen con respecto a su rol como observadores y cómo estas están vinculadas con las creencias irracionales que tienen y entonces poder conocer si es que hay creencias irracionales comunes entre ellos.

Del mismo modo, este tipo de investigación estudia la realidad desde lo natural, es decir, sin métodos que manipulen algún aspecto de la misma (Corbetta 2003, en Sampieri, et al., 2006). Se plantea que habrá una construcción del conocimiento a partir de las experiencias de los participantes, esto permite que la investigación no tenga como objetivo el generalizar los resultados de la misma, sino dar una explicación del fenómeno a partir de una perspectiva que se construye desde los sujetos (Sampieri, et al., 2006).

El diseño de investigación que se utilizó fue el método fenomenológico, el cual de acuerdo con Sampieri et al. (2006) está centrado en las experiencias individuales de los participantes y que a diferencia de otro tipo de diseños este centra toda su atención en tales experiencias; del

mismo modo Alvarez-Gayou (2004) expone que la fenomenología está sustentada en cuatro conceptos fundamentales: el tiempo vivido, la espacialidad, la corporalidad y la comunalidad. Estos cuatro conceptos convergen cuando se enfatiza desde este modelo la experiencia vivida dentro de un contexto de las relaciones con objetos, personas o situaciones. Esto sustenta bien el hecho de que este estudio está centrado en las razones y creencias irracionales de los participantes que fungen los roles de observadores.

Participantes

En cuanto a los participantes, la población que comprendió este estudio fueron adolescentes en el municipio de Atlixco en el estado de Puebla. Es importante considerar que, de acuerdo con el INEGI (2016), la cantidad de adolescentes entre 15 y 19 años en el 2015 representaban el 26.3% de la población del estado. Tal población fue reducida a exclusivamente adolescentes de 16 a 18 años de edad, a criterio del investigador, lo que sitúa a los participantes en el nivel escolar de bachillerato. Tal población se acotó a un grupo de cada grado escolar (1º, 3º y 5º) en un bachillerato que forma parte del sector privado.

Muestreo

El muestreo que se llevó a cabo fue por conveniencia, dada la accesibilidad que se tenía a la población y a la institución, así como no probabilístico que en palabras de Sampieri, et al. (2006) atiende a la comprensión del fenómeno en unos cuantos casos sin buscar generalizar los resultados de la misma.

La muestra de 70 jóvenes, sumando el total de estudiantes por grupo de cada grado escolar. De estos 70 estudiantes, 27 fueron los que además de cumplir, con la característica de ser observador o haber observado *bullying* o maltrato entre pares desde su ingreso al bachillerato, independientemente de que alguna vez hayan ocupado un rol distinto dentro del fenómeno, tuvieron deseos de participar en los grupos focales. En cuanto a la característica de observador, el criterio se dispuso de esta manera puesto que la investigación está centrada en ellos y se consideró el argumento expresado por Salmivalli, et al. (1998 en García y Asencio, 2015) el cual menciona que los actores involucrados en el *bullying* tienen roles intercambiables de acuerdo a la situación y no estáticos como se solía pensar.

Esta muestra es de casos-tipo, ya que atiende a la riqueza y profundidad de la información más que a la cantidad, que en este caso son las creencias irracionales y las razones de los participantes sobre su rol de observadores y si estas son comunes entre los mismos. Esta característica prevalece por encima de la homogeneidad de la característica de observador, del mismo modo es un tipo de muestreo que va de acuerdo con el método fenomenológico, el cual es el que enmarca esta investigación. Dentro del muestreo es conveniente mencionar que el instrumento de recolección de datos empleado fue un cuestionario breve, del cual Álvarez-Gayou (2004) expone que es el método de recolección de datos más empleado en la investigación cualitativa por su facilidad de codificación. El objetivo de este cuestionario fue únicamente poder acceder a los participantes con las características descritas con anterioridad, dado que se trata de estudiantes del mismo grado escolar de una misma institución y partiendo de que Álvarez-Gayou (2004) sugiere hacer uso de listas para acceder a los participantes se decidió aplicar este breve cuestionario en los grupos para poder determinar a quienes se invitaría a participar en los grupos focales.

Por otro lado y de acuerdo con Sandoval (2002) los grupos focales son una técnica que ha destacado por su carácter colectivo y posee dos aspectos que denotan la parte focal, la primera es que atiende a un número reducido de tópicos y la otra es que los grupos que los conforman son seleccionados a partir de una particularidad que atiende a las necesidades de la investigación. Es importante establecer que el grupo focal enfatiza en la interacción, es decir, la forma en la que los participantes van elaborando su realidad y su experiencia incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes (Álvarez-Gayou, 2004), lo cual resulta importante para esta investigación pues esos son justo los elementos que se pretende conocer de los observadores de bullying.

Procedimiento

De entrada se definió la población y a partir de esto fue que se pudieron acotar las características de los participantes, tanto en edad como sus características como observadores de *bullying*. Posteriormente se decidió cuáles serían los instrumentos de recolección de datos, y en cuanto estos se tuvieron definidos en cuanto su objetivo dentro de la investigación pasó a elaborarse tanto el cuestionario como la guía del grupo focal. Respecto al cuestionario, este se dividió en dos partes, en una primera se colocaron los datos personales y de contacto de los participantes,

posteriormente se establecieron las preguntas que hacían referencia a si habían observado o no alguna vez *bullying*, el lugar, la fecha, si habían sido víctima de *bullying* y finalmente su confirmación para participar en el grupo focal.

Sobre la guía del grupo focal, se decidió que los grupos temáticos fueran de acuerdo con los fundamentos teóricos y con el Test de Creencias Irracionales, dichos grupos fueron con respecto al tema del *bullying*, con respecto al rol del observador y con respecto a las creencias irracionales. Es de vital importancia puntualizar que el grupo temático que tuvo un mayor número de cuestionamientos es el que corresponde al rol del observador dado que es de los elementos principales de este trabajo. Como parte de la elaboración de la guía de los grupos focales se empleó el Test de Creencias Irracionales, únicamente algunos reactivos de las 6 subescalas fueron validadas por Flores y Jiménez (2001) para la población mexicana por medio de un análisis factorial con rotación varimax. Es importante tomar en cuenta que estos reactivos que cuentan con validez y confiabilidades suficientes fueron seleccionados a criterio del aplicador tomando en cuenta cuales, por su contenido, pudieran estar mayormente asociados al rol del observador de *bullying*, independientemente de los resultados que se pudieran obtener.

De manera casi paralela se redactaron los consentimientos informados, tanto para la institución como para los alumnos. En cuanto esto estuvo hecho se presentó el proyecto al bachillerato y se pactó la fecha para la aplicación de los cuestionarios en los diferentes grupos. En cuanto se tuvieron los resultados de los grupos se procedió a elaborar las listas de participantes de los grupos focales. También a partir de este proceso se realizó la codificación de la información obtenida de los cuestionarios.

Los grupos focales se llevaron a cabo de acuerdo al protocolo, siendo que la lectura del consentimiento informado y su explicación tuvieron lugar previo a los grupos focales. De este proceso se obtuvieron las grabaciones y se realizaron las respectivas transcripciones y la codificación de las mismas con apoyo del software Atlas.ti. De manera subsecuente se realizó la interpretación de resultados correspondientes, misma que se presenta a continuación.

Análisis de resultados

El análisis de los resultados obtenidos se dividió en dos partes: en primer lugar está el análisis descriptivo de los datos, que si bien no son el punto medular de la investigación, estos revelan un

panorama interesante dentro de la institución; la otra parte fue analizar el contenido de los grupos focales, mismos que revelaron información valiosa con respecto a los observadores de *bullying*.

De 70 estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario, 52 reportaron haber observado alguna situación de *bullying*, mientras que 18 comentaron que no era así dando a notar la incidencia que el *bullying* tiene dentro de la sociedad; así mismo también manifestaron que el escenario en el que con mayor frecuencia han observado *bullying* es la escuela, no obstante la calle, la casa y la comunidad también fueron escenarios que los participantes mencionaron en menor medida.

Otro dato que se consideró importante fue el número de estudiantes que reportaron haber sido víctimas de *bullying* por alguno de sus compañeros, que aunque no es un número elevado pudo mostrar la situación que algunos estudiantes han pasado o pasan. Aunado a esto se pudo apreciar también como algunos estudiantes indicaron haber sido víctimas de *bullying* en otro momento de su vida, y aunque en el cuestionario estaba indicado si era por alguno de sus compañeros en este momento de su vida, hubo estudiantes que lo indicaron a pesar de haberlo padecido hace años, de acuerdo con sus expresiones.

Como último dato de esta parte del análisis es destacable el hecho de que sólo un 20 por ciento de la población que aplicó el cuestionario reportó haber visto *bullying* dentro de la institución, por lo que comparado con el con el número de estudiantes que mencionaron no haber visto nada es un porcentaje relativamente menor. Esto en contraste resulta interesante puesto que un 74 por ciento de los mismos 70 estudiantes indicó haber visto *bullying*, esto puede ser indicador de diferentes cuestiones, entre las cuales se puede considerar el que los estudiantes no estén identificando el *bullying* o bien se puede tratar de una cuestión de naturalización del fenómeno.

Partiendo del análisis de contenido de los grupos focales se elaboraron 7 categorías, de las cuales dos surgieron como parte del proceso de diálogo del primer grupo focal y se incluyeron en los otros dos. A continuación se exponen de manera general en la siguiente tabla incluyendo una breve descripción de las mismas.

Tabla 1. Resumen de las categorías y de sus contenidos

Categoría	Contenido
Percepción del <i>bullying</i>	Se abordaron las características del fenómeno y las del agresor
Razones para hacer <i>bullying</i>	Se abordaron los elementos que los participantes enunciaron que pueden ser las causas por las cuales se puede dar el <i>bullying</i> .
Razones del observador para no actuar	Se tratan los motivos por los cuales los observadores no intervienen cuando ven <i>bullying</i> .
Ideas irracionales	Se abordan los pensamientos y emociones que están presentes al ver <i>bullying</i> junto con las creencias irracionales con las que posiblemente están emparentados
Elementos para poder intervenir	Se identificaron cuáles son los elementos que los participantes necesitarían para intervenir en caso de ver una situación de <i>bullying</i> .
Propuestas de solución	Se conocieron algunas de las soluciones que los participantes consideran para tomar acciones en pro de detener el <i>bullying</i> .

La primera categoría fue “la percepción del *bullying*” en donde se encontraron datos referentes a la concepción que tienen los participantes del maltrato entre pares, *bullying*, así como del agresor. En cuanto a la concepción del *bullying*, las palabras más frecuentes fueron agresión física y emocional, intención de dañar, desigualdad entre víctima y victimario. Con respecto a estos conceptos se pudo apreciar que los participantes de los tres grupos focales coinciden y reiteraron el hecho de que el *bullying*, a diferencia de una broma, siempre tiene la intención de dañar y no de jugar con el otro. No obstante, también señalaron que no siempre tienen clara cuál es la diferencia entre una broma y el maltrato entre pares, siendo esto un motivo por el cual, algunos de los participantes afirmaron no estar seguros de querer intervenir cuando presencian este tipo de actos. Asimismo recalcaron la diferencia que existe entre quien es la víctima y quien es el victimario, enfatizando en que el victimario no escoge al azar sino a partir de concebir a la víctima como una persona que no está en la capacidad de defenderse, esto se pudo ver en las siguientes expresiones. “pues la víctima sería alguien que a lo mejor el agresor ve que no es capaz...”; “te ven débil” (fragmentos de la transcripción, 2017).

Respecto al victimario, no se obtuvieron precisamente características de su rol como actor dentro del fenómeno, sino los posibles motivos por los que su agresión hacia los demás puede darse. Los conceptos que más destacaron fueron el llamar la atención, problemas en casa, una

forma de desahogarse o una forma de expresión, esto se puede ver cuando uno de los participantes externo su experiencia como agresor, mientras estudiaba en la secundaria, y estas fueron sus palabras “tratas de sentirte fuerte, tratas de sobresalir de alguna forma y ves eso como una forma de sentirte líder aunque en verdad no lo seas” (fragmento de la transcripción, 2017).

La siguiente categoría fue razones para hacer *bullying*, en donde los estudiantes a través de sus experiencias mencionaron cuales, a su consideración, podían ser las razones por las que el *bullying* podía suceder, el concepto que tuvo una mayor aparición fue el de diferencias entre las personas, asociado a este estaban los conceptos de estereotipos, las discapacidades físicas, si bien no es la categoría más extensa de los resultados es relevante para el estudio porque coincide de manera importante con algunas de las propuestas teóricas.

Otra de las categorías que se obtuvieron fue la relacionada con las razones del observador para no actuar, en la cual se destacaron el miedo, la impotencia y la incapacidad de actuar, en esta última la expresión “no puedes hacer nada” se hizo presente de manera repetida en los tres grupos focales. Dentro de esta misma categoría se hizo alusión a la normalización del fenómeno, sobre la cual los participantes argumentaron que hoy es algo que sucede de manera permanente y que incluso la posibilidad de erradicarlo es remota. Otra de las razones que dieron para no intervenir es debida a la enseñanza que tuvieron en la infancia sobre no intervenir en los asuntos ajenos, lo cual apunta a un factor de aprendizaje que sería conveniente revisar con mayor profundidad en otra investigación.

Sobre el miedo y la impotencia, estos estuvieron asociados a las posibles consecuencias de intervenir, casi siempre como miedo a convertirse en víctimas o a ser juzgados, misma situación que hace alusión a la creencia irracional de querer ser aceptado por todos y de no ser así sería terrible. De la mano de esto el miedo a no ser apoyado por las respectivas autoridades de la institución, y aquí cabe señalar que no mencionaron a sus maestros actuales sino a los de etapas escolares anteriores.

La cuarta categoría es específicamente sobre las creencias irracionales que pudieran identificar los participantes, sino como una creencia irracional, al menos sí como un pensamiento suyo o asociado al acto de observar *bullying*. Estas creencias se obtuvieron de plantear como preguntas algunas de las afirmaciones que están en el Test de Creencias Irracionales Ellis (2009). Tales afirmaciones pertenecen a tres ideas irracionales en particular que son:

1. “Cierta clase de gente es vil, malvada e infame y debe ser seriamente culpabilizados y castigados por su maldad”
2. “Es más fácil evitar que afrontar ciertas responsabilidades o dificultades en la vida.”
3. “Es una necesidad extrema para el ser humano adulto el ser amado y aprobado por prácticamente cada persona significativa de su comunidad”

De la creencia sobre el reconocimiento, los participantes coincidieron que es posible que una persona quiera ayudar a los demás por ser reconocido como una buena persona por los demás, no obstante todos apelaron a que si una persona va a ayudar a otra es porque es un deseo genuino y no una moda.

No obstante con respecto a esta creencia se estableció una relación aún más significativa con el miedo a ser juzgado por el grupo al querer intervenir.

La creencia sobre el castigo a la gente vil no estuvo presente en el discurso, no obstante dio pie a que los participantes conversaran con respecto a la relevancia que tiene el establecer un cambio para ponerle una solución al fenómeno del *bullying*. Por otra parte la investigación de Cuevas, M. y Marmolejo, M. (2014) exponía que una de las razones por las que los participantes no se involucraban era porque pensaban que la víctima se merecía lo que le estaba pasando. En contraste con los participantes de los grupos focales, quienes no asociaron el hecho de sólo observar con esta creencia irracional, que también está emparentada con la razón que los participantes de la otra investigación expresaron.

Una idea irracional que se pudo identificar a lo largo del discurso y que no se buscó intencionalmente fue “Se debe depender de los demás y se necesita a alguien más fuerte en quien confiar” (Ellis, 2009). Ésta idea estuvo emparentada en con el deseo de los participantes de que una figura de autoridad necesariamente fungiera como respaldo en caso de que ellos desearan intervenir, esto dando a entender que una forma de regular el miedo a las posibles consecuencias de actuar en pro de una víctima de *bullying* sería a través del apoyo de una autoridad, en este caso los estudiantes comentaron que sería un profesor. Aunque en este mismo sentido mencionaron, de manera aún más marcada, el hecho de que la respuesta del profesor o de las autoridades de la institución puede ser ineficiente e incluso puede provocar que el maltrato se acentúe, y como resultado de estas respuestas los participantes mencionaron sentirse sin el apoyo necesario, convirtiendo las respuestas de los docentes en una razón para no intervenir.

A partir del resultado antes mencionado se puede ir a las últimas dos categorías, las cuales surgieron en el discurso aunque no eran parte de los elementos que se esperaban encontrar. Estas categorías hacen alusión a dos aspectos, primero a los elementos que los participantes consideran necesarios para intervenir en caso de que vean *bullying* y segundo a las propuestas de solución que ellos consideraron podrían funcionar como estrategias de intervención.

Sobre los elementos que los estudiantes consideraron necesarios para poder intervenir, destacaron dos, primero y como ya se mencionó, la intervención necesaria de una autoridad, de la cual es debatible su condición de idea irracional puesto que los participantes coincidieron en que el rol del docente y de las autoridades implica apoyar y garantizar la seguridad de quien desea intervenir; en segundo lugar, el desarrollo y trabajo en la confianza, conocimiento y cercanía dentro de sus grupos, aunado a esto mencionaron que es relevante tener un propósito en común. En cuanto a las propuestas de solución que ellos dieron plantearon de manera unánime que el deseo por ayudar a otro debe ser genuino, no obstante se valdrían de la moda como recurso para contagiar a las demás personas de lo mismo. A esto añadieron que necesitarían una capacitación para saber qué hacer y cómo hacerlo. Sí bien este resultado no arrojó frecuencias muy elevadas en el discurso, muestra elementos que bien podrían ser usados como opciones que favorezcan el desarrollo de los planes de intervención presentes y nuevos.

Un aspecto que es importante mencionar es que dentro del discurso que la mayoría de los participantes elaboraron con respecto a los temas de los pensamientos, las emociones y las razones para no intervenir, fue dicho en tercera persona a pesar de que estaban conscientes de que eran parte del grupo focal puesto que cumplían con el criterio de ser o haber sido observador, eso lo que podría ser indicativo de un mecanismo de defensa de los participantes o bien de una falta de reconocimiento de su rol dentro del fenómeno, no obstante es un aspecto que sería necesario indagar con mayor profundidad.

Aspectos éticos

Dentro de los aspectos éticos que se buscaron cuidar a lo largo de todo el proceso de esta investigación, fue el garantizar que la identidad de los participantes y de la institución estaría seguros dentro de los parámetros que se establecieron en el consentimiento informado, así como el que los padres de familia estuvieran informados al respecto. Por otra parte se verifico que

aquellos estudiantes que habían sido víctimas de *bullying* no coincidieran, bajo ninguna circunstancia, con su o sus agresores dentro de los grupos focales, cuidando así su integridad y su participación dentro de este proyecto.

La devolución de resultados generales a la institución también se llevó a cabo con el objetivo de agradecerles su participación y apertura, así como el poder brindarles el estado del fenómeno del maltrato entre pares dentro de sus inmediaciones con la finalidad de que puedan establecer las estrategias de intervención que consideren más pertinentes.

Conclusiones y comentarios

Se pudo concluir que hay creencias irracionales asociadas en cierta medida a las razones que tienen los observadores para no intervenir cuando presencian un acto de *bullying*, no obstante hay otros factores que están de por medio, como el miedo o la ausencia de apoyo del docente, que no pueden ser obviados y que no necesariamente representan una creencia irracional, sobre todo cuando de manera tangible la integridad del estudiante se ve comprometida. Partiendo de esto también se puede decir que sería importante revisar las áreas de oportunidad en la actuación y respuesta de los docentes y las autoridades, haciendo uso de los recursos académicos necesarios, para que estas sean una garantía de intervención y no obstáculo para que esta suceda por parte de los estudiantes. El desarrollar actividades que promuevan en los estudiantes las conductas pro sociales que podrían facilitar la desaparición del *bullying* dentro de las aulas, es un elemento valioso a considerar dentro del panorama planteado. En esto mismo, sería relevante indagar qué factores están impidiendo a los grupos desarrollar la confianza, cercanía y comunicación necesarias para que los alumnos se sientan en la posibilidad de intervenir de manera activa en un fenómeno como el del *bullying*.

Finalmente, la consideración de la opinión de los estudiantes con respecto a las estrategias que se han planteado es un elemento que debería considerarse con frecuencia puesto que ellos mismos y sus dinámicas de convivencia son el parámetro para saber qué tan cerca o no se está de solucionar el problema del maltrato entre pares.

Referencias

Aguilera, A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). Capítulo 3: la participación de los alumnos en actos de violencia. En *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud*

- en escuelas primarias y secundarias de México*, 35-56. México. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Disciplina/Partes/disciplina06.pdf>.
- Álvarez-Gayou, J (2004). Segunda parte: enfoques o marcos teóricos o interpretativos de la investigación cualitativa. En *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. (85-88) México: Paidós.
- Bîrle, D y Boşca, S. (2013). The relationship between bullying and irrational beliefs in a sample of Romanian students. *Romanian Journal of School Psychology*. 6(11) 126-133. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/88864678/relationship-between-bullying-irrational-beliefs-sample-romanian-students>.
- Carozzo, J. (2015). Los espectadores y el código del silencio *ESPIGA* 14(29) 1-8 recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/article/view/948/868>.
- Castillo-Pulido, L.E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8) Edición especial La violencia en las escuelas, 415-419 recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>.
- CEMAG. (2011). Estudio sobre violencia entre pares (Bullying) en las escuelas de nivel básico en México. *CEMAG*. Recuperado de http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_25.pdf.
- Cobo, P., Tello, R., (2011) *Acosados. Lo que los padres y maestros deben saber sobre el bullying*. México: Larousse.
- Cuevas, M. y Marmolejo, M. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte* 31(1) recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v31n1/v31n1a06.pdf>.
- Ellis, A y Grieger, R (1990). Principios teóricos y conceptuales de la Terapia Racional Emotiva. En *Manual de terapia racional-emotiva*. 2. Nueva York: DESCLÉE DE BROWER
- Ellis, A. (2009). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Flores, M. y Jiménez, M. (2001). *Ideas irracionales y enfermedades psicosomáticas* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.

- García, M. y Asencio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>.
- IMCO (2016). *Índice de Paz Global 2016*. Recuperado de <http://imco.org.mx/seguridad/indice-de-paz-global-2016-via-iep/>.
- INEGI (2015). *Encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia (ECOPRED) 2014: principales resultados*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ecopred/2014/doc/ecopred14_presentacion_ejecutiva.pdf
- INEGI (2016). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15- 29 años)*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf.
- KiVa (2016). Primera escuela mexicana en adoptar el programa finlandés KiVa. KiVa News. Recuperado de <http://www.kivaprogram.net/ssc-en/news/primera-escuela-mexicana-en-adoptar-el-programa-finland%C3%A9s-kiva>.
- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Art. 13 VIII (2014) recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf.
- Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Art. 59 (2014) recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf.
- López, E. (2015). *Ideas irracionales y su influencia en las conductas agresivas de los estudiantes de los primeros cursos de bachillerato en los colegios fiscales urbanos del cantón pelileo de la provincia de Tungurahua* (Tesis de licenciatura). Universidad técnica de Ambato. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/9319/1/L%C3%B3pez%20Manjarr%C3%A9s%20Evelin%20Isabel.pdf>.
- Maldonado, S. (16 de mayo 2016) En México, 60% de los suicidios en menores son por bullying: *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/05/16/en-mexico-60-de-los-suicidios-en-menores-son-por-bullying-especialista>.
- Moreno, T. (19 de abril 2017). Bullying, señal de fractura social en escuelas. *El Universal*. Recuperado de

<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/politica/2017/04/19/bullying-senal-de-fractura-social-en-escuelas-ocde>.

- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata: Madrid.
- Orellana, O., García, L., Yanac, E., Rivera, J., Alvites, J., Orellana, D.,... Mendoza, C. (2013). Creencias irracionales y asertividad docente con actos de violencia en escolares. *Revista de investigación en Psicología* 16(1) 127-144. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3923>.
- Papalia, D. Wendkos, S. Duskin, R. (2010). Desarrollo Físico y Cognoscitivo en la adolescencia. *En Desarrollo Humano*. Mac Grawn Hill. 371-377.
- Ramírez, N. (2011). Violencia entre pares, reflexiones desde la butaca. *En Defensor*. 9 18-21. Recuperado de http://cdhdfbeta.cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2014/05/dfensor_09_2011.pdf.
- Salmivalli, C. y Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial national rollout in Finland. *En International Journal of Conflict and Violence, IJCV* 6(2) 294-302. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pZNuX6yG6B0J:www.ijcv.org/index.php/ijcv/article/download/247/456+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Sandoval, C. (2002). Cuarta unidad: La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. *En Investigación cualitativa*, 131-171. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Santoyo, D. y Frías S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *REDALYC*, 44(4), 13-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>.
- Santrock, J. (2006). *Desarrollo Psicología del Desarrollo. El ciclo vital*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Serrete, R. (2007). *Bullying acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. España: Laberinto. P. 31-32.

CALIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Blanca Aurelia Valenzuela *

Danetzy Abdala Duarte.

Resumen

En México, la evaluación de la educación superior comenzó en la década de los setenta del siglo pasado, esto por iniciativa de organismos colegiados como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). De esta manera se institucionaliza con el programa para la modernización educativa 1989-1994 (Hernández, et al. 2010, p. 36). Dentro de la Universidad de Sonora se sigue el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), donde destacan varias acciones a favor de los estudiantes beneficiándose de manera individual y social. Es decir, cada elemento que se lleva a cabo dentro de la institución repercute de manera directa con los actores involucrados y, de igual modo, se consideran los programas educativos como principales puntos de estrategias a seguir para el buen funcionamiento y con ello garantizar la calidad de la institución. Se pretende analizar cómo la satisfacción de los estudiantes universitarios de la Universidad de Sonora, con base en experiencias académicas, repercute en la calidad educativa de la institución. Se realizó bajo una metodología cualitativa, empleando grupos focales. Los cuales se analizaron con la propuesta de Montañés (2010) de sentidos y significado. Sin embargo, se destaca que el presente es un trabajo de investigación aún en proceso. Como datos preliminares se han encontrado dentro de las narrativas de los participantes que existen factores institucionales, como infraestructura, y por parte del profesorado, su capacitación docente, que repercuten de manera directa en la satisfacción de los estudiantes. También se ha encontrado cómo la falta o existencia de estos elementos (por mencionar algunos) es importante para garantizar el bienestar individual y el desarrollo profesional, como lo dictamina el programa que se sigue en la Universidad. Se tienen como resultado algunos elementos no acatados por los directivos institucionales, lo que podría bajar el estándar de calidad.

Palabras clave

Calidad Educativa, Estudiantes, Educación superior.

* Universidad de Sonora, blancav@sociales.uson.mx.

Introducción

Parte del planteamiento del problema es destacar que conseguir cierto grado de satisfacción en los estudiantes debe ser considerado por una serie de problemas y elementos, por lo que uno de los principales problemas que podemos encontrar en los estudiantes universitarios es el pertenecer a los diversos grupos sociales dentro de la institución educativa. Ante esta necesidad, Chumba (2009, p. 38) destaca que el aprendizaje cooperativo puede considerarse una estrategia positiva para implementar y reducir los altos índices de deserción, ya que trae como resultado grandes beneficios en el aprendizaje, autoestima del alumno, así como en su sentido de pertenencia al grupo, entre otros elementos. Por esto es importante destacar que dichos elementos deben ser cubiertos de manera eficaz, contribuyendo con ello a combatir el abandono escolar de los estudiantes universitarios, problemática considerada como una de las más importantes a disminuir. Lo anterior será logrado siempre y cuando los estudiantes se encuentren satisfechos con los servicios brindados, cuando se encuentren cubiertas sus necesidades y expectativas académicas y personales.

Se realiza una revisión de estudios recientes y aunque desde distintas aportaciones teóricas y metodológicas (economía, psicología, sociología, pedagogía, por mencionar algunos). Se ha logrado evidenciar la importancia del estudio de la satisfacción de los estudiantes en las IES y su asociación en la calidad educativa de la institución. Dichos estudios han sido realizados tanto internacional como nacionalmente, lo que nos permite un entendimiento mucho más amplio y completo de la importancia de este tipo de problematización. Así mismo estos estudios nos servirán para tomarlos como precedentes en ésta investigación.

Entre las más recientes aportaciones se encuentra el trabajo de González-Peiteado, Pino-Juste y Penado (2017), quienes realizaron un estudio en el cual evaluaron los planes de calidad universitarios y mencionan que aquellos se ven optimizados cuando se les incorporan opiniones e indicadores de satisfacción estudiantil. Se llevó a cabo bajo el modelo de Kember y Leung (2005). El objetivo del trabajo fue analizar la satisfacción con la vida universitaria a través de encuestas online al alumnado que cursa estudios en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España). Se obtuvo consistencia interna del instrumento realizando un análisis factorial exploratorio y coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha=0.96$). Después se menciona el alto nivel de satisfacción de los estudiantes con la experiencia universitaria, en donde se aprecia un elevado grado de bienestar en las variables analizadas.

También hay que mencionar el trabajo de Cadena, Mejías, Vega, Vásquez (2015). En éste plantean el objetivo de presentar estrategias para lograr la satisfacción estudiantil partiendo de su medición y del análisis factorial del constructo en la Universidad de Sonora, México, usando un instrumento de medición de satisfacción estudiantil (SEUing) propuesto por Martínez y Mejías (2009). Fueron recolectados 100 datos en la carrera de Ingeniería Industrial, a partir de los cuales se realizó la adecuación muestral (determinante de la matriz de correlación $=8,93 \times 10^{-6}$ y el estadístico KMO fue de 0.849) y un análisis de factores.

Cabe decir que éstos trabajos no son los únicos en existencia, sin embargo, se han tomado como referencia para nuestro trabajo de investigación. Se puede considerar como un elemento importante la necesidad de un instrumento completo y confiable (como los citados anteriormente) para formar un diagnóstico de la situación estudiantil y con ello poder tomar acciones que beneficien a los estudiantes como actores directos del servicio educativo, pero también contribuir a la satisfacción personal y profesional de todo el cuerpo académico para lograr así un trabajo eficaz y orientado al mejoramiento de la calidad educativa.

Definiciones conceptuales

De acuerdo con Álvarez (2015) la satisfacción del estudiante es un elemento clave en la valoración de la calidad educativa, debido a que refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos, además de la comodidad respecto a las unidades de aprendizaje, las interacciones con el docente, compañeros de clase, infraestructura y equipamiento. En otras palabras, se debe considerar todo lo que el alumno percibe, relacionando expectativas y necesidades para que sean elementos de identificación y lleven al mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas educativos.

Es importante que, al hablar de calidad educativa, se destaquen dos componentes clave. Siguiendo a Gento (1996, p. 55) se acota a los identificadores, donde se evalúan los procesos, resultados y opiniones de los participantes de la IES. Es así como se pone de manifiesto el grado de calidad alcanzado, según el autor. Por otro lado, destaca los predictores, que son las características que deben tener y cumplir las IES para lograr los estándares requeridos de calidad. En esta misma línea, Pérez (2000, p. 18) define la satisfacción como “la necesidad que experimenta el personal de la organización se refiere a la adecuada respuesta a las expectativas, intereses, necesidades y demandas de los destinatarios. En el contexto educativo, el destinatario

es el estudiante y su satisfacción tiene que ver con el proceso educativo”. Entonces, se señala que la satisfacción de los estudiantes es definida como la apreciación favorable que tiene los estudiantes respecto a los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas (Gento y Vivas, 2003, p. 20).

A manera de contextualizar el presente trabajo, se destaca que el informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el mundo, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014, p. 255), indica que es indispensable que los planes de las instituciones estén explícitamente encaminados a la mejora de la calidad educativa y de los resultados del aprendizaje, así como la determinación de metas específicas con respecto a las cuales los gobiernos puedan rendir cuentas.

Ramírez (1998, p.19) discute que al hablar de calidad educativa se debe referir no solo a términos físicos de la institución escolar, aun cuando se agreguen aspectos de mejora, sino que además se debe contemplar otros ámbitos como el social, a destacar la importancia de la pertinencia y que socialmente se haga contribución al desarrollo del país, es decir, que la educación brindada a través de las instituciones ayude en el desarrollo de la sociedad en pro de una mejor calidad de vida para todos los miembros que de modo directo o indirecto reciben el servicio (Ramírez, 1998, p.21). Las primeras acciones para iniciar la evaluación de la educación superior en México se realizaron en la década de los setenta del siglo pasado y fueron parte de programas de gobierno e iniciativas de organismos colegiados como la (ANUIES). Se institucionalizó la evaluación de la educación superior en México con el programa para la modernización educativa 1989-1994 (Hernández, et al., 2010, p.36).

Por su parte Rubio (2006, p.27) destaca que, en México, el sistema de educación superior se caracteriza por su gran magnitud, complejidad, heterogeneidad y diversidad en sus componentes, por el tamaño y las particularidades de las IES, así como por las características y el perfil del profesorado. Como se puede identificar, el concepto de calidad educativa y los elementos que lo conforman son muy amplios, y complejos, por lo que es difícil que se pueda tomar en cuenta sólo uno. Es importante retomarlos para nutrir el trabajo ampliamente, pues, al considerar solamente un concepto y los elementos que lo conforman, se estaría limitando el estudio a esas consideraciones sin pensar en las variables, que pueden ser factores importantes.

Sin embargo, y siguiendo a Gento Palacios (1996, p.54), hay que señalar que los planteamientos predominantes sobre escuelas eficaces se han basado en su gran mayoría en los

resultados (generalmente basándose en el dominio conceptual de distintos elementos), pero han profundizado en el análisis de los procesos educativos que se llevan a cabo dentro de la institución educativa. Es éste un aspecto importante ya que, para conocer con mayor certeza lo que ocurre dentro y fuera de las aulas, es importante tener una visión mucho más amplia, en donde los actores del contexto educativo se vean involucrados y, sobre todo, se resalte la participación de los estudiantes. Como consecuencia de ello, destaca que el análisis de la calidad de las instituciones educativas muestra incertidumbre y carece de evidencia respecto a las problemáticas existentes.

En seguida se hará mención de la institución elegida: la Universidad de Sonora. Es una entidad autónoma y de servicio público, una de las más importantes del noroeste mexicano, cuenta con una matrícula aproximada de 30,000 estudiantes en sus más de 40 licenciaturas, además de un estimado de 3,000 profesores. Debido al alto número de personas vinculadas a la institución educativa se consideró importante y pertinente tomarla como objeto de estudio, ya que cuenta con un gran porcentaje de estudiantes y profesores activos. Dentro de esta universidad se sigue el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE 2016-2017), que propone varias acciones a favor de los estudiantes que los benefician en el plano individual y social. Así mismo, se menciona la adecuada capacitación de los docentes para lograr lo mencionado con anterioridad, incluyendo aspectos materiales y de conocimiento que se deben tener para cumplir de manera adecuada con su labor dentro y fuera del aula.

Diversos teóricos que han estudiado la satisfacción estudiantil consideran que es una problemática multifacética debido a que se han encontrado con una gran variedad de elementos a estudiar, tales como la motivación, necesidades básicas de los servicios, situación económica, familiar, proceso de enseñanza-aprendizaje, capacitación docente y otros más. Por lo que se destaca que la mejora de la calidad educativa es una demanda permanente en la mayoría de los países del mundo. Las miradas están puestas en los sistemas educativos y cada vez más se adelantan reformas para responder a los desafíos y necesidades sociales (Valenzuela, Guillen y Medina, 2015).

En el presente trabajo se retoman algunos elementos de estudio de los antes mencionados como aquellos indicadores que, según Gento y Vivas (2003, p.10), permiten identificar evidencia sobre la existencia de la calidad de un centro o una institución educativa. Gento (2002, p. 11), desde el modelo de calidad total, señala que la calidad es el rasgo atribuible a entidades

individuales o colectivas, cuyos componentes de estructura y función son los idóneos, produciendo como consecuencia aportaciones o resultados valorables en grado máximo de acuerdo con su propia naturaleza. De igual modo, este modelo identifica la calidad de las IES en sentido integral, permitiendo unir así el enfoque de totalidad. Además, el autor opta por una concepción holística y sistemática en la que los componentes contribuyen el efecto global de un modo integrado, donde la calidad está determinada por el conjunto de elementos que están en constante interacción (p.62). Así mismo Gento (1996) encontró que en la mayoría de los países y sectores investigados la satisfacción de los alumnos es el componente más importante para la determinación de la calidad.

Es un tema complejo y con una problemática considerada multifacética debido a la gran magnitud de elementos a estudiar y fases diversas que conlleva al utilizar las diversas disciplinas, para lograr un mismo objetivo. En este caso no se pretende conocer qué disciplina es más importante o cuál es mejor en la manera de abordar el problema, sino que todas, aunque diferentes, logren aportar aspectos teóricos y metodológicos que permitan la explicación o respuesta lo más aproximada posible a este fenómeno y con ello aportar conocimiento para una posible solución. Al ser un problema de investigación social, no se puede llegar a una verdad absoluta ya que la sociedad está en constante cambio y se vuelve difícil poder asegurar que de una manera específica se puede conseguir la satisfacción estudiantil.

Por lo tanto, una razón que han motivado a la realización del presente estudio es que las instituciones educativas aspiran a seguir programas de calidad total, pero para lograrlo se requiere de entornos agradables, donde los niveles de satisfacción del personal faciliten el funcionamiento de la institución (Gento Palacios; 1996, p. 92). Son muchas las instituciones que carecen de estos requisitos y se obtienen como resultado escuelas de educación superior ineficientes. Entonces, si se busca entender y dar a conocer cómo mejorar el funcionamiento de las instituciones de educación superior es importante abordarlo de una perspectiva más amplia permitiendo una comprensión más completa de los sucesos ocurridos.

Objetivo

Analizar la satisfacción de los estudiantes universitarios de la Universidad de Sonora con base a experiencias académicas y que elementos repercuten en la calidad educativa de la institución

Método

Se realizó bajo una metodología cualitativa, empleando grupos focales, los cuales se analizaron con la propuesta de Montañés (2010) sobre sentidos y significado. Sin embargo, cabe señalar que el presente es un trabajo de investigación en proceso. El estudio se ubica dentro del contexto social, específicamente en el ámbito educativo superior, en este caso la Universidad de Sonora. Se realizó en el ciclo escolar 2016-2018 con estudiantes de los últimos dos años de psicología, con el fin de destacar elementos importantes según la percepción de los propios estudiantes, quienes son, en este caso, los principales receptores de la educación, por lo que se considera la población ideal.

Las variables de interés son, las necesidades de supervivencia (identificadas como las condiciones básicas de infraestructura), seguido por los servicios de la institución, las condiciones de seguridad, su situación económica, seguridad emocional, sentido de pertenencia, proceso de enseñanza – aprendizaje, logros personales y por último la autorrealización. Son variables que se pueden relacionar con los diversos servicios ofrecidos por la institución y las relaciones sociales dentro del propio contexto educativo y cómo influyen en la satisfacción de los alumnos para cualquier elemento o variable pueda ser causa de una insatisfacción.

Se trabajó con un total de 13 personas en sesiones con una duración de 30-55 minutos cada una. El tiempo dedicado a cada sesión fue tal debido a que fue el tiempo permitido por los docentes y personal administrativo, además de que se consideró como la duración necesaria para evitar perder el interés de los participantes. También se realizó una elaboración de guía para orientar la discusión (con base en variables e indicadores del objeto investigado).

Una vez obtenidos los datos más importantes, se procesó la información y se transcribieron los testimonios bajo el interaccionismo simbólico. Sería oportuno nutrir ésta teoría con el análisis del discurso siguiendo a Montañés (2010) ya que el autor destaca que el significado es lo dado, lo que ha quedado cristalizado, y el sentido es lo inferido, es decir, si hablamos de que la población construye el sentido de los sucesos en su vida cotidiana, se refiere a aspectos que la persona percibe como tales, lo que la persona interpreta según su experiencia y sus conocimientos. Por esto se ha considerado oportuno abordar el problema de esta manera, desde la técnica del grupo focal, ya que permitiría indagar en los sentidos y significados que los estudiantes conciben los distintos aspectos referentes a la satisfacción y que aspectos son

realmente de vital importancia para conocer según las necesidades que sus actividades académicas exigen.

Aspectos éticos

Todo el proceso fue abordado bajo la confidencialidad de los participantes en cuestión, cubriendo el anonimato y mantenimiento la discreción necesaria durante y fuera de los grupos focales, así como en el trabajo escrito.

Resultados

Para la interpretación de la información se utilizó de apoyo la propuesta de Montañés (2010) sobre análisis hermenéutico, la cual se basa en la interpretación de significado y sentido en los discursos referidos por los sujetos de estudio. Sin embargo, se plantea una distinción entre ambos conceptos en el discurso. El *significado* “es lo dado, lo que ha quedado cristalizado” de una palabra o frase, es decir, es lo referido en un sentido literal” y el *sentido* es “lo inferido, lo que está continuamente transformándose”. Ambos constituyen relaciones estructurales del discurso. Por lo que el objetivo de la investigación interpretativa es la búsqueda del sentido, aquello que está detrás de lo dicho literalmente por el participante en cuestión.

Como dato preliminar se obtuvo un esquema elaborado a partir de las narrativas de los participantes, así como el logro de identificación de algunos sentidos encontrados en las distintas categorías abordadas y que se distribuyen dentro de cada indicador conceptual y que contribuyen a identificar los servicios educativos, promovidos por la Universidad de Sonora.

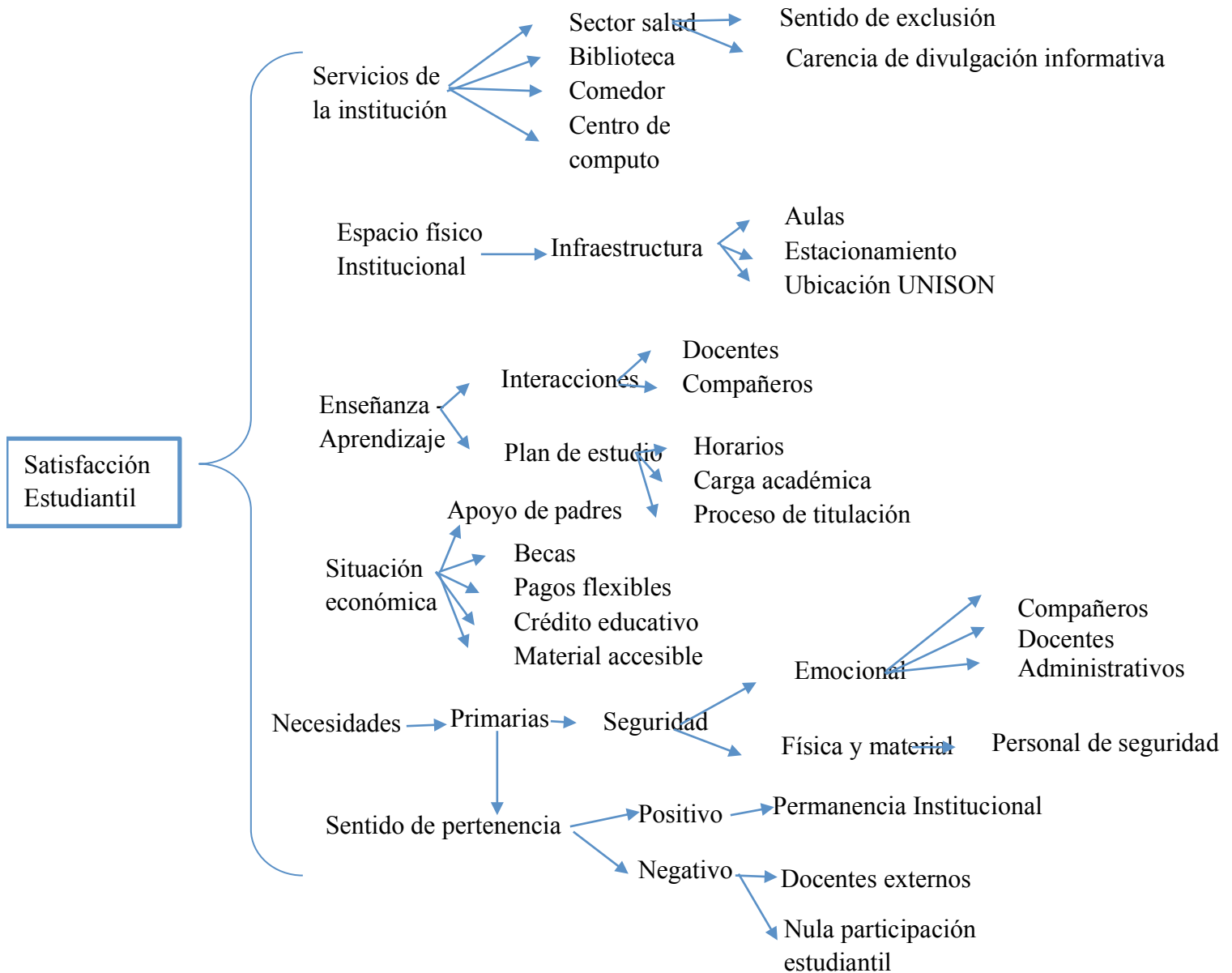
En el siguiente esquema conceptual se aprecia de una manera gráfica las dimensiones junto con sus indicadores y subindicadores que surgieron a partir del grupo focal.

Como se aprecia en el esquema de la figura 1, algunos conceptos salen a la luz, según lo establecido por la teoría, mas se destacan otros que no se habían contemplado para el estudio, pero que la población ha mencionado, como el sentido de exclusión en los servicios de la institución, por lo que se considera oportuno para incluirlo en el esquema de narrativas.

La primera dimensión de satisfacción estudiantil identificada es el de servicios de la institución, en donde se identificaron los indicadores que los estudiantes refieren en el discurso, como el sector salud, la biblioteca, el comedor y el centro de cómputo. Para la segunda

dimensión se destaca la infraestructura de la institución, identificando algunos indicadores como las aulas, estacionamiento y la ubicación de la universidad.

Figura 1. Esquema de conceptos emergente de la narrativa de los participantes



En seguida se encuentra la dimensión de enseñanza-aprendizaje, identificando los indicadores de interacciones con el subindicador de docentes y compañeros y otro indicador que es el plan de estudio, con sus respectivos sub indicadores de horarios, carga académica y el

proceso de titulación. Posteriormente se identifica la dimensión de situación económica con los indicadores relacionados que se lograron identificar como lo es becas, pagos flexibles, crédito educativo y material académico accesible.

De igual manera se destaca la dimensión de seguridad, entendida en dos rubros, la seguridad emocional en donde se encuentran los sub indicadores de compañeros, docentes y administrativos, mientras que en el indicador de seguridad física se encuentra el sub indicador de personal de seguridad (guardias).

Por último, se encontró la dimensión de sentido de pertenencia dividida en dos indicadores que es la positiva y a su vez el sub indicador de permanecer en la institución y el sentido de pertenencia negativo, con los sub indicadores de docentes externos y la nula participación estudiantil en procesos institucionales.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se ha expresado la importancia de los estudios referentes a la satisfacción estudiantil y su relación con la calidad educativa de las instituciones de educación superior, como un acercamiento más complejo al entendimiento del comportamiento y situación de los estudiantes referente a los distintos servicios educativos ofrecidos y sus interacciones dentro y fuera de la universidad, es decir, nos sirve para conocer más de cerca la realidad en la que se encuentran los estudiantes.

Se identificó que las áreas que mayormente destacan los estudiantes como insuficientes, en el aspecto de servicio, son el servicio médico, la falta de personal y la insuficiencia de sus conocimientos para los puestos que ocupan. Los estudiantes de artes escénicas hacen hincapié en cuestiones físicas de quienes ofertan servicios. En cuanto a la infraestructura, ven tanto mejora como insuficiencia, excepto algunos estudiantes de artes escénicas, quienes destacan la falta de aulas y algunos servicios que deben cumplirse para llevar acabo sus actividades académicas. De igual modo en enseñanza-aprendizaje parece existir una satisfacción en general por ambas poblaciones. En seguridad hablan de seguridad física y emocional, sobre lo que los estudiantes de artes escénicas dicen no estar satisfechos con el trato y el modo en el que algunos profesores se dirigen a ellos y en ambas poblaciones se destaca el plan de estudios como insuficiente y mal organizado. Por otro lado, en la situación económica y sentido de pertenencia por lo general los estudiantes se muestran satisfechos, salvo en algunos casos, como algunas personas externas a la

institución que se portan despectivos con ellos. En el aspecto psicológico no se refieren a él como problemático y declaran satisfacción el área.

Sin duda, el estudio de la calidad educativa y satisfacción estudiantil es importante a cualquier nivel educativo. Sin embargo, se presenta más atención al estudiante universitario, ya que es quien se prepara profesionalmente para cubrir las necesidades sociales. Duque y Chaparro (2012) realizaron un instrumento con el objetivo de medir la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de últimos semestres de distintas carreras. Lo que deja en claro la importancia de tomar en cuenta a los estudiantes al medir la calidad de la institución objetivo. Destacando la importancia de esta temática se hace énfasis en que la opinión del estudiante y su valoración sean tomadas en cuenta para las mejoras institucionales y sobre todo del programa educativo en cuestión, ya que es indiscutible el hecho de que son quienes de manera inmediata logran apreciar si realmente las condiciones que ofrece la escuela es la más adecuada respecto a sus necesidades.

Los intereses del alumnado son sirven de referente para conocer la eficiencia de la institución de educación superior y los actores involucrados. Aquello permite utilizar grupos focales para conocer la percepción estudiantil, que si bien son mayormente utilizadas para evaluar al docente se pueden extender a otras características en donde los estudiantes tienen un papel principal como lo es la calidad de la institución.

Referencias

- Álvarez, B. J., Chaparro, S. E.M. y Reyes, P. D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. 13(2), 5-26.
- Cadena-Badilla, M., Mejías Acosta, A., Vega-Robles, A. y Vásquez Quiroga, J (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Industrial Data*, 18, 9-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81642256002>.
- Chumba, S. R. H. (2009). *El aprendizaje cooperativo y la deserción escolar en licenciatura en contaduría y administración del centro de estudios superiores CTM* (Tesis de Maestría en Innovación Educativa). UADY Facultad de educación: Yucatán.

- Duque O., Edison J. y Chaparro P., César R. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. *Criterio Libre*, 10 (16), 159-192.
- Gento, P. S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, P. S. (2002). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, P. S. y Montes, C. M. (2010). “Cómo Elaborar un Diagnóstico de la Calidad de un Centro Educativo: Implementación y Resultados de un Modelo”. (Ponencia presentada al VII Congreso Internacional, La Universidad por un Mundo Mejor”, La Habana, Cuba).
- Gento, P. S. y Vivas, G. M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción pedagógica* 2(12), 16-27.
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M. y Penado, A. M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*. 20(1).
- Hernández, V. C. A., Lara, G. B., Ortega, M. M. P., Martínez, G. M. G., y Rubio, I. A. (2010). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en didáctica del francés. *Revista de Evaluación y Desarrollo*. 35-46.
- Martínez, D. y Mejías, A. (2009). *Desarrollo de un Instrumento para Medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. Docencia Universitaria*.
- Montañés, M. (2010). *Introducción al análisis e interpretación de textos y discursos en el desarrollo local*.
- Pérez Juste, R. (2000). La calidad de la educación. En Pérez, R.; López, F.; Peralta, M. y Municio, P. (Ed.). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Ramírez, J. C. (1998). *Educación y calidad total. Filosofía, principios y herramientas de implementación*. México: Iberoamérica S. A. de C. V.
- Rubio, O. J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: Un balance*. México: IEPSA S. A. de C. V.
- UNESCO (2014). Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT.

Universidad de Sonora (2016-2017). *Programa de fortalecimiento de la calidad educativa (PFCE)* (pp. 1-114). Recuperado de http://www.sgacademica.uson.mx/pifi/2016/3.-Actualizacion-institucional-PIFI_2016-2017.pdf.

Valenzuela, B. A., Guillen L. M., y Medina, R. A. (2015). *Procesos educativos: desafíos y retos en el siglo XXI*. Sonora, México: Pearson Education.

LOS REA COMO RECURSO PARA FOMENTAR LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Luz Yadira Ríos-Rocher*.

Sebastián Figueroa Rodríguez.

Jesús Lau Noriega.

Resumen

La presente investigación de campo fue realizada con un enfoque descriptivo y de tipo cuantitativo. El objetivo fue construir y validar un cuestionario que pretende identificar los niveles de conocimiento e interés por parte de los estudiantes universitarios en torno al tema de las Competencias de Investigación (CI) con la mediación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Participaron 45 estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública mexicana del estado de Veracruz. Dicha población se integró por una muestra aleatoria entre los 190 estudiantes regulares del semestre en curso. Para la elaboración del instrumento se siguieron los siguientes pasos: 1) Se revisó la bibliografía sobre las variables de estudio y los instrumentos de medición utilizados; 2) Se realizó la conceptualización y operacionalización de las variables; 3) Se construyó el instrumento y sus categorías, dimensiones, indicadores, reactivos y niveles de medición; 4) Se realizó una prueba piloto; 5) Análisis de los datos e identificación de la validez y confiabilidad del instrumento. Como parte de los resultados, se identifica que todos los estudiantes habían cursado al menos una Experiencia Educativa relacionada con la investigación, y consideraron que podían desarrollar más sus Competencias de Investigación. En general, los estudiantes desean conocer más y poder utilizar mejor los recursos ya conocidos, así como aquellos poco conocidos. Se concluye que existe la necesidad de crear estrategias que potencien las ventajas de los recursos educativos abiertos para fomentar el desarrollo de CI y las TIC relacionadas en estudiantes, desde su ingreso, construyendo un puente entre la autoformación y la utilización en su favor, de los cambios económicos y sociales de su contexto.

Palabras clave: Competencias de Investigación, Tecnologías en Educación, México.

* Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos (DSAE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV), zs17000034@estudiantes.uv.mx.

Introducción

Se considera como una de las funciones de las instituciones de educación superior el desarrollo de investigaciones científicas, así como la formación de ciudadanos responsables que contribuyan con su conocimiento a solucionar problemas actuales y futuros de su entorno (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998; Universidad Veracruzana, 2017).

Las Competencias Investigativas son un concepto polisémico, pues depende del enfoque y experiencias del autor (Estrada-Molina, 2014). Para esta investigación se conceptualiza a las competencias de investigación como el conjunto de competencias de saber (saber hacer y saber actuar) a partir de las cuales el estudiante puede apropiarse de sus talentos y potencialidades para resolver problemas científicos en un determinado contexto social (Bedoya Toro, 2002; González Espino, 2017; Landazábal Cuervo et al., 2013; Pérez Rocha, 2012).

Son diversos los autores que identifican la importancia de las Competencias de Investigación para el estudiante universitario, como la conveniencia y necesidad de que cada estudiante sea formado desde el inicio de su carrera en los principios de la investigación (Figuroa Rodríguez y Pelayo Mezura, 1990b), la factibilidad desde los primeros semestres y los beneficios en la formación de profesionales de la psicología (Figuroa Rodríguez y Pelayo Mezura, 1990a), los beneficios de conocer la profesión, el mercado de trabajo y la adquisición de habilidades personales para el desarrollo de actividades de investigación (Figuroa Rodríguez y Jácome, 1996).

Existe una correlación negativa media entre los indicadores del déficit de atención e hiperactividad y las competencias de investigación (dominio metodológico, de comunicación escrita, comunicación oral y equipo de investigación) (Granados, Figuroa Rodríguez y Velásquez, 2016). El aprendizaje de competencias de investigación se traduce en formas de pensar y actuar que permiten la solución de problemas en el ámbito laboral, de un modo original y proactivo (Figuroa Rodríguez, Velásquez, y Granados, 2017).

Al tomar como referencia que en América Latina y el Caribe el aprendizaje de ciencias en los estudiantes de escolaridad obligatoria se ubica por debajo de los umbrales establecidos por los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2016). Particularmente en

México, en la prueba PISA 2015 el 1% de los estudiantes logró alcanzar el nivel de excelencia. Sin embargo, los chicos (45%) y chicas (36%) manifiestan la expectativa de trabajar en una profesión relacionada a la ciencia al cumplir 30 años, un resultado superior al promedio de la OCDE.

Al ingresar a la universidad se le dificulta al estudiante relacionar conocimientos adquiridos en preparatoria con las nuevas materias en temas de investigación. En el plan de estudios de la Universidad Veracruzana, se contemplan experiencias educativas relacionadas con la investigación desde el primer semestre. A partir del séptimo se cuenta con la materia de experiencia recepcional y se asigna un tutor que guíe al estudiante en su proceso de titulación (Universidad Veracruzana, 1999, 2008). Ésta estructura pretende dar apoyo al estudiante al proporcionarle las competencias y habilidades necesarias para la obtención de su grado. Por otra parte, en el *Plan General de Desarrollo 2030* (Universidad Veracruzana, 2017), se plantean algunas problemáticas como: una insuficiente “oferta de espacios para atender la demanda de ingreso a la educación superior pública” (p.16), un aumento del índice de cobertura a 32.27%, “que es 4.80% menor a la media nacional de 37.07%” (p. 17), recursos económicos insuficientes proporcionados por el estado para atender los requerimientos de crecimiento y expansión de la oferta educativa.

El Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) considera que en México, entre 2011 y 2013, se incrementó en 5% la inversión en investigación y desarrollo, lo cual representa sólo 0.5% del PIB, mientras que la media de los países evaluados es de 1.6% del PIB. Aumentó el número de artículos científicos y técnicos publicados en 2013, aunque todavía está lejos de la media de 1553 artículos de los primeros 19 lugares (IMCO, 2015). Por lo anterior, se puede identificar el interés de los estudiantes mexicanos de secundaria y preparatoria por ejercer alguna profesión relacionada con la ciencia. Los resultados de pruebas como PISA muestran que el desempeño de los estudiantes en ciencias está por debajo de la media de la OCDE y en el estado de Veracruz hubo un incremento en 2017 en el índice de cobertura que no supera el indicador nacional. Hay insuficiencia de espacios para atender la demanda y los recursos económicos proporcionados por el estado son insuficientes para el crecimiento de la oferta educativa.

Con la creación de recursos educativos abiertos se puede elevar la capacidad del sistema educativo, optimizar el uso de los recursos de las instituciones de educación superior, garantizar

el acceso gratuito y de calidad al público en general e interesado en conocer y desarrollar una cultura científica que permita involucrarse y plantear propuestas para su contexto.

La presente investigación considera importante conocer y describir la opinión de los estudiantes Competencias de Investigación en estudiantes universitarios desde su ingreso. Una propuesta que permitiría a la universidad fomentar la autoformación en los estudiantes y prepararlos para roles activos, críticos y reflexivos.

Metodología

La presente fue una investigación de campo realizada con enfoque descriptivo y de tipo cuantitativo. Como parte del objetivo se consideró identificar los niveles de conocimiento dentro de ésta temática, con la finalidad de plantear la viabilidad de una propuesta posterior que aproveche las ventajas de los recursos educativos abiertos para fomentar el conocimiento, uso y desarrollo de los intereses de los estudiantes universitarios en cuanto a las CI con la mediación de las TIC. Participaron 45 estudiantes de la Facultad de Psicología de una universidad pública mexicana del estado de Veracruz. Dicha población se integró por una muestra aleatoria entre los 711 estudiantes inscritos como alumnos regulares del semestre en curso, de ambos sexos, edad entre los 18 y 22 años, de condición económica media baja. La situación experimental se ubicó en las respectivas aulas de las materias seleccionadas, con adecuada ventilación e iluminación. Como materiales se utilizaron un cuestionario en línea (al hacer uso de los formularios de Google) y equipos móviles con internet (tabletas, computadoras portátiles, celulares).

Procedimiento

Respecto a la elaboración del instrumento se siguieron los siguientes pasos: 1) Revisión de la bibliografía sobre las variables de estudio y los instrumentos de medición utilizados; 2) Conceptualización y operacionalización de las variables; 3) Construcción del instrumento, con sus categorías, dimensiones, indicadores, reactivos y niveles de medición; 4) Realización de una prueba piloto; 5) Identificación de la validez y confiabilidad del instrumento; 6) Análisis de los datos. Para la recolección de datos, se realizó una investigación por encuesta y se empleó el instrumento “Necesidades en Competencias Investigativas”, compuesto por 43 preguntas de las cuales: 5 eran preguntas de identificación; 10 preguntas planteadas en una escala psicométrica tipo Likert que consta de cinco niveles con una puntuación de cuatro a cero (en ese orden de

valor): Alto, Bueno, Mínimo necesario, Insatisfactorio y No desarrollada; y 28 preguntas dicotómicas organizadas en categorías (biblioteca virtual, bases de datos, programas estadísticos, herramientas informáticas, comunidades científicas y colaborativas, gestores bibliográficos, almacenamiento en la nube).

Análisis de datos

Como parte del tratamiento estadístico, el manejo de datos cuantitativos se llevó a cabo por computadora con apoyo del programa estadístico SPSS. Se realizó el análisis exploratorio del instrumento, la previsualización de las gráficas del formulario de Google y la descarga de los datos en Excel para su posterior uso en SPSS. Se crearon tablas de frecuencia, estadísticos descriptivos y medidas de tendencia central.

Aspectos éticos

La participación fue voluntaria y se buscó el consentimiento informado de los participantes por medio de aspectos como: información sobre los beneficios, el objetivo y características del instrumento, el objetivo y características de la investigación, validez y confidencialidad en el manejo de los datos.

Resultados

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014 existen tres criterios que se emplean para evaluar la calidad de instrumento de recolección de datos: validez, confiabilidad y objetividad. La objetividad es el “grado en que un instrumento es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan” (p. 206). Los participantes contestaron el cuestionario en igualdad de condiciones, dentro del aula y con las mismas instrucciones para contestar el instrumento, por medio de los formularios de Google Drive utilizando sus dispositivos personales con acceso a internet de la universidad.

Como validez se entiende el “grado en que un instrumento mide lo que se pretende medir” (p.197). Ya que el instrumento pretende determinar, conocer y describir la opinión de los estudiantes universitarios sobre sus competencias de investigación, se consideró construir un instrumento con preguntas esenciales que permitieran dar un panorama general de dichas

competencias. Con ésta finalidad se partió de las nueve competencias que un investigador debe tener según Rivas Tovar (2011): 1) Plantear un problema de investigación; 2) Elaborar un marco conceptual; 3) Construir el estado del arte; 4) Construir y validar modelos; 5) Crear y validar un instrumento de recolección de datos; 6) Dominar las técnicas de análisis de datos; 7) Saber estructurar un documento científico y dominar la escritura científica; 8) Tener la capacidad para participar en encuentros científicos como conferencista; 9) Poseer conocimientos de idiomas y sensibilidad sobre arte y cultura universales; 10) Caracterizarse por sus valores profesionales.

Tabla 1. Operacionalización de la variable Competencias de Investigación del instrumento

Dimensiones	Indicadores	Categorías	Reactivos	Preg.
Plantear un problema de investigación	Plantear un problema de investigación	ND I MN B A	Plantear un problema de investigación	6.1
Elaboración de un marco	Elaboración de un marco	ND I MN B A	Elaboración de un marco	6.2
Construir el estado del arte	Construir el estado del arte	ND I MN B A	Construir el estado del arte	6.3
Construir y validar modelos	Construir y validar modelos	ND I MN B A	Construir y validar modelos	6.4
Creación y validación de un instrumento de recolección de datos	Creación y validación de un instrumento de recolección de datos	ND I MN B A	Creación y validación de un instrumento de recolección de datos	6.5
Dominar las técnicas de análisis de datos	Dominar las técnicas de análisis de datos	ND I MN B A	Dominar las técnicas de análisis de datos	6.6
Saber estructurar un documento científico y dominar la escritura científica	Saber estructurar un documento científico y dominar la escritura científica	ND I MN B A	Saber estructurar un documento científico y dominar la escritura científica	6.7
Tener la capacidad para participar en encuentros científicos como conferencista	Tener la capacidad para participar en encuentros científicos como conferencista	ND I MN B A	Tener la capacidad para participar en encuentros científicos como conferencista	6.8
Poseer conocimientos de idiomas y sensibilidad sobre arte y cultura universales	Poseer conocimientos de idiomas y sensibilidad sobre arte y cultura universales	ND I MN B A	Poseer conocimientos de idiomas y sensibilidad sobre arte y cultura universales	6.9
Caracterizarse por sus valores profesionales	Caracterizarse por sus valores profesionales	ND I MN B A	Caracterizarse por sus valores profesionales	6.10

Por otra parte, para la variable de las TIC relacionadas a las CI se parte del concepto de González Martínez (2010, p. 2): “son un conjunto de herramientas utilizadas por las personas que les permiten manipular la información digital”. Para esta investigación, se considera a las TIC como herramientas informáticas y de comunicación que facilitan el proceso de investigación (ya sean de acceso gratuito y/o proporcionadas por la institución educativa).

Tabla 2. Operacionalización de la variable Tecnologías de la Información y Comunicación relacionadas a las Competencias de investigación

Dimensiones	Indicadores	Categorías		Reactivos	Preg.
Biblioteca Virtual	Conocimiento	Sí	No	¿Conoces los recursos que te proporciona la biblioteca virtual?	7
	Interes por conocerlo	Sí	No	¿Quieres conocer los recursos que te proporciona la biblioteca virtual? En la opción "Otro" menciona por qué.	8
	Uso del recurso	Sí	No	¿Has utilizado los recursos de la biblioteca virtual? Si es afirmativa tu respuesta favor de mencionar cuáles has utilizado en "Otro"	9
	Mejorar el uso del recurso	Sí	No	¿Quieres utilizar mejor los recursos que te proporciona la biblioteca virtual? En la opción "Otro" menciona por qué.	10
Bases de datos de libre acceso	Conocimiento	Sí	No	¿Conoces las bases de datos de libre acceso para la investigación?	11
	Interes por conocerlo	Sí	No	¿Quieres conocer bases de datos de libre acceso para la investigación? En la opción "Otro" menciona por qué.	12
	Uso del recurso	Sí	No	¿Has utilizado bases de datos de libre acceso para la investigación? Si es afirmativa tu respuesta favor de mencionar cuáles has utilizado en "Otro"	13
	Mejorar el uso del recurso	Sí	No	¿Quieres utilizar mejor bases de datos de libre acceso para la investigación? En la opción "Otro" menciona por qué.	14
Programas estadísticos	Conocimiento	Sí	No	¿Conoces programas estadísticos para la investigación?	15
	Interes por conocerlo	Sí	No	¿Quieres conocer programas estadísticos para la investigación? En la opción "Otro" menciona por qué.	16
	Uso del recurso	Sí	No	¿Has utilizado programas estadísticos para la investigación? Si es afirmativa tu respuesta favor de mencionar cuáles has utilizado en "Otro"	17
	Mejorar el uso del recurso	Sí	No	¿Quieres utilizar mejor programas estadísticos para la investigación? En la opción "Otro" menciona por qué.	18
Herramientas informáticas	Conocimiento	Sí	No	¿Conoces herramientas informáticas útiles para la investigación?	19
	Interes por conocerlo	Sí	No	¿Quieres conocer herramientas informáticas útiles para la investigación? En la opción "Otro" menciona por qué.	20
	Uso del recurso	Sí	No	¿Has utilizado herramientas informáticas útiles para la investigación? Si es afirmativa tu respuesta favor de mencionar cuáles has utilizado en "Otro"	21
	Mejorar el uso del recurso	Sí	No	¿Quieres utilizar mejor las herramientas informáticas útiles para la investigación? En la opción "Otro" menciona por qué.	22
Comunidades científicas y colaborativas	Conocimiento	Sí	No	¿Conoces las comunidades científicas y colaborativas?	23
	Interes por conocerlo	Sí	No	¿Quieres conocer las comunidades científicas y colaborativas? En la opción "Otro" menciona por qué.	24
	Uso del recurso	Sí	No	¿Has utilizado las comunidades científicas y colaborativas? Si es afirmativa respuesta favor de mencionar cuáles has utilizado en "Otro"	25
	Mejorar el uso del recurso	Sí	No	¿Quieres utilizar mejor las comunidades científicas y colaborativas? En la opción "Otro" menciona por qué.	26
Gestores bibliográficos	Conocimiento	Sí	No	¿Conoces los gestores bibliográficos?	27
	Interes por conocerlo	Sí	No	¿Quieres conocer los gestores bibliográficos? En la opción "Otro" menciona por qué.	28
	Uso del recurso	Sí	No	¿Has utilizado los gestores bibliográficos? Si es afirmativa tu respuesta favor de mencionar cuáles has utilizado en "Otro"	29
	Mejorar el uso del recurso	Sí	No	¿Quieres utilizar mejor los gestores bibliográficos? En la opción "Otro" menciona por qué.	30
Almacenamiento en la nube	Conocimiento	Sí	No	¿Conoces el almacenamiento en la nube?	31
	Interes por conocerlo	Sí	No	¿Quieres conocer algunas formas de almacenamiento en la nube? En la opción "Otro" menciona por qué.	32
	Uso del recurso	Sí	No	¿Has utilizado el almacenamiento en la nube? Si es afirmativa tu respuesta favor de mencionar cuáles has utilizado en "Otro"	33
	Mejorar el uso del recurso	Sí	No	¿Quieres utilizar mejor el almacenamiento en la nube? En la opción "Otro" menciona por qué.	34

Con la finalidad de probar el instrumento e identificar posibles errores, se aplicó una prueba piloto en la muestra seleccionada, que de acuerdo con Monje Álvarez (2011) "se realiza en un

grupo de población semejante a la que participará en el estudio en un número que puede oscilar entre 10 y 50 individuos” (p. 165).

Es la confiabilidad el “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 197). Para la variable CI, se obtuvo un coeficiente alfa (α) de 0.891. Considerando que dicho coeficiente es superior a 0.80, el instrumento mostró una consistencia interna buena, lo que revela que todas las preguntas incluidas en la dimensión están relacionadas entre ellas y que hay una tendencia de los participantes a responder de la misma forma. Respecto a la variable de las TIC relacionadas a las CI se utilizó la técnica Kuder–Richardson y se obtuvo un coeficiente de 0.801. En consecuencia, el instrumento mostró una consistencia interna buena.

Como parte de los datos identificados, la distribución de los participantes que contestaron el instrumento fue de la siguiente manera: 34 de primer semestre, 1 de quinto semestre, 5 de séptimo semestre, 1 de sexto semestre, 3 de tercer semestre y 1 de noveno semestre. Además, todos los participantes habían cursado al menos una Experiencia Educativa relacionada con la investigación. La distribución fue la siguiente: 45 cursaron conocimiento e investigación, 45 taller de estadística, 45 métodos de investigación, 9 investigación e intervención en organizacional, 7 investigación e intervención en educación y aprendizaje, 7 investigación e intervención en salud, 7 investigación e intervención en procesos comunitarios, 6 proyecto de investigación e intervención en psicología. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por medio del análisis de los datos registrados en los 45 cuestionarios contestados por los estudiantes.

1. Competencias de investigación.

- Para la dimensión de Plantear un problema de investigación, el porcentaje más bajo se identifica en el nivel insatisfactorio (4.4%) y el más alto en el nivel bueno (53.3%).
- Para la dimensión Elaboración de un marco conceptual, el porcentaje más bajo se identifica en el nivel no desarrollada (2.2%) y el más alto en el nivel bueno (46.7%).
- Para la dimensión Construir el estado del arte, el porcentaje más bajo se identifica en el nivel no desarrollada (11.1%) y el más alto en el nivel mínimo necesario (44.4%).
- Para la dimensión Construir y validar modelos, el porcentaje más bajo se identifica en el nivel insatisfactorio (8.9%) y el más alto en el nivel mínimo necesario (46.7%).

- Para la dimensión Creación y validación de un instrumento de recolección de datos, el porcentaje más bajo se identifica en los niveles no desarrollada y alto (6.7%) y el más alto en el nivel mínimo necesario (40%).
- Para la dimensión Dominar las técnicas de análisis de datos, el porcentaje más bajo se identifica en los niveles no desarrollada y alto (6.7%) y el más alto en el nivel bueno (53.3%).
- Para la dimensión Saber estructurar un documento científico y dominar la escritura científica, el porcentaje más bajo se identifica en el nivel alto (4.4%) y el más alto en el nivel mínimo necesario (37.8%).
- Para la dimensión Tener la capacidad para participar en encuentros científicos como conferencista, el porcentaje más bajo se identifica en el nivel alto (4.4%) y el más alto en el nivel mínimo necesario (37.8%).
- Para la dimensión Poseer conocimientos de idiomas y sensibilidad sobre arte y cultura universales, el porcentaje más bajo se identifica en el nivel alto (6.7%) y el más alto en el nivel mínimo necesario (37.8%).
- Para la dimensión Construir el estado del arte, el porcentaje más bajo se identifica en el nivel no desarrollada (4.4%) y el más alto en el nivel bueno (46.7%).
- En general, se identifica que 9.3% de los estudiantes consideran que no tienen desarrolladas las CI, 14% tienen un nivel insatisfactorio, 33.8% un mínimo necesario, 35.6% un nivel bueno, 7.3% un nivel alto.

El 69.3% de los estudiantes identifican tener un nivel mínimo necesario (33.8%) y un nivel bueno (35.6%) en el desarrollo de sus competencias de Investigación.

Tabla 3. Porcentaje por dimensión de las CI

	D	ND	I	MN	B	A
CI1	6.7	4.4	24.4	53.3	11.1	
CI2	2.2	13.3	28.9	46.7	8.9	
CI3	11.1	13.3	44.4	22.2	8.9	
CI4	17.8	8.9	46.7	26.7	0.0	
CI5	6.7	15.6	40.0	31.1	6.7	
CI6	6.7	13.3	20.0	53.3	6.7	
CI7	6.7	15.6	37.8	35.6	4.4	
CI8	11.1	28.9	37.8	17.8	4.4	
CI9	20.0	17.8	33.3	22.2	6.7	
CI10	4.4	8.9	24.4	46.7	15.6	
Total	9.3	14.0	33.8	35.6	7.3	

Cabe señalar unos cuantos aspectos más, los cuales están relacionados a la distribución de las CI identificadas de acuerdo al semestre que están cursando los estudiantes.

- Para la dimensión de plantear un problema de investigación, los estudiantes que cursan el primer semestre tienen el menor promedio del nivel de desarrollo de la competencia (2.5).
- Para la dimensión elaboración de un marco conceptual, los estudiantes de sexto semestre son los que tienen el menor promedio del nivel de desarrollo de la competencia (2.0).
- Para la dimensión construir el estado del arte, los estudiantes de sexto semestre son los que tienen el menor promedio del nivel de desarrollo de la competencia (1.0).
- Para la dimensión construir y validar modelos, los estudiantes de tercer semestre son los que tienen el menor promedio del nivel de desarrollo de la competencia (1.3).
- Para la dimensión creación y validación de un instrumento de recolección de datos, los estudiantes de quinto semestre son los que tienen el menor promedio del nivel de desarrollo de la competencia (1.0).
- Para la dimensión saber estructurar un documento científico y dominar la escritura científica, los estudiantes de quinto semestre son los que tienen el menor promedio del nivel de desarrollo de la competencia (0.0).
- Para la dimensión tener la capacidad para participar en encuentros científicos como conferencista, los estudiantes de sexto semestre son los que tienen el menor promedio del nivel de desarrollo de la competencia (0.0).
- Para la dimensión poseer conocimientos de idiomas y sensibilidad sobre arte y cultura universales, los estudiantes de sexto semestre son los que tienen el menor promedio del nivel de desarrollo de la competencia (0.0).
- Para la dimensión caracterizarse por sus valores profesionales, los estudiantes de sexto semestre son los que tienen el menor promedio del nivel de desarrollo de la competencia (1.0).
- De manera general, los puntajes más bajos se distribuyen en forma descendente de la siguiente manera: el sexto semestre tiene seis puntajes, el quinto tres, finalmente el primer y tercer semestre presentan un puntaje.

Tabla 4. Distribución por semestre del promedio de CI y de la frecuencia del interés por utilizar las TIC relacionadas

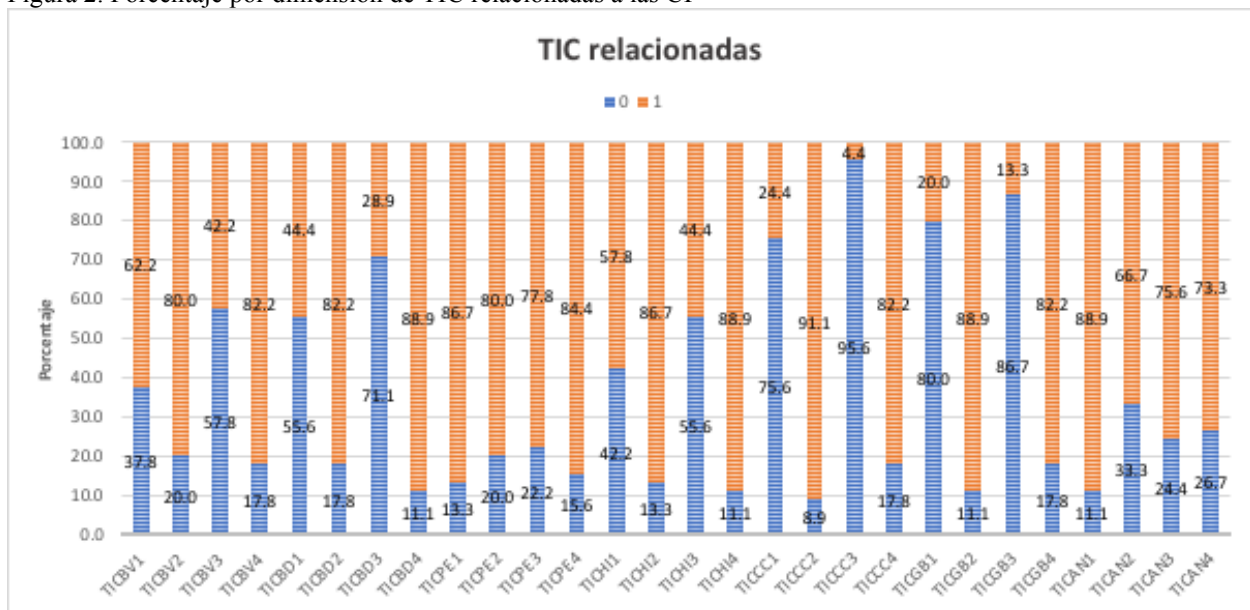
Sem	Promedio									
	CI1	CI2	CI3	CI4	CI5	CI6	CI7	CI8	CI9	CI10
1	2.5	2.3	2.0	1.8	2.1	2.5	2.2	1.9	1.9	2.6
3	3.0	2.7	2.0	1.3	2.0	2.0	2.0	1.3	2.3	2.7
5	3.0	3.0	2.0	2.0	1.0	2.0	0.0	1.0	0.0	3.0
6	3.0	2.0	1.0	2.0	3.0	1.0	1.0	0.0	0.0	1.0
7	2.8	3.2	2.4	2.2	2.4	2.2	2.6	1.8	1.0	2.8
9	3.0	3.0	4.0	3.0	4.0	3.0	3.0	2.0	2.0	4.0
Tota			2.0	1.0						
1	2.6	2.5	0.8	2.2	2.4	2.2	1.8	1.8	2.6	

2. Tecnologías de la Información y Comunicación relacionadas a las Competencias de investigación.

- En la dimensión sobre el recurso de la biblioteca virtual de la institución educativa, 62.2% de los estudiantes sabe que la institución cuenta con el recurso, pero solo el 42.2% ha utilizado la biblioteca virtual. Por otro lado, 80% quiere conocer más sobre la biblioteca virtual y 82.2% quiere poder utilizar mejor dicho recurso.
- En la dimensión sobre las bases de datos de libre acceso, 55.6% de los estudiantes no las conoce, 82.2% quiere conocerlas, 71.1% no las ha utilizado y el 88.9% quiere poder utilizarlas mejor.
- En la dimensión sobre los programas estadísticos, aunque 86.7% los conoce, 80% quiere conocer más sobre el recurso, 71.8% ha utilizado algún programa estadístico y el 84.4% quiere utilizar mejor los programas estadísticos.
- En la dimensión sobre las herramientas informáticas, 57.8% las conoce, 86.7% quiere conocerlas mejor, 44.4% no las ha utilizado y 88.9% quiere utilizar mejor dichas herramientas.

- En la dimensión sobre las comunidades científicas y colaborativas, 75.6% no las conocen, 91.1% quiere conocerlas, 95.6% no las ha utilizado y 82.2% quiere poder utilizarlas mejor.
- En la dimensión sobre los gestores bibliográficos, 80% no los conoce, 88.9% quiere conocerlos, 86.7% no los ha utilizado, 82.2% quiere utilizarlos.
- En la dimensión sobre el almacenamiento en la nube, 89.9% si lo conoce, 66.7% quiere conocerlo mejor, 75.6% lo ha utilizado y el 73.3% quiere utilizarlo mejor.
- De manera general, los participantes quieren conocer más y utilizar mejor las TIC relacionadas a la investigación.
-

Figura 2. Porcentaje por dimensión de TIC relacionadas a las CI



Conclusiones

Por medio del cuestionario aplicado se puede considerar que, aunque todos los estudiantes habían cursado al menos una experiencia educativa relacionada con la investigación, consideran que pueden desarrollar más sus CI. Al tener en cuenta que el 7.3% de la población considera tener un alto nivel para realizar dichas competencias y el resto (92.7%) considera tener un nivel bueno (35.6%), insatisfactorio (14%), mínimo necesario (33.8%) y no desarrollada (9.3%) podemos concluir que la biblioteca virtual es un recurso que, aunque es conocido por los estudiantes, necesita ser dado a conocer en mayor medida y debe instruirse a los alumnos para su

mejor uso. Las bases de datos de libre acceso, algunos programas estadísticos, las herramientas informáticas, las comunidades científicas y colaborativas, los gestores bibliográficos, el almacenamiento en la nube, todas éstas herramientas son poco conocidas por los estudiantes, pero quieren conocerlas más y utilizarlas de mejor manera.

En cuanto al nivel de desempeño que cada estudiante considera tener sobre sus CI, los puntajes más bajos se distribuyen en forma descendente de la siguiente manera: el sexto semestre tiene seis, el quinto tres y, finalmente, el primer y tercer semestres presentan sólo un puntaje bajo. Dado lo anterior, se identifica la necesidad de crear estrategias que potencien las ventajas de los Recursos educativos abiertos para fomentar el desarrollo de Competencias de Investigación y las Tecnologías de la Información y Comunicación relacionadas a la investigación en estudiantes universitarios desde su ingreso, construyendo un puente entre la autoformación y la utilización de éstas para que puedan enfrentarse a los cambios económicos y sociales de su contexto.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, [ANUIES]. (2000). *La Educación Superior en el Siglo. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Estrada-Molina, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 177–194.
- Figueroa Rodríguez, S., y Jácome, N. (1996). La investigación como recurso para el conocimiento de la Psicología como disciplina: Un seguimiento. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 1–29.
- Figueroa Rodríguez, S., y Pelayo Mezura, I. A. (1990a). La participación del estudiante de nuevo ingreso en las actividades de investigación: un recurso en la formación y planeación disciplinarias. *Integración, Revista del Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación*, (3 y 4), 104–114.
- Figueroa Rodríguez, S., y Pelayo Mezura, I. A. (1990b). Reflexiones acerca del Perfil del Estudiante de Psicología de la Universidad Veracruzana, Xalapa: Perspectiva Histórica y Estado Actual. En P. Casanova, *Colección Las Profesiones en México* (pp. 83–96). México: UAM-Xochimilco.

- Figueroa Rodríguez, S., Velásquez, A. y Granados, D. (2017). *Aprendizaje basado en competencias: caso de estudio en la Licenciatura en Psicología*. Monterrey NL.
- González Martínez, M. J. (2010). Tecnologías de la Información. En *Tecnologías de la Información* (p. 2). México: McGraw Hill.
- Granados, D., Figueroa Rodríguez, S. y Velásquez, A. (2016). Dificultades de Atención y Competencias de Investigación en Estudiantes Universitarios de Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(2), 131–140.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Instituto Mexicano para la Competitividad A. C. [IMCO]. (2015). *La corrupción en México: Transamos y no avanzamos*. México: Impresos Río Deva S. A de C. V.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana, 1–216.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. [UNESCO]. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Conferencia mundial sobre educación superior*, 141.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO]. (2016). *FORO CILAC 2016 -EJE TEMÁTICO: CULTIVANDO CIENCIAS Y CIUDADANÍA Educación científica*. Montevideo.
- Rivas Tovar, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, (108), 34–53.
- Universidad Veracruzana [UV] (1999). *NUEVO MODELO EDUCATIVO PARA LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA Lineamientos para el nivel licenciatura*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana [UV] (2008). *Plan General de Desarrollo 2025*, Xalapa: UV. 105.
- Universidad Veracruzana [UV] (2017). *Plan General de Desarrollo 2030*. Xalapa: UV.

COMPRESIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE PSICOLOGÍA E INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Carolina Medina García *

María Teresa Dávalos Romo.

Resumen

La comprensión lectora es una competencia distintiva de la raza humana y puede verse como el esfuerzo ejercido para buscar y/o encontrar significado en todos los fenómenos que existen a nuestro alrededor. Sin embargo, comprender no sólo es saber leer, la mera competencia lectora, sino que, de forma simultánea, interfieren procesos cognitivos que ayudan al lector a descifrar el mensaje que el escritor o autor de un texto trata de transmitir. Las evaluaciones internacionales y nacionales muestran que los alumnos de nivel básico y medio superior se ubican en los niveles más bajos en su rubro. Hasta el momento no se han llevado a cabo evaluaciones similares en el nivel educativo superior. Por lo tanto, ésta investigación tiene como finalidad aplicar el modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC Sec) en 163 alumnos (123 de la Lic. en Psicología y 40 de una ingeniería de la Universidad Autónoma de Zacatecas) en el Campus Jalpa de la UAZ. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas unidades de nivel superior en las variables medidas (como tipos de texto, tipos de comprensión, niveles de representación). Sin embargo, de forma general parece que la comprensión lectora se vuelve más fácil en la lectura de textos narrativos en el nivel de representación de modelo mental y el tipo de comprensión conceptual. Se concluye que los procesos de comprensión son asimétricos.

Palabras clave: Comprensión lectora, universitarios, ECOMPLEC.

* Universidad Autónoma de Zacatecas, caro_mg30@hotmail.com.

Introducción

La comprensión lectora es una competencia distintiva de la raza humana y puede verse como el esfuerzo ejercido para buscar y/o encontrar significado en todos los fenómenos que existen a nuestro alrededor. Dicho esfuerzo implica que la comprensión se vea como un proceso complejo que va acompañado de diferentes procesos cognitivos y actitudes que incluyen la decodificación de la palabra, el acceso léxico, el procesamiento sistemático, la realización de múltiples inferencias, estrategias de lectura y actividades posteriores a la lectura como el resumen, la argumentación y la capacidad de responder preguntas (Dávalos et al., 2013).

Según Van Dijk (1983), la comprensión se podría definir como el proceso por el que un lector elabora una macroestructura textual (representación mental del significado del texto) a partir de una microestructura lingüística del texto (proposiciones que subyacen a las oraciones gramaticales). En este proceso intervienen muchos factores: nivel cultural del lector, estilo cognitivo e interés por la lectura, entre otros. Desde este punto de vista, la comprensión de un texto se manifiesta en la representación mental que el lector realiza a partir de la lectura. Es decir que, cuando un sujeto, después de la lectura, es capaz de reproducir sintéticamente y en forma resumida el contenido del texto, se puede afirmar que se ha logrado la comprensión (Sanz, 1983).

Uno de los principales problemas de comprensión lectora reside en que los alumnos no se interesan por la lectura, esto a consecuencia de sus pocas estrategias para enfrentarse a ella y por mera falta de motivación. Por lo tanto, al momento de practicarla y no comprender el texto les parece aburrida y dejan de realizarla (Carrasco, 2003). Hoy en día las personas necesitan desarrollar habilidades tanto sociales como cognitivas que les permitan desenvolverse de una forma participativa dentro y fuera del ámbito escolar, con el fin de alcanzar un mayor aprendizaje. Cabe destacar que la comprensión lectora viene después de experimentar la competencia o habilidad lectora. Es importante aclarar que en el presente texto se hace una distinción entre los términos comprensión lectora y competencia lectora. La habilidad lectora se refiere a la capacidad que la persona posee para poder leer las palabras y sus combinaciones de forma correcta, mientras que la comprensión lectora va más allá y requiere de diversos procesamientos cognitivos, hasta el punto de poder reflexionar sobre lo que se ha leído previamente (Jiménez, 2014).

México ha participado en evaluaciones educativas junto con otros países, entre éstas se encuentra el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) del Organismo para la

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La prueba PISA desde el año 2000 arroja cifras poco satisfactorias para el sector educativo mexicano (Salas, 2012). Ésta prueba evalúa hasta qué punto los alumnos cercanos a concluir la educación obligatoria han adquirido habilidades y conocimientos necesarios para poder tener una participación activa y asertiva dentro de la sociedad (OCDE, 2015).

En cuanto a las pruebas nacionales, la comprensión lectora se evalúa en nivel básico desde el 2006 y en nivel medio superior desde el 2008 mediante la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE, 2014). Aquélla fue sustituida por el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA), aplicado por primera vez en el año 2015. Su diseño y aplicación depende del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). PLANEA facilita el diagnóstico de las competencias de Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora), Matemáticas y las Habilidades relacionadas con la Convivencia Escolar (la última se evaluará debido a que el INEE reconoce la existencia de problemas respecto al tema, como el bullying) y, ya que evalúa aspectos académicos y de convivencia, es considerada una prueba que evalúa aprendizajes cognitivos y no cognitivos (en estos se incluyen las emociones, valores y actitudes) (Moreno, 2015). León (2004) propone un modelo denominado Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC) que, de forma innovadora, ayuda a dar una visión y forma diferentes de abordar los problemas en torno a la comprensión lectora. Entre las aportaciones de dicho modelo se encuentra que la comprensión lectora es un proceso asimétrico basado en tres aspectos fundamentales: tipos de comprensión (conceptual, episódico, científico, orientado a metas y empático), dos niveles de representación (base de texto y modelo mental) y los tipos de texto (narrativo, discontinuo y expositivo).

El tipo de texto propuesto es de gran importancia cuando se quieren detectar las variables que intervienen en los procesos de comprensión lectora. No cabe duda de que cada uno de los textos propuestos en las distintas clasificaciones encontradas a lo largo de los años no presentan la misma dificultad para su comprensión y exigen competencias y estrategias lectoras diferentes por parte de los sujetos. Es por esto que, para la investigación, sólo se tomaron en cuenta tres tipos de textos (narrativo, discontinuo y expositivo) dado que es la tipología más conocida y sobre todo, la más concreta, pues distingue indudablemente el tipo de estructura textual, permitiendo evaluar cada uno de los procesos necesarios para la comprensión lectora (Sanz, 1983). Sin embargo, hasta el momento son pocas las investigaciones realizadas en México con

estudiantes universitarios sobre comprensión lectora. Deberían existir maneras de medir las habilidades lectoras en el nivel superior y sería de suma importancia dar a conocer el desarrollo de éstas, ya que, suponemos, la educación superior debería dar por sentada la existencia de un grado de comprensión lectora elevado.

Objetivo

Evaluar a través del Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC Sec) a alumnos universitarios de dos especialidades (ingeniería y psicología) e indagar si existe cierto grado de asimetría en el proceso de comprensión.

Método

En el presente trabajo de investigación participaron estudiantes de ingeniería (40 alumnos) y psicología (123 alumnos) pertenecientes a la Universidad Autónoma de Zacatecas, Campus Jalpa. Las edades fluctuaron entre los 18 y los 34 años. Se contó con el protocolo del ECOMPLEC Sec, el cual consta de dos cuadernillos. En el primero se pueden leer las instrucciones, los tres tipos de textos (narrativo, expositivo, discontinuo) y las preguntas (entre 22 y 27 preguntas) con sus tres opciones de respuesta; el segundo, es una hoja de respuestas donde los participantes escriben su edad, nombre y centro escolar, ahí, además, se encuentran los nombres de los textos y las casillas para que los participantes marquen con una “X” cuál es la respuesta que les parece más apropiada (a, b, c).

Es importante señalar, que las preguntas están diseñadas con la finalidad de cruzar las variables de nivel de representación (Modelo mental vs Base de texto) y los tipos de comprensión (empática, orientada a metas, conceptual, etc.). De ésta forma, se encuentran preguntas como: base del texto/empática, base del texto/orientada a metas, base del texto/conceptual, modelo mental/empática, modelo mental/orientada a metas, modelo mental/conceptual, etc. (León et al., 2009). La aplicación fue de forma grupal y sin límite de tiempo. Se dieron ambos cuadernillos y posteriormente las instrucciones de forma verbal y escrita:

A continuación se te presentan dos cuadernillos. En uno te mostramos tres historias que tendrás que ver o leer cuidadosamente. En este cuadernillo no se escribe nada, sólo hay que leerlo. También se te da otro cuadernillo con preguntas, en éste sí puedes marcar.

Primero lee o ve las historias, después responde las preguntas relacionadas con cada texto. Recuerda: a) Rellena con tus datos la hoja del cuadernillo de preguntas; b) hay que seguir el orden de las preguntas; c) no te saltes ninguna pregunta; d) rodea con un círculo la respuesta que consideres correcta; e) y siempre va a ver solo una respuesta correcta.

Al corroborar que no había dudas, se inició el test y, al terminar cada participante, se confirmó que todas las preguntas hubieran sido contestadas. Los datos fueron vaciados al software de Producto de Estadística y Solución de Servicio (SPSS) para realizar comparativas entre ellos. Se hizo un análisis de medias tanto del tipo de texto, nivel de representación y tipo de comprensión.

Aspectos éticos

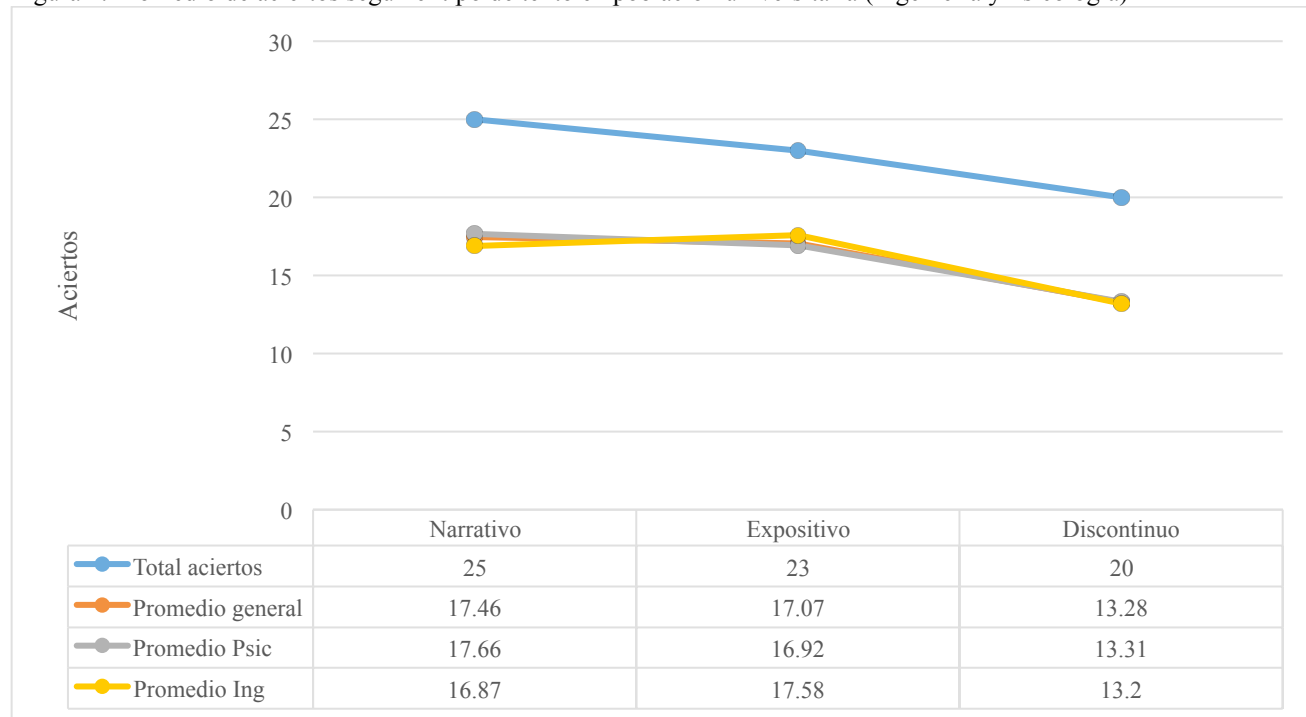
- Se dieron créditos en el documento al autor del instrumento.
- Para el ingreso a la institución donde fue aplicado el instrumento, se elaboró un oficio donde se pedía permiso para su aplicación.
- Se tomó el consentimiento de los alumnos para la realización del test.
- Se pidió permiso a cada alumno que contestó el test para la publicación de sus resultados de una manera anónima.

Resultados

En la figura 1 se encuentran los promedios obtenidos por los estudiantes de ambas carreras en cada uno de los textos: narrativo, expositivo y discontinuo. De forma general, en el texto narrativo se obtuvo un promedio de aciertos de 17.46, donde el máximo era 25; en el texto expositivo hay un promedio de 17.07 de un máximo de 23 mientras que en el tercer texto, el discontinuo, se obtuvo un promedio de 13.28 de un máximo de 20.

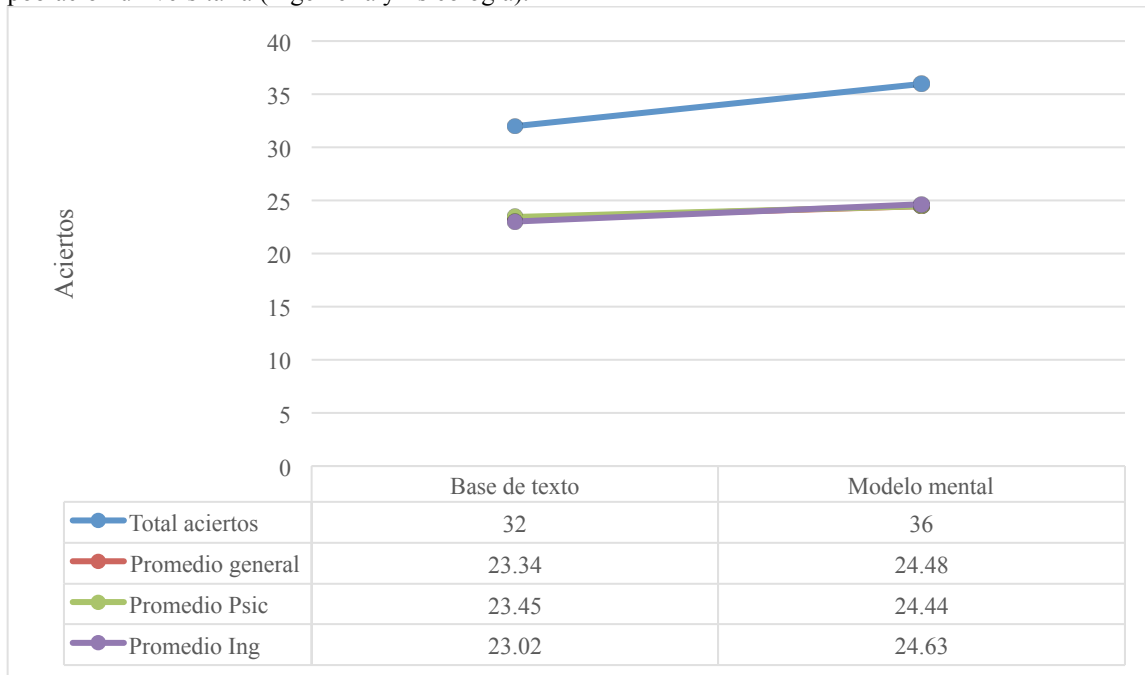
Por carrera, Psicología tiene un promedio mayor en el texto narrativo e Ingeniería lo tiene en el texto expositivo. Los resultados anteriores no presentan diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, se debe hacer notar que los alumnos en éste nivel educativo suelen comprender y representar coherentemente mejor los textos narrativos, seguidos de los textos expositivos y, finalmente, los textos discontinuos.

Figura 1. Promedio de aciertos según el tipo de texto en población universitaria (Ingeniería y Psicología)



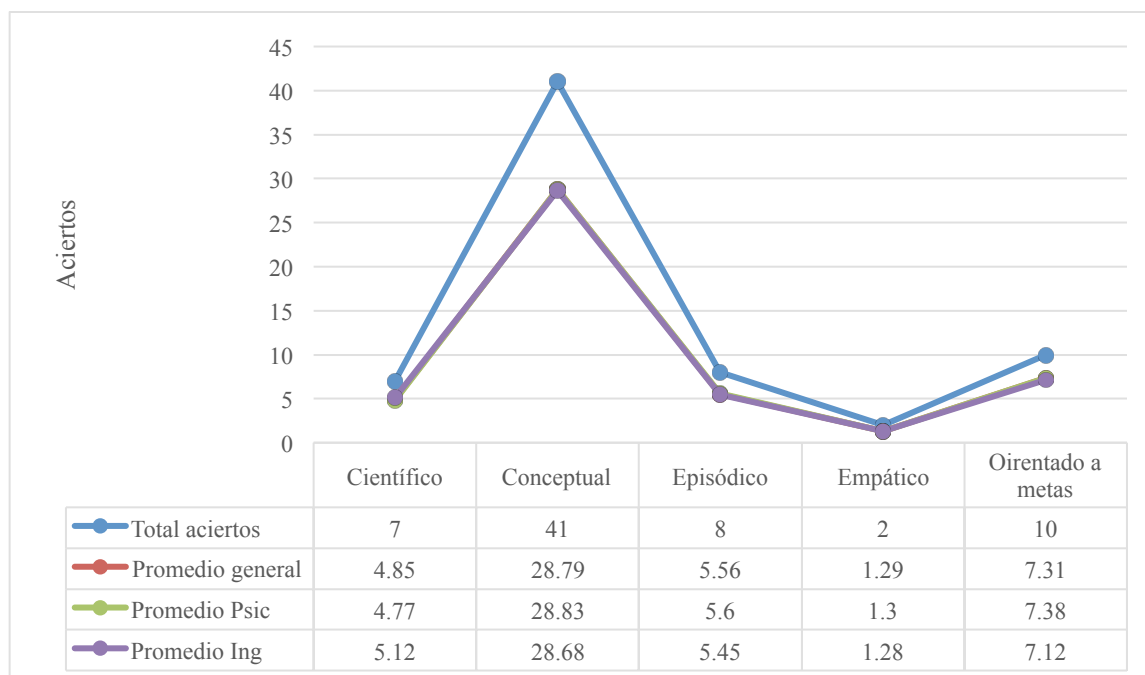
En la figura 2 se encuentran los promedios que obtuvieron los estudiantes de ambas carreras en relación al tipo de representación (base de texto, modelo mental). De forma general, en el primer tipo de representación (base de texto) se encontró un promedio de 23.34 de un máximo de 32, mientras que en el segundo (modelo mental) se obtuvo un promedio de 24.48 de un máximo de 36 (no se encontraron diferencias estadísticamente significativas). En ambas carreras se muestra mayor promedio en el nivel de representación modelo mental. Lo anterior muestra que los jóvenes universitarios ligeramente presentan una mejor habilidad para llevar a cabo representaciones más complejas del texto, es decir, va más allá de lo textual (Dávalos et al., 2013).

Figura 2. Promedio de aciertos según el tipo de representación (base de texto y modelo mental) en población universitaria (Ingeniería y Psicología).



En la figura 3 se muestran los promedios que obtuvieron los estudiantes de ambas carreras en relación a los diferentes tipos de conocimiento (científico, conceptual, episódico, empática, orientada a metas). Los promedios obtenidos de forma general fueron los siguientes: en el primer tipo (científico) se obtuvo un promedio de 4.85 de un máximo de 7; el segundo (conceptual) cuenta con un promedio de 28.79 de un máximo de 41; el tercero (episódico), tiene un promedio de 5.56 de un máximo de 8; el cuarto (empática) tuvo como resultado un promedio de 1.29 de un máximo de 2, y el último (orientado a metas) obtuvo un promedio de 7.31 de un máximo de 10. Ambas carreras muestran mayor promedio en el tipo de conocimiento conceptual

Figura 3. Promedio de aciertos según el tipo de comprensión (científico, conceptual, episódico, empático, orientada a metas) en población universitaria (Ingeniería y Psicología).



Conclusiones

De acuerdo a los resultados planteados en el apartado anterior, se puede concluir que:

1. A pesar de que el instrumento empleado es para alumnos del nivel secundaria, los resultados son bajos. Es decir, los universitarios deberían (por el nivel del instrumento) haber obtenido un promedio de aciertos mayor al que obtuvieron.
2. El instrumento, a pesar de ser español, se considera una buena opción para la aplicación en alumnos mexicanos, ya que el idioma facilita su aplicación.
3. La comprensión lectora es un proceso asimétrico, se puede ver en los resultados obtenidos y en la facilidad que tienen los alumnos para responder mejor unos textos que otros, un tipo de nivel de representación o un tipo de conocimiento.

Según lo anterior y al entender que la comprensión lectora es la base de un buen aprendizaje, se llega al punto de preguntarse si el sistema educativo mexicano está brindando a los jóvenes una formación adecuada en esta área, también si los alumnos que ahora cursan sus

estudios universitarios están realizando adecuadamente su labor como estudiantes y futuros profesionistas en el municipio de Jalpa.

También podemos detectar que el alumno debe ser reconocido como un sujeto activo en el proceso de la lectura. El lector, en el acto de comprensión textual, cuenta tanto con información visual como no visual; cuanto más se automaticen los procesos básicos perceptuales y de decodificación, más recursos cognitivos y atencionales libera el sujeto para la comprensión semántica del texto. La comprensión no es un proceso estrictamente lineal y secuencial, sino que los niveles superiores condicionan también los más básicos. Por último, la lectura es un proceso de búsqueda progresiva del significado de un texto, se dan distintos grados de comprensión, siendo difícil hablar tanto de una comprensión nula como de una total.

Referencias

- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>.
- Dávalos, M. T., Aguilar, A. Y., Vital, A. T., Lozano, G., Miramontes, S. y González, A. (2013). Propuesta diagnóstica a través del modelo de evaluación de la comprensión lectora (ECOMPLEC). *Psicología educativa: reflexión, práctica e intervención*. México: Universidad Autónoma del Estado de México Editorial.
- ENLACE (2014). *Enlace en educación básica*. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/>.
- Jiménez, E. (2014). *Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existen entre ellas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470>.
- León, J. A. (2004). *Adquisición del conocimiento y comprensión*. Origen, evolución y método. Madrid: Biblioteca Nueva.
- León, J. A., Escudero, I., Olmos, R., Sanz, M. M., Dávalos, T. y García, T. (2009). ECOMPLEC: un modelo de evaluación de la comprensión lectora en diversos tramos de la educación secundaria. *Psicología Educativa*, 15, 123-142.
- Moreno, T. (2015). *INEE presenta Planea, prueba que sustituye a ENLACE*. Recuperado de <http://www.24-horas.mx/inee-presenta-planea-prueba-que-sustituye-a-enlace/>.

- OCDE. (2015). *Programa Internacional de Evaluación a los Alumnos*. Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnos/pisa.html>.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>.
- Sanz, Á. (1983). *La educación lingüística y literaria en secundaria*.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Edit. Paidós. Buenos Aires.

EFFECTOS DE MODALIDADES DE TUTORÍA SOBRE EL DESEMPEÑO DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Rosalba Valenzuela Peñúñuri*.

Lidia Díaz Sánchez.

Ángel de Jesús Angulo Moreno.

Resumen

Al hablar de las variables que posibilitan las interacciones de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa se consideran diversos aspectos: desde la infraestructura, planeación curricular y capacitación docente hasta las competencias del estudiante que regulan la calidad del desempeño en aula; cuando éstas no son adecuadas, el sistema educativo puede ser deficiente. Es así como se toman en cuenta estrategias para el desarrollo y el aumento de la calidad educativa, ya que, debido a un decremento en el desempeño, se han generado problemas como los altos índices de deserción, reprobación, eficiencia terminal que permean en el funcionamiento del sistema. El objetivo es evaluar el efecto que las modalidades de tutoría de pares durante y después de clase y en línea tienen en el desempeño académico de los estudiantes, para así generar un impacto en su trayectoria. Se implementa un programa de tutoría basado en el Modelo de Interacciones Didácticas de Ibáñez. Participaron 3 alumnos como tutores y 12, con bajo rendimiento escolar, como tutorados. El diseño cuasi-experimental contó con un grupo control que no recibió tutoría en modalidad grupal-individual. Los resultados arrojan que las tres modalidades son eficientes para la trayectoria escolar, observándose un incremento en el desempeño de hasta 40% del pre-test al post-test en los grupos participantes, además de la aprobación de la materia que se encontraban en riesgo de reprobación. Los resultados comprueban que el acompañamiento entre pares es una estrategia efectiva para abatir problemas académicos, contribuyendo así a la formación integral del estudiante, pero se destaca que el programa de tutorías no sustituye las funciones del docente, sino que se trata de una actividad complementaria.

Palabras clave: Tutoría de pares, Interacciones Didácticas, Modalidades.

* Universidad de Sonora. rosalbavzap@gmail.com.

Introducción

Al señalar las variables que permean o posibilitan las interacciones de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa podemos tomar en cuenta la infraestructura de las instalaciones, la planeación curricular y la capacitación docente. Estos factores, al no ser adecuados, pueden ocasionar que el sistema educativo sea deficiente. Para la mejora de éstas carencias se toman en cuenta estrategias para el desarrollo y el aumento de la calidad educativa, de lo contrario, pueden generarse problemas como el incremento de personas analfabetas, los altos índices de deserción, reprobación, eficiencia terminal y otros indicadores que se manifiestan en la calidad de la educación y en el desarrollo de una ciudad, estado o nación. En cuanto al nivel medio superior, se reportan datos que nos aseguran que es un sector al cual se le debe brindar primordial atención, pues las principales cifras del sistema educativo hacen especial énfasis tanto en éste nivel como en el superior, al ser éstos los pilares que ayudan a impulsar al sector productivo ya que son la base para la formación profesional.

Los asuntos relacionados con la educación y los sectores productivos y de salud son abordados por los gobiernos con la finalidad de aumentar la calidad y el desarrollo de dicho país. Los Estados elaboran planes y estrategias para lograr dicho objetivo que contienen líneas de acción en diversos ámbitos, en donde participan distintos profesionales para lograr cada uno de los objetivos planteados. Respecto al sector educativo, se implementan programas que ayudan a impulsar el estado de las instituciones educativas o ayudar a la permanencia y egreso de los estudiantes en diferentes niveles educativos, para así lograr la calidad en dicho sistema.

Es importante resaltar la pertinencia que deben de tener los planes de estudio de los programas docentes para una pronta inserción al mercado laboral. Debido a los cambios de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), se estableció el Marco Curricular Común (MCC), en el cual se precisa un conjunto de características que definen el perfil de egreso. En los planteles de educación media superior se atiende a 4.4 millones de jóvenes, de los cuales el 91.3% son de bachillerato y el restante 8.7% pertenecen a la educación profesional técnica. De éstos números se destaca que, de 100 egresados de bachillerato, 85.9% se inscriben en una institución de educación superior (Secretaría de Educación Pública, 2015). Ésta cifra es alarmante, debido a que cada vez va en decremento la cantidad de jóvenes que terminan una educación profesional y que se insertan al mercado laboral. No sólo es importante el ingreso de alumnos, sino también su permanencia.

En la actualidad, existen diversos programas gubernamentales, como Cosntruye-T, Yo No Abandono o SINATA, que son llevados a cabo en dichas instituciones con el fin de apoyar a los alumnos más vulnerables, ya sea académica o económicamente. De éste modo buscan prevenir problemáticas como la reprobación o el abandono. A pesar de todos éstos programas, según la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2013) en la presentación de las principales cifras del sistema educativo nacional, en educación media superior el 31.9% de los alumnos reprueban sin volver a ser regulares y el 15.3% reprueban aún después ser regulares.

Por otra parte, en una encuesta aplicada a una muestra de 4,141 docentes durante el mes de marzo 2013 sobre las causas de la reprobación y abandono escolares, éstos concuerdan con los alumnos en que la causa principal del abandono escolar es la reprobación (49.50%). Sin embargo, señalan como la segunda causa más frecuente la falta de interés de los exalumnos por el estudio (13.11%). Una de las principales categorías que se toman en cuenta para medir el logro educativo es el rendimiento escolar. González (2002) lo menciona como la calificación asignada por el profesor o el promedio obtenido por el alumno, Martínez Rizo (2003) también expresa éste indicador como la habilidad de los alumnos para alcanzar los objetivos de aprendizaje de una manera eficiente.

Actualmente, las principales cifras del Sistema Educativo Nacional (2016), nos muestran que, en la educación media superior, la tasa de deserción decreció respecto al ciclo 2012-2013, pues del 14.3% disminuyó a 12.1%. En cuanto a la reprobación, ésta se ha incrementado de 14.7% a 15.9%, lo que nos dice que, a pesar de que exista mayor permanencia en la escuela, la reprobación sigue siendo un número alarmante.

El bajo rendimiento académico y el fracaso escolar son considerados muestra de una gran pérdida de potencial en cuanto a la educación y a los sectores productivos, por lo que se les ve como un riesgo debido a las consecuencias adversas en el desarrollo de la vida, especialmente en áreas con las cuales se relaciona como es la salud física, mental y escenarios laborales (Paz-Navarro, Rodríguez y Martínez, 2009). Los factores de riesgo asociados al bajo rendimiento académico y a la reprobación, suelen dividirse en tres: individuales, escolares y sociales. En el plano individual, los principales factores de riesgo que la literatura reporta tienen que ver con el estrés, la falta de disciplina y la motivación (Bridgeland, Dilulio y Burke, 2006). También se encuentran los intereses ajenos a la escuela y la retroalimentación personal del alumno, lo que

nos dice que los estudiantes pueden, o no, mostrar un nivel de autoconocimiento para la toma de decisiones satisfactorias (Edel, 2003).

El estudiante como principal responsable de su proceso escolar también puede ser causa de reprobación. Esto se debe a que el estudiante de nivel medio superior se encuentra en una edad complicada. Basándonos en las características de la adolescencia sabemos que la motivación puede llegar a ser difícil de lograr; también debemos destacar que, dado que sus intereses son otros, la escuela pasa a último lugar de importancia, lo que genera en muchas ocasiones el bajo rendimiento escolar y problemas de conducta (Ruiz, Romano y Valenzuela, 2006).

En cuanto a los factores escolares, los alumnos traen consigo el promedio de la secundaria, éste afecta durante el primer año de bachillerato si se trata de un promedio bajo y el rendimiento suele ser bajo también (Edel, 2003). Es importante tomar en cuenta las condiciones institucionales, su rendimiento se puede ver afectado por las deficiencias que puede llegar a presentar el plantel en sus servicios, el ambiente estudiantil y la relación estudiante-profesor (Garbanzo, 2007). Los alumnos consideran el estilo docente como una causa fundamental del elevado índice de reprobación (Barragán, Aguiar, Cerpa y Núñez, 2009), para ellos es más importante llevarse de una manera “pacífica” con sus docentes que tener conflictos y querer evitarlos.

Los factores de riesgo en el contexto educativo están relacionados con la capacitación de los docentes. Trabajos como los de Becerra (2002), Vera, Grijalva, Estévez, González, Ávila e Ibarra (2003) y Juárez (2005) muestran que la capacitación docente no se encuentra vinculada con un interés genuino en desarrollar las habilidades y competencias pedagógicas a emplear en el aula, sino que se orienta a obtener beneficios laborales que se devengan en mejores percepciones económicas. También existe evidencia de que la falta de tiempo de los docentes para terminar y aprobar exitosamente los cursos de capacitación es otra causa de la baja calidad en la preparación de los profesores y la reducida utilidad pedagógica de los cursos impartidos (Borja, 2006). Los factores de riesgo sociales son todas aquellas situaciones del contexto del estudiante que puede volver probable su bajo rendimiento académico, el cuál puede acarrear otros problemas como reprobación o deserción. Uno de los principales factores, dentro de los factores sociales, es el nivel socioeconómico.

La mayoría de estudios sostienen que el nivel socioeconómico medido con indicadores de la ocupación y el nivel educativo de los padres, el ingreso familiar y el número de libros leídos

en casa tienen un efecto altamente significativo en el desempeño escolar de los estudiantes (Jiménez y Valle, 2013). Un estudio realizado por Valdez, Román, Cubillas y Moreno (2008) sobre las causas del abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, se reporta que la principal causa de deserción es el ejemplo que tienen en casa. La mayoría de éstos jóvenes tienen padres con una escolaridad menor a la que sus mismos hijos tienen o aspiran; otra causa es la reprobación de materias, así como el poco compromiso con la escuela y los nulos planes a futuro.

La psicología dentro del ámbito educativo

La SEP explicita que la educación tiene como función social básica: “Ampliar las oportunidades educativas, para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2012 p. 11). Se debe dotar a los alumnos de competencias y conocimientos pertinentes que funcionan como base y estructura sólida para construir una trayectoria individual y comunitaria, productiva e integral.

La reprobación propicia el efecto contrario, por lo tanto es necesario generar estrategias y proponer recomendaciones para su prevención y disminución. Según Borja (2010), los índices de reprobación y deserción siguen en aumento, y como la demanda de ingreso a las universidades también aumenta cada año, se hace especial énfasis en elaborar programas que la docencia no ha podido cubrir, con la finalidad de brindar un apoyo extra al alumnado, uno de estos programas es el de tutorías.

Los programas de tutorías, al tener como finalidad que el estudiante “aprenda” sobre una disciplina o materia en particular, deben ser capaces de reconocer los conceptos ligados a la interacción didáctica, el aprendizaje, la evaluación de desempeños, entre otros, que en sentido estricto corresponden a la ciencia psicológica y sus derivados tecnológicos aplicados a la educación (Angulo, 2014).

Será necesario que éstos conceptos sean incorporados dentro de una planeación como guía para impartir tutorías, entrenando tanto a docentes como a tutores pares en cada uno de los elementos que configuran una interacción didáctica y posteriormente instrumentar los procedimientos en las modalidades de tutorías.

El modelo de Interacciones Didácticas

Ibáñez (2007) señala que, para la planeación sistemática de la formación profesional, la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985) se convierte en una herramienta útil ya que puede auxiliar en la definición de la práctica profesional, la secuencia en la que se deben de ordenar las competencias profesionales, determinar las condiciones de las situaciones para el desarrollo de competencias; también ayuda a crear criterios objetivos para la evaluación del aprendizaje, enseñanza y del propio diseño curricular.

El concepto de interacción se refiere a la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etcétera (Real Academia Española, 2016). Bajo esta lógica, al contextualizar una interacción didáctica es necesario que los elementos que la configuran entren en contacto recíproco, de lo contrario no forman parte de la interacción (funcionalmente hablando). Se requiere que los estudiantes, como agentes activos, se desempeñen tratando de dejar de lado la imagen “reactiva” del estudiante como figura inferior que sólo recibe conocimientos o información en un salón de clases (Angulo, 2014).

Con base en las aportaciones de la psicología a la educación, Ibáñez y Ribes (2001) propusieron un modelo de procesos educativos que, de acuerdo con los autores, permite identificar los factores y los procesos psicológicos fundamentales que ocurren como interacciones en el ámbito educativo formal (Reyes, et al. 2009). A partir de este modelo, y a manera de crítica, Ibáñez (2007) propuso una alternativa conocida como modelo de interacciones didácticas.

Según Ibañez, las interacciones didácticas permiten caracterizar estilos de enseñanza de profesores particulares o de métodos pedagógicos específicos, en las cuales se pueden dar ocho tipos de interacciones entre varios factores como: a) objetivo instruccional, b) discurso didáctico y c) objeto referente, los cuales son dispuestos por el docente para regular el desempeño del aprendiz en un nivel contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, que van delimitados en un objetivo instruccional, que al cumplir con dicho objetivo el estudiante entra en contacto con el objeto referente y el discurso didáctico del maestro, probabilizando así el aprendizaje.

Los actuales modelos pedagógicos están estructurados bajo el modelo por competencias. Según Reyes, Ibáñez y Mendoza (2009) el concepto de competencia tiene un sustento claro en la teoría de Ribes y López (1985) y, básicamente, se define como la disposición de un individuo a

un desempeño “adecuado” ante determinados tipos de situaciones problema. Éste análisis de desempeño permite al individuo en uno de los cinco criterios funcionales establecidos en la taxonomía. Bajo ésta perspectiva, cuando se habla de competencias (Ibáñez, 1994; Ribes, 1990; Ribes y López, 1985), se hace referencia al desempeño del individuo que cumple los criterios a lograr, como resultado del proceso educativo en general y en particular de una situación de enseñanza específica, por lo tanto, las competencias se han considerado como la unidad básica de análisis de aprendizaje escolar.

Las tutorías de pares como estrategia para combatir el bajo rendimiento académico

Una de las principales causas del bajo rendimiento académico y reprobación es la falta de comprensión de los contenidos, así como también la falta de aclaración de dudas con sus profesores (esto principalmente a que el docente no cuenta con tiempo libre para brindar asesorías a cada alumno o a un grupo reducido). Otra limitante para el docente es no poder acompañar al alumno en la elaboración de sus tareas y ejercicios durante y después de clases. Es por esto que la tutoría de pares es una estrategia viable para cubrir esta deficiencia en el sistema.

Se define la tutoría como una interacción en la que un agente enseñante brinda al aprendiz los referentes disciplinares mediante el discurso didáctico; gran parte del aprendizaje se regula por el discurso didáctico y por lo tanto se pueden identificar las siguientes categorías de acuerdo con Angulo y Campos (2014) y Varela (2013): a) variación instancial, b) aperecibimiento de la consecuencia, c) identificación de los elementos funcionales para la solución del problema, d) formulación de regla, principio o norma, e) evaluar y enseñar a otra persona, f) transferir la regla máxima, norma o principio y g) enseñar a otra persona que desconozca la solución del problema.

La tutoría en distintas modalidades

Al hablar de tutoría, ésta se interpreta en su mayoría de manera individual, pero es necesario resaltar que cuenta con diferentes modalidades la cual tiene distintos impactos en el desempeño. Latapí (1988) describe tres tipos de apoyo en tutoría: a) Seminario de Apoyo Académico, orientado al repaso de los cursos regulares, esclarecimiento de dudas, ejercicios, preparación de tareas, etcétera; b) Seminario de Desarrollo de Habilidades Básicas, orientado al aprendizaje del estudiar, lectura de comprensión, hábitos y métodos de estudio individual, disciplina intelectual,

redacción, etcétera; y c) Seminario de Desarrollo de la Personalidad, para la orientación humana y profesional de los estudiantes.

No obstante, y siguiendo lo planteado por Camarena y Gómez; Covo; Fernández Juárez; Lázaro Martínez; Tejada y Arias Galicia (1986, 1985, 2004, 1997, 2003 citados en Varela et al, 2011) son cuatro los factores que regulan el desempeño académico: fisiológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos; por lo que en este sentido el programa de tutorías solo puede intervenir en estos canalizando al estudiante a instituciones o instancias correspondientes cuando el profesor no está capacitado para ayudar, en consecuencia la tutoría se delimita por la docencia y la profesión.

Las tutorías pueden impartirse en modalidad grupal, individual, presencial y en línea, la calidad depende mucho de las habilidades y competencias que el tutor posea. Hablando de la tutoría de pares específicamente, estudios como los de Torrado, Manrique y Ayala (2016) y Jiménez (2015) mencionan que, en éste tipo de tutoría, todos los involucrados en la interacción terminan aprendiendo o reforzando ya los conocimientos, haciendo así que la educación sea enriquecedora y totalmente funcional. También mencionan que es importante no olvidar que la preparación de los alumnos en la transición entre niveles educativos es clave para el mantenimiento de éstos dentro de los sistemas educativos, evitando así el incremento de la tasa de deserción y mejorando la eficiencia terminal.

Objetivo

Siguiendo la lógica antes planteada, se propone trabajar de manera indirecta con los alumnos que presentan bajo rendimiento académico, esto con el apoyo de los tutores pares. De éste modo, el objetivo general para la intervención es evaluar los efectos de las modalidades de ocurrencia de la tutoría en el desempeño académico de los estudiantes de tercer semestre de bachillerato, específicamente en la materia de matemáticas. Los objetivos específicos de la investigación se enfocan hacia el desarrollo de competencias tanto de los alumnos con bajo rendimiento académico como de los alumnos que se desempeñaran como tutores pares, siendo estos:

1. Evaluar el desarrollo competencial de estudiantes de preparatoria en la materia de Matemáticas a partir de la tutoría de pares en tres distintas modalidades: acompañamiento en clase, extra-clase y en línea.
2. Identificar qué competencias didácticas exhiben los estudiantes bajo las tres distintas

modalidades desempeñándose como tutores pares con sus compañeros de bajo rendimiento académico, todo regulado bajo el programa de la materia de Matemáticas.

Método

Participantes

Tres alumnos sobresalientes que tomaron el papel de tutores pares y doce alumnos de tercer semestre de bachillerato que obtuvieron un promedio inferior a 69 en el primer parcial de matemáticas como tutorados. Las edades de los participantes oscilan entre los 16 y los 17 años, todos residen en los alrededores de la escuela y cuentan con un nivel socioeconómico medio, no cuentan con condiciones físicas o biológicas aparentes que interfieran con la participación en el estudio.

Instrumentos

1. Entrevistas semiestructuradas: se emplearon como primer acercamiento para conocer las necesidades de la institución educativa en cuestión. También se recabó información sobre las causas específicas que afectaban a los alumnos en su rendimiento académico.
2. Registros anecdóticos: según Aparicio (2003) éste registro permite una descripción completa de diversas situaciones en las que se ve inmersa el individuo a observar. Se utilizó en el salón de clases con el objetivo de identificar las conductas de los alumnos y del maestro que podrían estar relacionadas con la problemática del rendimiento académico, así como para observar las conductas de estudio de los alumnos catalogados como en riesgo, su posicionamiento en el aula y su asistencia.
3. Grupos focales: Korman (1992) define un grupo focal como: “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación”. Ésta técnica se empleó en los alumnos para obtener información sobre cómo ellos percibían la interacción maestro-alumno durante la clase de matemáticas, la didáctica del profesor y sus criterios de evaluación.
4. Consulta de archivos históricos: enfocada a la revisión de la trayectoria escolar del estudiante, así como el promedio de secundaria, semestre anterior, de los primeros parciales, exámenes, etcétera. De igual manera se revisaron sus expedientes como

estudiantes en el departamento de orientación con la finalidad de recabar información relevante sobre alguna problemática personal que pueda estar permeando en su desempeño académico.

5. Registro de tutores: consiste en un registro donde se indica la modalidad de la tutoría, la fecha, hora y duración del episodio de tutoría y enlista las competencias que debe de presentar un tutor durante el episodio instruccional; éste tiene que indicar si lo presentó o no y evidenciarlo.

Procedimiento

Los diseños cuasi-experimentales son aquellas investigaciones que poseen todos los elementos de un experimento, a excepción que los sujetos o participantes no son asignados a los grupos de manera aleatoria.

El investigador suele trabajar con variables del contexto que pueden o no afectar las condiciones del experimento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se consideró trabajar un programa de tutoría de pares bajo éste diseño para así poder identificar de una manera más precisa el efecto de las distintas modalidades en el desempeño. El diseño del estudio contempló cuatro grupos, Modalidad Durante Clase, Modalidad Extra-Clase, Modalidad en Línea y Grupo Control, éste último no recibió tutoría bajo ninguna modalidad, pero de igual manera se evaluó con un pre-test y post-test. Se pretende añadir dos evaluaciones de proceso según los temas que se estén abordando en dicho momento.

La principal pregunta para la investigación es ¿hay efectos diferenciales en el desempeño académico de los estudiantes de tercer semestre en función de la modalidad de la tutoría la cual recibirán? Se espera que los resultados obtenidos brinden información acerca de las posibilidades y limitación de la tutoría de pares en relación con la modalidad en que sea impartida, así como detectar los factores inmersos en ella.

El estudio se dividió principalmente en tres fases:

1. Se llevaron a cabo actividades para la recolección de datos del contexto (entrevistas con directivos y alumnos, registros anecdóticos en aula y la revisión de expedientes de cada alumno participante en el programa una vez realizado el corte del primer parcial, donde se detectó a los alumnos con un promedio considerablemente bajo).

En esta fase también se realizó el grupo focal con los alumnos. Es importante mencionar que cada entrevista y cada grupo focal se realizó tres veces para verificar la consistencia de la información.

2. Durante la segunda fase del estudio, se procedió a la planeación e implementación del Programa de Tutoría de Pares en diferentes modalidades, en donde se organizó a los grupos de manera aleatoria y se otorgó a los alumnos tutores una relación de la modalidad bajo la cual trabajaron y sus registros para cada sesión. Se utilizó además la prueba pre-test y, transcurridas las siguientes seis semanas, se procedió a evaluar nuevamente. Cabe recalcar que durante las seis semanas también se presentaron distintas evaluaciones de proceso.
3. Para finalizar, se procedió con el análisis de los datos tanto de las evaluaciones pre-post, las evaluaciones de proceso y los exámenes aplicados por el profesor de la materia.

Evaluación

La evaluación que se utiliza en este estudio principalmente es la prueba pre-test y post-test, la cual fue elaborada a criterio de tarea con base en la teoría del desligamiento funcional de Ribes y López (1985). De igual manera se utilizaron las distintas calificaciones (la otorgada por el profesor y la final de los tres parciales), el promedio general y los exámenes no calendarizados.

Resultados

El programa se llevó a cabo durante seis semanas, en las cuales se logró identificar que los alumnos tutorados comenzaron a asistir de una manera más regular a clases, en comparación al inicio del semestre, cuando faltaban, como mínimo, una vez a la semana, perdiendo así el hilo del tema que se revisaba en el momento y los apuntes que servían como puntos en el portafolio de evidencias.

Es necesario destacar que, al menos seis de los nueve alumnos que participaron en el programa, cambiaron su sitio durante la clase. Cuando al inicio del semestre se sentaban al final de las filas, a mediados del semestre se comenzaron a situar más cerca del pizarrón o más cerca de los alumnos que trabajaban durante las clases.

□ A raíz de la implementación del programa, el desempeño de los estudiantes comenzó a variar notoriamente, a destacar la asistencia, la entrega de trabajos y los resultados de los exámenes. Ésta última no se modificó mucho y al cuestionarlos de por qué era así, mencionaban que era principalmente por el estilo del profesor.

Como se puede observar en la figura 1, dos de tres alumnos correspondientes al Grupo Control, los cuales no recibieron tutoría ni apoyo de ningún tipo, obtuvieron una variación en su desempeño durante la prueba pre y post bastante significativa: 48% de variación para el tutorado 2 y 63% para el tutorado 3, logrando así alcanzar porcentajes aprobatorios y demostrando que, durante el semestre, su desempeño en la materia también aumentó, mientras que el tutorado 1 se mantuvo con los mismos resultados, donde su porcentaje de aciertos apenas varió 5%.

Para el grupo experimental de Tutoría Extra-Clases el desempeño en la prueba pre-test fue un poco más elevado, pero aun así fueron resultados reprobatorios; al pasar a los resultados del post test se observó que solamente un alumno obtuvo resultado aprobatorio para el programa, mientras que los otros dos, a pesar de que si hubo variación, mantuvieron resultados deficientes (Figura 2).

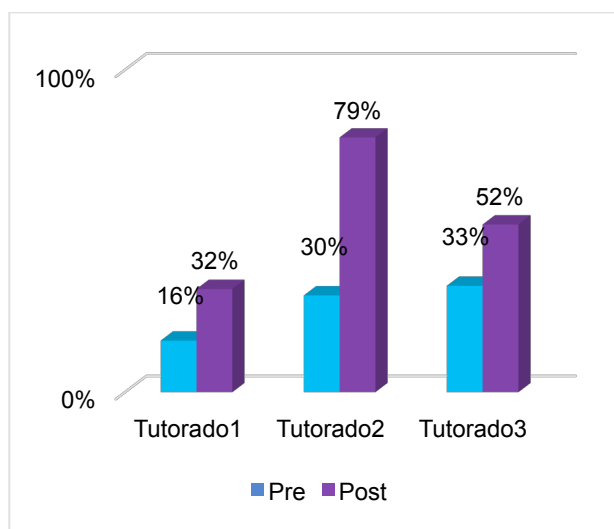


Figura 2. Grupo Extra-clase

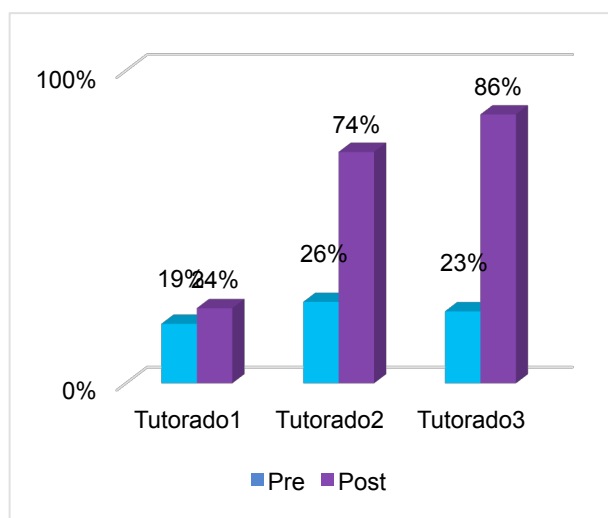


Figura 1. Grupo Control

En cuanto el grupo experimental de Tutoría Durante Clase se puede observar que al igual que el grupo Entre Clases, tiene un desempeño deficiente durante la evaluación pre-test, pero aun así siguen siendo resultados ligeramente más elevados que el grupo Control y el grupo Extra Clase.

En los resultados del post-test se puede ver claramente en la Figura 3 cómo mejoró el desempeño en la prueba de una manera contundente, en donde dos alumnos obtuvieron

resultados por arriba del 90%, mientras que el tutorado restante alcanzó el 76%, que, a pesar de ser bajo, sigue siendo un resultado aprobatorio en donde se presentó una variación de 39%.

Para finalizar, el grupo experimental Tutoría en Línea obtuvo un desempeño casi aprobatorio en dos de sus participantes (Figura 4), siendo así los mejores resultados de la evaluación pre-test, y al compararlos con la evaluación post-test se puede observar que los tres tutorados obtuvieron resultados satisfactorios y que su desempeño también conllevó una variación significativa dentro del Programa de Tutoría de Pares, demostrando así que la modalidad En Línea también es una estrategia viable y práctica para la enseñanza de las matemáticas.

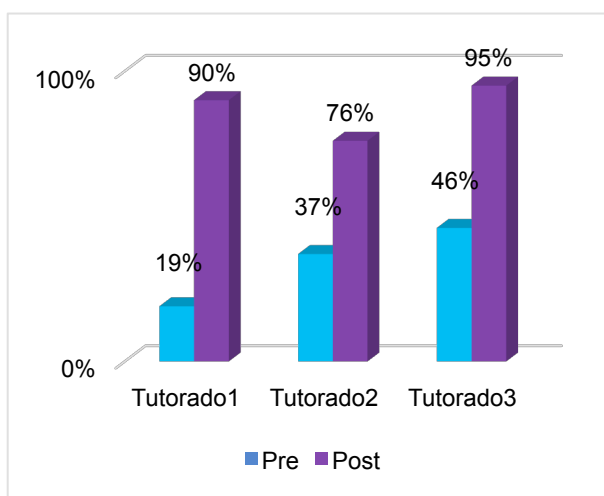


Figura 3. Grupo Durante Clase

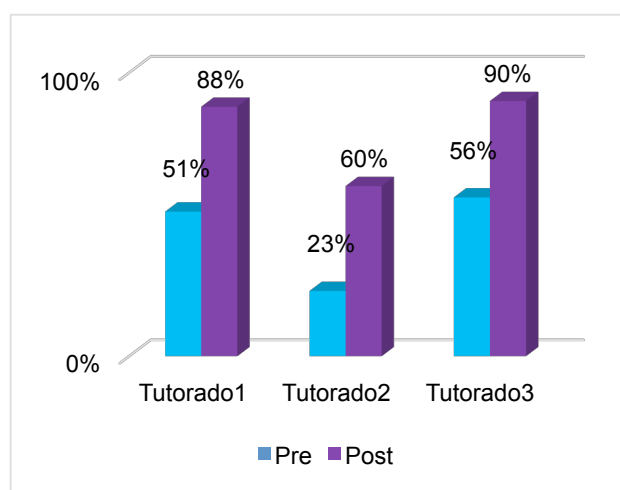


Figura 4. Grupo En Línea

En la institución las evaluaciones parciales se realizan tres veces por semestre, por lo tanto, también se tomaron en cuenta para observar el impacto de la tutoría en los alumnos, tal como se observa en la Tabla 1. Es necesario destacar que en los resultados de los parciales se ven influidos por la entrega en tiempo y forma de tareas, cuaderno de apuntes, libro, portafolio de evidencias y resultados de las evaluaciones de proceso y examen parcial, en donde cada rubro cuenta con cierto porcentaje. El examen parcial tiene un valor de 30 puntos y los de proceso un valor de 20 puntos, es decir que, de 100 de calificación, 50 corresponde a exámenes, mientras que el otro 50 se encuentra dividido en trabajo en clase y tareas.

Tabla 1. Calificaciones parciales y de proceso de los alumnos con bajo desempeño académico

Alumno	1er Parcial	1er Evaluación de Proceso	2do Parcial	2da Evaluación de proceso	3er parcial	Calificación Final
1	60	4 de 20	45	10 de 20	61	61 ®
2	63	16 de 20	70	14 de 20	50	61
3	50	8 de 20	69	10 de 20	65	61
4	60	12 de 20	77	14 de 20	45	61
5	69	20 de 20	82	18 de 20	55	69
6	51	20 de 20	74	20 de 20	76	67
7	48	0	75	14 de 20	57	60
8	71	20 de 20	72	0	73	74
9	64	8 de 20	62	20 de 20	68	65
Control 1	65	9 de 20	61	12 de 20	69	65
Control 2	69	14 de 20	60	13 de 20	67	65
Control 3	62	10 de 20	66	14 de 20	58	62

Nota: Alumno 8 participó de manera voluntaria. ® Regularización.

En cuanto a los tutores pares, se les evaluó con la entrega a tiempo de sus registros de tutoría, en los cuales se encontró cierta consistencia en los datos. Por ejemplo, los tres tutores tenían en promedio tutorías con una duración de 15 minutos aproximadamente, pero era muy variable en el caso de la tutoría Extra-Clase sus tiempos podían ir desde 30 minutos hasta 10 minutos de asesoría, mientras que la tutoría En Línea duraba exactamente 15 minutos cada una.

El número de sesiones tutoriales no varió entre los tres tutores pares todos realizaban una por semana, a excepción de la tutoría Extra-Clase, en donde las últimas en lugar de ser grupales fueron individuales. El tutor par se extendió hasta nueve episodios de tutoría, de este modo en cada sesión se impartían los temas vistos durante toda la semana. A pesar de que el programa transcurrió durante seis semanas, los tutores mencionaron no haber impartido ninguna tutoría durante la semana de parciales, esto debido a que ellos mismos también tenían mucho trabajo que entregar y muchos exámenes, por ello sólo supervisaron si habían entregado o no sus tareas.

En cuanto a las competencias más desarrolladas por los tutores pares, se encontró una consistencia en el material de apoyo (100%), ejemplificación (83%), planeación didáctica (85%) y evaluaciones (93%), en donde los tres tutores las utilizaban con mayor frecuencia, pues de este modo se les facilitaba explicar los contenidos. Es necesario destacar que el material de apoyo no era igual para las tres modalidades. Mientras que el tutor Extra Clase utilizaba ejercicios ya elaborados, el tutor Durante Clase iba a la par con los ejercicios que el maestro utilizaba en el pizarrón, solo los explicaba de una manera más fácil y adecuada para cada uno de los tutorados, y para el tutor En Línea el material por lo regular solían ser fotos de ejercicios o vídeos que encontraba en internet sobre el tema que estaban viendo en clase. En cuanto a la planeación didáctica todos los tutores la presentaban, sin embargo, fue más frecuente en la tutoría Durante Clase y En Línea (90%), esto porque reportaban que los alumnos tenían necesidades diferentes y porque como ver una materia tan complicada como Matemáticas por internet, le resultaba complicado, por lo tanto, un día antes veía que es lo que iba a hacer; es aquí donde también entra el ajuste de la tutoría.

El apercibimiento de consecuencias fue utilizado con poca frecuencia o casi nunca por alguno de los tres tutores, la mayoría de las competencias se presentaban con frecuencia de una vez por tutoría, pero en el caso del apercibimiento de consecuencias no fue utilizado más que durante una sesión tutorial Durante Clase. Mencionaron los tutores pares que es porque “a nadie les gusta ser amenazados”, pues así es como han percibido esta actividad a lo largo de su vida académica cuando un docente la utiliza en el aula. Reportan no querer reproducir comportamientos de sus maestros que a casi todos sus compañeros les parecen desagradables.

Conclusiones

Entre los problemas más complejos que se presentan en el sistema educativo mexicano se encuentran la deserción, el rezago estudiantil y los altos índices de reprobación, los cuales afectan la calidad de la educación y se presentan desde los niveles básicos hasta los niveles superiores. Diversas políticas educativas y programas institucionales le han dado atención a los problemas mencionados con anterioridad con la finalidad de que las cifras muestren resultados a favor para así llevar mejoras en éste ámbito tan importante como lo es la educación.

Según la política, la educación es uno de los motores para que un país sea considerado como potencia. Por esto es importante señalar que aun así no todas las estrategias implementadas

han sido eficaces, ya sea porque no son planeadas pensando en poblaciones específicas o sencillamente porque no son aplicadas.

En este marco, el establecimiento de un programa integral que sirva de apoyo para el docente y las autoridades educativas y que además forme parte de un currículo formativo puede ser la clave para que exista una transformación tanto cualitativa como cuantitativa en las cifras a nivel Medio Superior.

Así pues, el programa de Tutoría de Pares es una estrategia que se utiliza en gran medida para el acompañamiento del alumnado durante toda su trayectoria escolar, pero no precisamente por un docente, si no por un alumno de su mismo año o de uno superior, el cual funge como tutor. Éste tipo de interacciones juegan un papel importante para la mejora del rendimiento académico, pues ayuda, con atención personalizada, a favorecer la comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, ya sean en temas de una materia, en cuestiones de vida académica o a entender la dinámica de la institución educativa.

Para éste estudio se utilizaron a tutores pares con promedio sobresaliente como principal característica de inclusión, pero es importante resaltar que el alumno no debe contar necesariamente con un promedio elevado, sería lo ideal, mas no es primordial, todo depende de las competencias de enseñanza que los alumnos logren desarrollar. Así, un estudiante que presente un promedio bajo puede tener las habilidades y competencias para enseñar a otros; la problemática es que, al añadirles otra responsabilidad como las tutorías, puede disminuir aún más su promedio, es por eso que se recomienda solamente a alumnos destacados, se toma en cuenta como una variable que es manejada por normativa institucional.

Se encontró que los tutores pares que ya tenían experiencia previa con éste tipo de interacciones mostraron un adecuado dominio en la enseñanza de los temas, ajustándolos a las modalidades que les fueron impuestas, desempeñándose así de manera efectiva y variable para generar episodios instruccionales funcionales con sus tutorados. Los tres estudiantes presentaron competencias distintas adecuadas para cada modalidad, las más frecuentes fueron la utilización de material de apoyo y la planeación didáctica, la cual tuvieron que utilizar necesariamente por presentar distintas modalidades; al menos el tutor en Línea mencionó que tenía que hacerlo un día antes debido a que se le dificultaba impartir algunos temas en esta modalidad, aunque las evaluaciones y las tareas en casa las dejaron de lado, esto debido a que mencionaron que ya

tenían suficiente con el trabajo que el profesor les dejaba normalmente, aunque si hubo algunas sesiones en donde fue utilizado.

Según Latapí (1988) la tutoría se puede impartir en tres seminarios: como apoyo en la comprensión de temas relacionados con la materia, como seminario de desarrollo de habilidades de estudio y como ayuda en el desarrollo de la personalidad para la orientación humana y profesional de los estudiantes; en este caso, los tutores pares presentaron que todas sus tutorías fueron enfocadas a la comprensión de temas y como apoyo adicional, también se trabajó el desarrollo de habilidades de estudio, pues todos se encargaron de supervisar la manera en la que los tutorados realizaban sus tareas y sobre todo en que las entregaran en tiempo y forma según los requisitos del profesor.

De éste modo, tener asegurada esa puntuación para incrementar el desempeño en la materia aunque evidentemente no fue la mejor calificación otorgada por el profesor, los resultados del Programa de Tutoría de Pares sí fueron satisfactorios, esto debido a las condiciones bajo las cuales el maestro aplicó los exámenes, además, por cuestiones de que el docente titular del grupo se mostró ausente alrededor de tres semanas continuas.

Las variaciones en el desempeño de los estudiantes tutorados muestran notoria mejoría del pre-test al post-test, pues hay alumnos que de pasar a tener un resultado de 19% de los aciertos en el pre-test alcanzaron el 90% durante la evaluación post-test, demostrando así que la tutoría en la modalidad que le fue impartida ayudó bastante a dominar los temas relacionados a la materia de matemáticas, replicando así resultados de estudios como los de Cohen, Kulik y Kulik (1982) y Duran, Blanch, Thurston y Topping (2010), donde midieron los efectos del aprendizaje entre iguales y se encontró mejoras en competencias básicas, actuaciones interpersonales y académicas e interacciones con otros compañeros.

Adentrándonos a las modalidades, es notable que, según las evaluaciones pre, post y de proceso aplicadas en el programa, la Tutoría Durante Clase consiguió resultados más elevados tanto en el programa como en las calificaciones finales de la materia, mientras que el grupo experimental con notas más bajas fue el grupo de Tutoría Después de Clase.

¿Qué nos dice esto? Que los alumnos de las IEMS no pretenden extender más las horas en su currículo, es por esto que pocas veces son voluntarios para actividades escolares, tutorías grupales impartidas por maestros titulares de materias o actividades paraescolares que requieran

más tiempo que ellos no pretenden invertir. Por lo regular los alumnos más involucrados en actividades de la institución suelen ser alumnos con alto rendimiento académico.

La Tutoría Durante Clase logra tener más ventajas por algunas razones: a) trabaja exactamente a la par con el maestro, b) no requiere de una planeación tan estructurada por parte del alumno debido a que trabaja con material que el maestro utiliza durante clase, pero sí es necesario implementar otras estrategias didácticas como un mayor uso de ejemplos, ilustraciones y material de apoyo extra, c) hay posibilidad de que los alumnos entreguen en tiempo y forma los ejercicios que se elaboran en clase, d) no requiere de una inversión de tiempo extra en la institución, por lo que la tutoría puede ser diaria o según sea el criterio del tutor.

Es por esto que la modalidad Durante Clase compite con la modalidad En Línea, un rubro innovador que requiere de una estructuración más rigurosa y que ha demostrado que puede ser un arma eficiente para abatir el bajo rendimiento académico, pues en la actualidad son mayoría los jóvenes involucrados en las nuevas tecnologías (las que, instruyéndolos de una manera adecuada sobre su uso, pueden ser utilizadas como una herramienta para el aprendizaje en lugar de solo un entretenimiento).

En el programa, esta modalidad demostró que no se necesitaba de horarios o de disposición en sí de los tutorados, pues el tutor par, sin que ellos tuvieran una duda acerca del tema revisado en clase, tomaba la iniciativa y dejaba en una aplicación con chat algunas aclaraciones del tema y material de apoyo para que revisaran los alumnos en cuanto tuvieran la necesidad de hacerlo. Esto le enseña a los alumnos que ellos mismos fueron capaces de administrar su tiempo para el estudio. En el segundo grupo al menos dos de cada tres alumnos mejoraron su rendimiento académico drásticamente, logrando aprobar el programa y concluir la materia con calificación aprobatoria.

En función de los hallazgos de la investigación, se puede decir que la tutoría como programa y evento puede ajustarse e ir en paralelo, casi simultáneamente, con un plan de estudios, con el cual debe tener cierta equivalencia en sus objetivos, lineamientos y métodos.

Se puede hablar de pertinencia académica al desarrollar opciones didácticas en las que docentes y estudiantes formen grupos de debate y discusión, apoyo académico, e incluso de investigación estudiantil (Menéndez, 2010). El programa de Tutoría logró generar impacto en los alumnos, logrando resultados favorables y aspectos a mejorar para su adecuada implementación y permanencia en la institución, además demostró que es un trabajo que puede ser coordinado

por un docente, más no precisamente llevado a cabo por él debido a la falta de tiempo para atender de manera personalizada a todos los alumnos.

A partir de esta evaluación, se sugiere que programas de ésta índole se implementen como estrategias institucionales para aspirar a la formación del más alto nivel de calidad en la educación, tanto en el plano personal como en el profesional y académico, para así lograr una formación integral del alumno con una visión que le ayude a percatarse de las necesidades y oportunidades para su desarrollo, además de que constituye un recurso de gran valor para facilitar la adaptación de los estudiantes al ambiente escolar y disminuir índices de reprobación, deserción, aumentar la eficiencia terminal y atender cualquier otro problema específico de la trayectoria escolar de los alumnos, logrando así, un efecto positivo en la resolución de los problemas antes mencionados.

La tutoría en sí, como una actividad complementaria a la práctica docente, puede ser también una herramienta de cambio para reforzar los programas de apoyo a estudiantes pues a los maestros, por las múltiples actividades que tienen dentro de una institución educativa, se les dificulta atender de manera personalizada a todos y cada uno de sus alumnos, descuidando así las necesidades de aprendizaje que éstos pueden presentar. Además, las tutorías entre pares exploran y explotan el potencial de los estudiantes, procurando facilitar su inserción en la educación y de ésta manera fomentar y aumentar sus capacidades de aprendizaje más allá de una habitual aula escolar.

Vale la pena mencionar y hacer énfasis en el compromiso que tanto la planta docente como las autoridades educativas deben de tener en la realización de este tipo de programas, ya que no sólo es cuestión del apoyo que brinden los alumnos sobresalientes a los alumnos con bajo rendimiento, sino también lo es de la constante evaluación y canalización de los alumnos que presenten dificultades más allá de lo académico. Sobre todo se debe hacer énfasis en el conocimiento sobre el alumnado (el diagnóstico de su trayectoria escolar, social y personal) para así identificar qué alumnos son los que necesitan el programa de tutorías. Una de las ventajas principales del programa implementado es que las tutorías de pares son efectivas porque los alumnos que buscan ayuda, por lo regular, suelen acercarse a un compañero, ya que éste puede tener una mejor disposición de tiempo, de enseñanza y de actitud, además comparten las mismas estrategias de comunicación, lo cual habilita una interacción funcional más natural que potencia el vínculo entre tutor-tutorado.

A pesar de que la tutoría de pares es un programa que presenta un gran número de ventajas que por lo regular presenta resultados positivos, ésta es una actividad complementaria a las funciones del docente que no suplantada, sin embargo, no deja de ser una herramienta útil y provechosa para la mejora de la calidad educativa.

Referencias

- Angulo, A. (2014). *La tutoría como estrategia institucional: Implicación, aplicación y efecto de propuestas alternativas* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Sonora, Sonora, México.
- Angulo, A. y Campos, R. (2014). *Caracterización del discurso didáctico de estudiantes universitarios en tutorías de pares*. Manuscrito no publicado. Universidad de Sonora, Sonora, México.
- Aparicio, C. (2003). *Técnicas para el registro de la conducta*. Universidad de Guadalajara.
- Barragán, A., Aguiar, M., Cerpa, G. y Núñez, H. (2009). Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. *Revista Sinéctica*, (33).
- Becerra, O. (2002). *Alcances y limitaciones del programa nacional de actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio en Sonora. El caso del curso “La enseñanza de las Matemáticas en la escuela primaria”* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Hermosillo, Sonora, México.
- Borja, B. (2006). *Fortalezas y debilidades de la capacitación de docentes de nivel primaria (1° 3°) en el estado de Sonora* (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Hermosillo, Sonora, México.
- Borja, J. (2010). Las tutorías: El caso de Psicología en la Universidad de Sonora. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, (15), 417-422.
- Bridgeland, J., Dilulio, J. y Burke, K. (2006). *The silent epidemic perspectives of high school dropouts*. A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Harte Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation. Recuperado de <http://www.civicerprises.net/pdfs/thesilentepidemic3-06.pdf>.
- Cohen, P., Kulik, J. y Kulik, C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A metaanalysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237–248.

- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2016). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016*. Secretaría de Educación Pública.
- Duran, D., Blanch, S., Thurston, A. y Topping, K. (2010). Tutoría entre iguales recíproca y virtual para la mejora de habilidades lingüísticas en español e inglés. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 209-222.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar REICE*, 1(2).
- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/investigacion.html>.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1).
- González, D. (2002). *El desempeño académico universitario: variables psicológicas*. México: UNISON.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ibáñez, C. (2007) *Metodología para la Planeación de la Educación Superior Una aproximación desde la psicología interconductual*. México: UNISON.
- Ibáñez, C. y Ribes, E. (2001) Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 359-371.
- Juárez, J. (2005), “La actualización del magisterio en educación básica (ProNAP): una mirada desde el discurso del docente”, en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa octubre-noviembre de 2005*, Hermosillo, Sonora, México.
- Jiménez, M. (2015). Modelo para la implementación de la tutoría de pares. *Atenas. Revista científico psicopedagógica*. 3(31).
- Korman, (1992). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *CEO*, 7. Recuperado de <http://huitoto.udea.edu.co/co>.
- Latapí, S. P. (1988). La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de Educación superior*. 68(4), 5-19.
- Martínez, F. (2003). *Calidad y equidad en educación: 20 años de reflexiones*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Menéndez, J. (2010). El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica. *Revista electrònica de l'Observatori sobre la Didàctica de les Arts*, 4, 66-94.
- Paz-Navarro, L., Rodríguez, P. y Martínez, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo* 1(2).
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Consultado en <http://lema.rae.es/drae/?val=interaccion>.
- Reyes, M., Ibáñez, C., Mendoza, G. (2009). *Una propuesta psicopedagógica para el aprendizaje de competencias básicas en educación superior*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Análisis del Movimiento Contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior*.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Construye-T*. Recuperado de <http://www.construyet.org.mx/>.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Sistema Nacional de Tutorías Académicas SINATA*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sinata.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Yo No Abandono*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/swb/sems/yo_no_abandono.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2015). *Movimiento contra el abandono escolar. Jornadas 2015*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es/sems/yo_no_abandono.
- Torrado, D., Manrique, E., y Ayala, J. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Revista Médicas UIS*. 29(1).
- Valdez, A., Román, E., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación Media Superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-16.

- Vera, J.A., A. Grijalva, E. Estévez, G. González, R. Ávila y S. Ibarra (2003), *Estudio preliminar sobre el funcionamiento de los programas de capacitación y actualización de profesores y de los programas del área de innovación de la Subsecretaría de Vinculación y Desarrollo Educativo de la SEP*. Sonora, México: UNISON.
- Varela, J. (2013). Cómo dar clase individual a un grupo de alumnos. *Conductual. Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta*. 1(1), 103-140.
- Varela J., Nava G. y Lara B. (2011). La tutoría académica en la educación superior: ¿Redireccionamiento? En C. Colunga y A. González (Eds.). *La tutoría en educación superior* (pp. 47-64). México: Editorial Acento Editores.

INTENCIÓN HACIA EL ESTUDIO DE LA CIENCIA ENTRE ADOLESCENTES DE MUNICIPIOS CON REZAGO SOCIAL

Pedro David Durón Hernández*

Diana Estefanía Solórzano Gutiérrez

Fredi Everardo Correa Romero

Resumen

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) evalúa tres grandes dominios disciplinarios de manera permanente (Lectura, Matemáticas y Ciencias) y que en cada ciclo de aplicación la prueba enfatiza en uno de ellos. Durante el 2015, el énfasis de la prueba se centró en el aprendizaje de Ciencias y los resultados dan cuenta de que nuestros estudiantes de nivel secundaria y medio superior están por debajo del promedio de los miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2016). La misma prueba también destaca la intención de los estudiantes mexicanos por dedicarse a la ciencia, con porcentajes muy superiores al del promedio. Esta diferencia entre desempeño e intenciones se investiga desde el campo de las actitudes y particularmente con ayuda de la teoría de la conducta planeada (Ajzen, 2012) la cual sugiere que la intención depende de las actitudes, la norma subjetiva y el control percibido. El objetivo de la investigación fue describir la intención hacia el estudio de la ciencia a través de las actitudes, norma subjetiva y el control percibido de una muestra de adolescentes que estudian la secundaria en municipios de rezago social del estado de Guanajuato. La investigación de tipo transversal, cuantitativa con muestreo intencional no probabilístico en 8 municipios con rezago social del estado de Guanajuato y con 500 participantes, presenta como resultados una positiva actitud y baja intención hacia la ciencia. La norma subjetiva y el control percibido son bajos y por tanto son las variables sobre las que se debe intervenir a través de estrategias que promuevan el estudio de la ciencia.

Palabras Clave. Actitudes, intención, control percibido, norma subjetiva, estudio de la ciencia

* Universidad de Guanajuato, davidduron169@gmail.com

Introducción

La primera sección se va a dividir en dos subsecciones: la correspondiente a la importancia del problema donde se destacan datos estadísticos de órganos evaluadores externos en el terreno de la educación y que dan cuenta de la magnitud del problema. En la siguiente subsección se busca contribuir a la problemática a través del concepto de actitud y de las variables que influyen en la conducta de las personas.

Importancia del problema

El Informe PISA 2015 para México, representa un esfuerzo por participar trienalmente en este estudio comparativo internacional, coordinado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2016). La idea central de la OCDE es que los resultados obtenidos por cada país sean analizados, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, a fin de que la información sirva para identificar áreas de oportunidad, y con ello se diseñen políticas y programas educativos orientados a mejorar la oferta educativa, así como la calidad y equidad de los resultados de aprendizaje.

Los resultados nacionales muestran que el 52% de los estudiantes mexicanos logran los aprendizajes mínimos en ciencias, 43% en matemáticas y 59% en lectura. Asimismo, en los 3 dominios menos del 1% de alumnos se considera de alto rendimiento. En los 3 dominios México se encuentra por debajo del promedio de los países de la OCDE.

Los resultados de los jóvenes mexicanos en materia de ciencias (416 puntos) significarían que tienen un nivel de unos dos grados y medio menos que el promedio de la OCDE (493 – 416 = 77 puntos), o que los estudiantes de países como España y Estados Unidos.

De acuerdo con el diagnóstico de la organización estos resultados se deben entre otras cosas al bajo presupuesto que el estado destina a este rubro, por lo que universidades e instituciones destinadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología carecen de recursos suficientes para su correcto desempeño y la formación de más y mejores investigadores, por lo que en todo el país hay cerca 15 mil investigadores certificados y otros 20 mil que están en el sector industrial, para un total de 35 mil; sólo cerca de 3 mil empresas hacen investigación y se registran apenas 500 patentes al año.

Si bien la (OCDE 2016) afirma que el sistema mexicano de innovación ha mejorado durante los últimos años, teniendo como ejemplo la racionalización de los programas de apoyo

de CONACYT, es un hecho que México sigue teniendo un nivel muy bajo de inversión en ciencia, tecnología e innovación. Esto le hace seguir perdiendo competitividad con respecto a otras economías.

México necesita aumentar significativamente su atención a la innovación para acercarse a los promedios internacionales, un rubro importante es la proporción de gasto en investigación y desarrollo con respecto al PIB en México (de alrededor del 0.5%) es de las más bajas entre los países de la OCDE (2016).

Para transformar a México en un polo de innovación, es necesario tomar medidas de fondo en un amplio espectro de políticas públicas. El Estudio de la (OCDE 2010) titulado: “Respuesta estratégica de la OCDE a la crisis económica y financiera” hace énfasis en los siguientes rubros:

- Es necesario crear condiciones más propicias para la innovación. La competencia propicia la innovación, el cambio y el crecimiento. La OCDE colabora actualmente con el gobierno mexicano para la promoción de la competencia y la mejora regulatoria.
- Contar con mejores mecanismos de evaluación y retroalimentación contribuye a mejorar la implementación de las políticas y la asignación de recursos, una mejor división del trabajo y una mayor cooperación entre las dos principales autoridades en este tema, CONACYT y la Secretaría de Economía, así como para aumentar la descentralización de la política de innovación.
- Se debe propiciar una mayor eficiencia del gasto, dando prioridad al apoyo directo, más que a los incentivos fiscales.

En el documento enfrentando la crisis, una respuesta estratégica (OCDE, 2009) se enfatiza que la crisis económica hace que el imperativo de la innovación sea aún más necesario y no un gasto como se ha visto históricamente por los gobiernos mexicanos que han reducido los recursos dedicados a la innovación. El estado mexicano tiene dos cuestiones fundamentales que debe priorizar:

- Mitigar el impacto negativo de la crisis en los actores involucrados en el proceso de innovación. El apoyo público sostenido de CONACyT y la Secretaría de Economía es crítico para mantener la investigación y el desarrollo en proyectos de largo plazo en el sector público o en asociaciones público-privadas.

- El proceso de innovación es un pilar importante para sustentar la innovación e inversión en energías renovables, así como los llamados “empleos verdes” que pueden constituir importantes fuentes de crecimiento futuro.

La necesidad de aumentar el potencial de largo plazo para la innovación se debe enfocar en dos objetivos: educación y capacidad de emprendimiento. México requiere de mayores esfuerzos para facilitar la creación de empresas, reducir las barreras financieras al emprendimiento innovador y asegurar mayor competencia en varios sectores.

La “Estrategia de Innovación” de la OCDE desde el 2009 busca precisamente contribuir al desarrollo de políticas adecuadas para el panorama post-crisis. Las políticas para promover la innovación tendrán resultados positivos en la medida en que adopten una serie de principios comunes. Estos principios están siendo desarrollados para guiar su puesta en práctica con los siguientes objetivos: 1) Empoderamiento de la gente para innovar, 2) Desencadenar procesos de innovación en las empresas 3) Invertir en innovación y obtener los dividendos, 4) Aplicar la innovación para enfrentar los grandes retos globales y 5) Mejorar la gobernabilidad de las políticas de innovación.

Es precisamente en el primer punto, en el empoderamiento de la gente, donde la psicología puede contribuir al desarrollo científico del país y es que contrario a los resultados de desempeño que presentan los estudiantes mexicanos en la prueba PISA del 2015 (OCDE, 2016), también se observa un nivel de motivación de desempeño superior a la media de la OCDE: el 83% declararon que quieren ser los mejores, hagan lo que hagan (media OCDE: 65%), y el 96% están motivados para sacar las notas más altas en todas o en casi todas las asignaturas (media OCDE: 83%). Sin embargo, solo el 39% de los estudiantes en México se consideran ambiciosos (media OCDE: 71%). Aunado a esto, también muestran una mayor ansiedad relacionados al trabajo escolar. El 50% se ponen muy tensos cuando estudian (media OCDE: 37%), y el 79% está preocupado por sacar malas notas en clase (media OCDE: 66%). Los estudiantes mexicanos reportan un sentido de pertenencia a su centro educativo menor que el promedio observado entre los países de la OCDE. Así, un 25% de los alumnos se siente marginado en los colegios (media OCDE: 17%).

Todos los temas antes descritos tienen una relación directa con los juicios de valor y los hábitos de los estudiantes. Tanto los juicios como las conductas se pueden promover a través de campañas y de intervención psicosociales en el nivel de promoción, a través del desarrollo de las

actitudes, que es un constructo ampliamente utilizado para el fomento de conductas saludables y en el terreno de la publicidad.

Aproximación a la solución del problema: las actitudes y su relación con la conducta

Los seres humanos reaccionan a su entorno haciendo evaluaciones. Cuidan a las personas que aman y luchan por mantener valores positivos de sí mismos y de las personas que los rodean. También evalúan y eligen líderes y conductas futuras. Tales acciones implícitas y explícitas involucran juicios, por ejemplo, si los objetos, eventos, uno mismo o los demás son favorables o desfavorables, agradables o desagradables, buenos o malos, no es diferente del caso de la ciencia.

Eagly y Chaiken (1993) definen una actitud como una tendencia psicológica que se expresa al evaluar una entidad particular con algún grado de aprobación y desaprobación.

El estudio de las actitudes incluye tanto los juicios que los individuos se forman al momento de interactuar con el objeto actitudinal como a las representaciones de valores almacenadas en la memoria. De este modo, las actitudes pueden ser juicios, recuerdos o incluso ambos (Ajzen, 2012)

(Petty y Briñol 2012) han clasificado diferentes tipos de respuestas actitudinales, así como diferentes tipos de información que pueden servir como base para las actitudes. Por ejemplo, (Katz y Stotland 1959, citado en Ajzen, 2012) aseguraron que las actitudes engloban componentes cognitivos, emotivos y de comportamiento. (Eagly y Chaiken 1993) en análisis más contemporáneos de esta literatura concluyeron que estos componentes representaban de la mejor manera los tipos de respuestas que permitían a los investigadores diagnosticar las actitudes.

(Petty y Briñol 2012) han investigado una variedad de constructos relacionados con las actitudes utilizando diversos marcos teóricos y métodos. Los constructos investigados se refieren a menudo al afecto, creencias, y comportamientos, los cuales se describen a continuación:

- El afecto implica los sentimientos que las personas experimentan y pueden o no relacionarse con un objeto y evento en particular, por ejemplo, si las materias relacionadas con ciencia son divertidas o aburridas.
- Las creencias son cogniciones sobre la probabilidad que hay de que un objeto o evento se asocie a un atributo dado, por ejemplo, los científicos son personas solitarias o locas.

- Los comportamientos se definen a menudo como las acciones manifiestas de un individuo, es decir, si la persona por iniciativa propia lee libros de divulgación científica o estudia más de lo que exigen sus profesores de ciencia.

Cada uno de estos fenómenos individuales es fundamental para las fuerzas dinámicas que forman y transforman las actitudes existentes, sin embargo, el término actitud está reservado para la tendencia evaluativa general producto de estos tres elementos.

Desde (Allport 1935, citado en Eagly y Chaiken, 1993) se consideraba que las actitudes de las personas los hacían propensos a orientar sus comportamientos futuros. Si a un individuo le gusta una determinada marca de café, será entonces más propenso a seleccionar esa marca en vez de otras, de la misma forma si un estudiante percibe cierto agrado por la biología aumenta la probabilidad de desear estudiar una carrera relacionada con dicho campo de conocimiento, sin embargo, los aspectos que rodean la relación entre actitudes y los comportamientos de las personas son más complejos.

Ajzen y Fishbein (1975, en Ajzen, 2012) identificaron numerosos factores que moderan el tamaño de la asociación entre actitudes y comportamientos. Entre los múltiples factores que influyen en el fenómeno están: las experiencias previas, la confianza de la persona al interactuar con el objeto actitudinal, la accesibilidad de la información y/o del recuerdo evocado por el objeto, etc.,

Sin embargo, en la relación actitud-comportamiento, hay tres elementos a considerar:

1. Son las intenciones de las personas el principal factor que media entre el juicio evaluativo de la actitud y el comportamiento.
2. Además, las metas de las personas son importantes, pero no sólo en su formulación, sino en el grado de acuerdo o desacuerdo que genere con las personas que interactúa de forma más constante. Por ejemplo, cuando los individuos están silenciosamente en desacuerdo con una defensa dada, pero públicamente la acatan para mantener su imagen social y pertenencia al grupo. Entonces, las metas personales pueden ser un motivante o un obstáculo, todo depende de la percepción sobre el comportamiento que se debe de seguir frente al grupo.
3. Tanto las actitudes conscientes como inconscientes son más propensas a guiar la conducta, principalmente cuando los factores externos permiten la ejecución de esas acciones. Las creencias de control y la autoeficacia pueden tener efectos parecidos,

ambos, a causa de sus efectos positivos en la motivación de las personas y las facilidades que proporciona el medio ambiente.

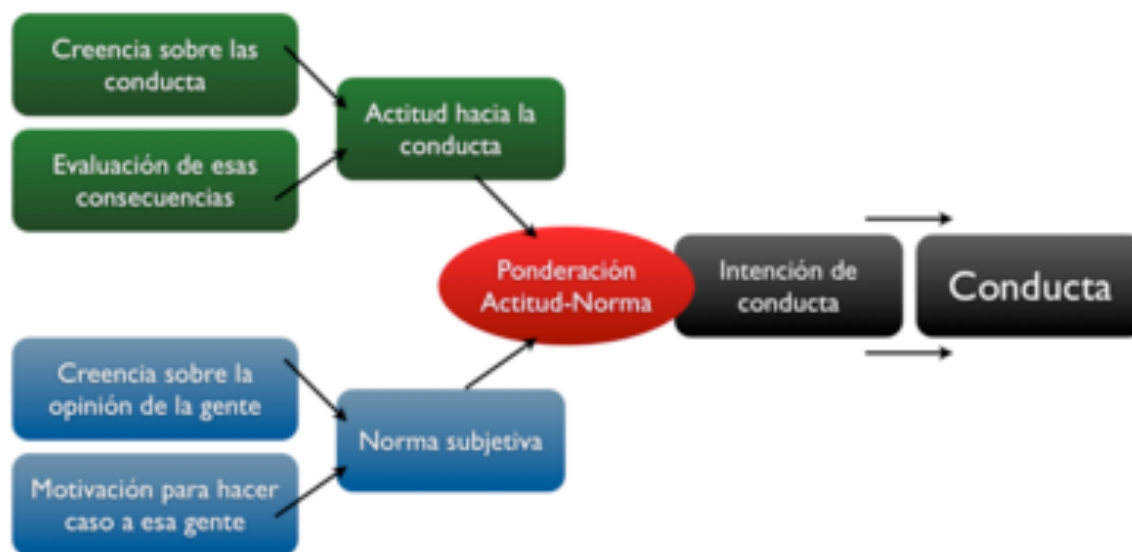
Existen varios modelos teóricos que especifican la relación de algunas de estas creencias con las actitudes y, en última instancia, con la conducta. Entre ellas figuran la Teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975 en Ajzen 2012) y la Teoría de la acción planeada (Ajzen, 2012), ampliación del primer modelo.

La teoría de la acción razonada se basa en el modelo, más general, de la expectativa-valor, la cual señala:

- Toda evaluación surge de forma espontánea e inevitable cuando formamos creencias sobre un objeto, así, por ejemplo, si creemos que la química es aburrida, esa creencia forma una evaluación negativa.
- Cada creencia tiene valores subjetivos atribuidos al objeto, es decir, el que una disciplina sea "aburrida" es algo subjetivo, de tal manera que la química como ciencia no necesariamente genera la misma evaluación entre todos los estudiantes. Mas importante es que las personas suelen formar muchas creencias diferentes sobre un objeto, pero solo las que están más disponibles en la memoria influyen en la actitud. De tal suerte que lo "aburrido" de una disciplina" depende de su contenido, del profesor o de las calificaciones obtenidas, etc.
- Finalmente, la accesibilidad de una creencia tiende a aumentar en función de la posibilidad de que las cosas se mantendrán igual o van a cambiar. A menor cambio, más accesibilidad, pues las personas tienden a evaluar de forma constante cuando consideran que un primer juicio fue exitoso.

Entonces, la teoría de la acción razonada parte de la premisa de que las actitudes están determinadas por las creencias que tenemos acerca del objeto actitudinal. Por tanto, el primer objetivo a considerar dentro de este marco teórico debe ser la determinación de las creencias asociadas a cualquier objeto de actitud.

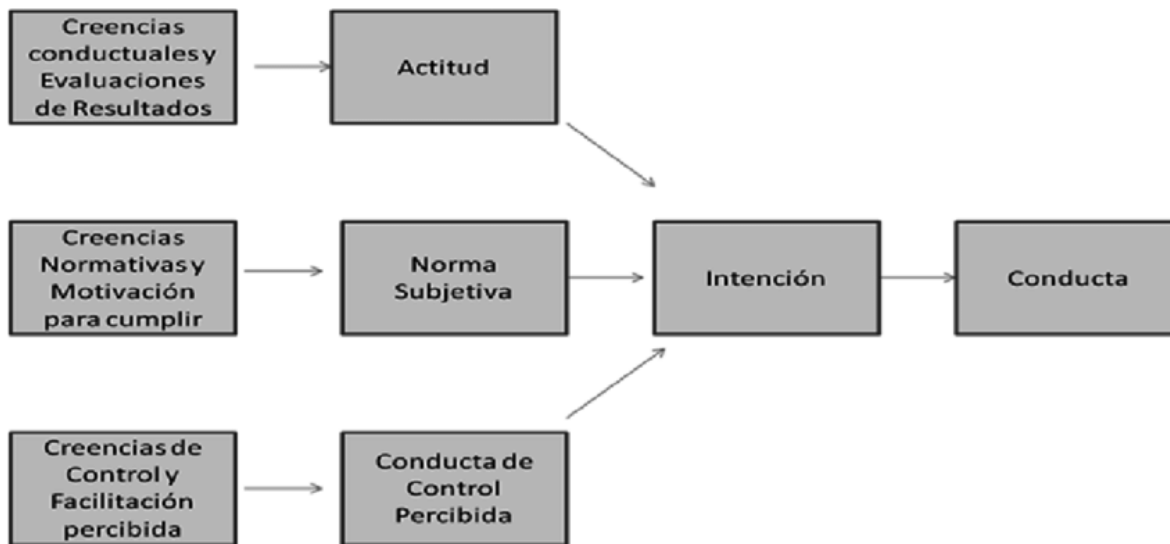
Figura 1. Teoría de la Acción Razonada



Como se puede observar en la figura 1, la intención depende de la actitud y de la norma subjetiva que es la valoración que hace la persona de la probabilidad de que otras personas relevantes (familiares, amigos, compañeros, etc.) esperan de la conducta relacionada con la actitud, por ejemplo, si estudio Química ¿Qué opinaran mis familiares de esa decisión? Se puede observar una representación gráfica del modelo en la Figura 1

El modelo de la conducta planeada de Ajzen (2012) se basa en la teoría de acción razonada, la diferencia radica en que se añade el componente de “control conductual percibido”, de esa forma para fomentar una determinada conducta (por ejemplo, un mayor estudio de las materias relacionadas con ciencia) es necesario fomentar la actitud, la norma subjetiva y la percepción conductual de control para que el estudiante desarrolle una constante intención hacia la ciencia y con ello aumente la probabilidad de que en el futuro se lleven a cabo conductas vinculadas con dicha intención, de manera específica, la teoría de la conducta planeada se puede apreciar de forma gráfica en la figura 2:

Figura 2. Teoría de la Conducta Planeada



Por su parte, las variables que median entre la actitud y la intención se conciben como se enlista a continuación:

- Las creencias conductuales que se podrían definir como actitudes hacia la conducta se van a ver afectadas en gran medida por las creencias personales, así como de los juicios o evaluaciones que se tendrían hacia alguna determinada conducta u objeto social.
- Para entender por qué la gente pretende un comportamiento u otro hay que ver también las consideraciones que la gente tiene, las normas subjetivas; creencias de otras personas sobre lo que se debe hacer o no, sobre lo que ellos hacen y la presión social que esto ejerce sobre el comportamiento, una motivación social en sí.
- La creencia de control percibido dependerá de nuestros propios recursos, nuestro compromiso que tengamos para lograr un cambio, dinero, entre otros aspectos controlando así nuestras creencias sobre el comportamiento y nuestra capacidad de controlarlo, de tal forma que se asume.

Con base en los antecedentes, se plantea una investigación que evalúe las variables de la teoría de la conducta planeada, aplicada hacia la ciencia. Los resultados serán analizados para pensar en estrategias de intervención a nivel de promoción de conductas que fomenten el gusto del estudio

por la ciencia entre los adolescentes, con la finalidad de contribuir en el rezago que actualmente vive nuestro país en materia de vocación científica.

Objetivo

Describir la intención hacia el estudio de la ciencia a través de las actitudes, norma subjetiva y el control percibido de una muestra de adolescentes que estudian la secundaria en municipios de rezago social del estado de Guanajuato.

Método

Como marco teórico se utilizó la teoría de la conducta planeada que explica las condiciones a través de las cuales las personas desarrollan su intención, en este caso hacia la ciencia. Con base en dicha teoría el diseño del estudio es transversal, con alcance descriptivo –comparativo y técnica de recolección de datos a través de una escala de auto-aplicación.

Participantes

Se utilizó una muestra intencional no probabilística conformada por 500 adolescentes que estudiaban en secundarias públicas de 8 municipios del estado de Guanajuato ajenos al llamado corredor industrial y que son clasificados por el gobierno del estado con moderado rezago social. Por cuestiones éticas se omite mencionar cuales son dichos municipios. Del total de participantes el 56.3% corresponde a hombres con una media de edad de 13.83 años ($DE = .58$) y el 43.7% a mujeres con una media de edad de 13.88 años ($DE = .44$), la muestra total reporta un promedio de edad de 13.86 años ($D.E. = .55$).

Instrumento

Se utilizó la Escala de conducta planeada hacia la ciencia (Correa, Espinoza-Romo y García y Barragán, 2016), la cual en su versión original consta de 38 reactivos de formato tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta que van desde, totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (4). El instrumento se creó con el objetivo de evaluar indicadores para los componentes de la teoría de la conducta planeada: intención, actitudes, norma subjetiva y control percibido, todo orientado hacia el estudio de la ciencia. Las evidencias de confiabilidad y validez dan cuenta de seis factores con consistencias internas entre 0.91 y 0.70. En cuanto a la coherencia

teórica, las variables de norma subjetiva y creencias de control se dividen en dos elementos complementarios. El resto de las variables tiene un solo indicador como se esperaba en el plan de prueba

Procedimiento

Luego de contactar a las instituciones educativas se solicitó el permiso formal a las autoridades, se les informó del propósito de la investigación y se obtuvo el permiso correspondiente.

Posteriormente se asistió a los salones y se solicitó el permiso y la colaboración de los participantes a quienes previamente se les explicó el propósito del trabajo. Una vez otorgado el consentimiento informado de los participantes se entregó el instrumento de evaluación y se inició con la fase de respuesta, al término de ésta, la escala se entregó al facilitador, se agradeció a los participantes y se finalizó el proceso de levantamiento de datos. Luego de capturar los datos se verificaron los elementos psicométricos de la escala, se realizaron análisis descriptivos y pruebas de comparación de grupos entre hombres y mujeres, con ayuda del programa IBM- SPSS, versión 21 ®.

Consideraciones éticas

De acuerdo con el Artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación con personas, la presente se considera como una investigación sin riesgo, de acuerdo con lo señalado en el Artículo 17, que a la letra dice:” Se considera como riesgo de la investigación a la probabilidad de que el sujeto de investigación sufra algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio”.

De manera complementaria se considera una investigación sin riesgo a los: “estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquéllos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada en las variables fisiológicas, psicológicas y sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: cuestionarios, entrevistas, revisión de expedientes clínicos y otros, en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta" (Secretaría de Salud, 1986/ 2014).

A pesar de ello, y siguiendo los parámetros éticos de libertad de elección que sugieren el código ético del psicólogo, se solicitó permiso a las autoridades mediante un oficio, donde se adjuntaba el objetivo de la investigación y el instrumento que se aplicó. Una vez que se contó con la autorización de la institución, durante la aplicación, antes de responder el instrumento, se

informó a los participantes el objetivo de la investigación y como serían tratados los datos, luego de lo cual se solicitó el consentimiento firmado. Los adolescentes que no lo firmaron no respondieron el instrumento.

Resultados

A pesar de que la escala utilizada se había validado en población equivalente, se procedió a revisar sus indicadores psicométricos. El plan de prueba contemplaba 4 componentes y se obtuvieron 6 factores con aceptable consistencia interna, de tal manera que para el factor “Propensión hacia la ciencia” se obtuvo un valor de alfa de Cronbach de 0.88, para el factor “Visualización científica “ se obtuvo un valor de alfa de Cronbach de 0.91, para el factor “Autoeficacia hacia la ciencia” con un alfa de Cronbach de 0.79, para el factor “Norma subjetiva hacia la ciencia” se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.81, para el factor “Creencia de control negativo hacia la ciencia” se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.70 y para el factor de “Opinión de pares hacia la ciencia“ se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.72. En cuanto a la coherencia teórica, en la tabla 1 se muestra la relación entre los factores y los componentes de la escala.

En la tabla 1, atendiendo únicamente a los promedios observamos que el componente actitudinal y el de control tienen valores positivos a diferencia del resto de los componentes que se encuentran en el rango de la neutralidad.

En cuanto a los promedios, los factores de propensión hacia la ciencia y autoeficacia hacia la ciencia son los que presentan una muestra más pequeña de personas que no cuentan con valores positivos de las variables, mientras que la intención casi se dividen entre los que quieren ser científicos y los que no lo desean. Algo similar pasa con el indicador más confiable de la norma subjetiva.

Tabla 1. Componentes de la teoría de la conducta planeada y sus factores indicadores, con sus valores psicométricos, de tendencia central y porcentajes por debajo de la media teórica

Componente	Nombre del factor (indicador del componente)	Alfa	Número de reactivos	Promedio (D.E.)	% de personas con promedio debajo de 2.5
Actitud	Propensión hacia la ciencia	0.885	11	2.98 (0.669)	22.6
Intención	Visualización científica	0.918	8	2.55(0.882)	42.7

Control percibido	Autoeficacia hacia la ciencia	0.799	6	3.19 (0.658)	12
Norma subjetiva	Norma subjetiva hacia la ciencia	0.811	6	2.47 (0.776)	47.3
Control percibido	Creencia de control negativo hacia la ciencia	0.703	4	2.58 (0.640)	38.6
Norma subjetiva	Opinión de pares hacia la ciencia	0.723	3	2.80 (0.766)	31.3

Nota: Dado que la escala tiene valores de 1 = totalmente en desacuerdo a 4 = totalmente de acuerdo, la media teórica es de 2.5.

Posteriormente se compararon los resultados entre hombres y mujeres, para buscar alguna diferencia entre las muestras. Los resultados se pueden observar en la tabla 2.

En los datos obtenidos se muestra una aparentemente mayor actitud hacia la ciencia por parte de los hombres, sin embargo, al revisar las significancias podemos observar que en los casos de “Propensión hacia la ciencia”, “Norma subjetiva hacia la ciencia” y “Visualización científica” son estadísticamente significantes, esto es, 3 de los 6 factores de la escala y que corresponden a los componentes de actitud, norma subjetiva e intención.

Los resultados encontrados en la presente investigación no encuentran evidencias de diferencias entre hombres y mujeres para los indicadores de control percibido. Este es un dato relevante, pues contrario a las otras variables los promedios de hombres y mujeres son prácticamente los mismos.

Tabla 2. Promedio de los indicadores de la teoría de la conducta planeada entre hombres y mujeres y prueba t de Student para comparar la muestra de hombres y mujeres:

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	T de Student
Propensión hacia la ciencia	1 hombre	498	3.027 4	.63088	T=2.20, con 1055.89 g.l. Y una p=0.028
	2 mujer	560	2.937 1	.70234	
Autoeficacia hacia la ciencia	1 hombre	498	3.207 9	.61827	T=0.62, con 1055.99 g.l. Y una p=0.535
	2 mujer	560	3.182 8	.69428	
Norma subjetiva hacia la ciencia	1 hombre	498	2.577 5	.76819	T=4.43, con 1056 g.l. Y una p=0.000
	2 mujer	560	2.367	.76941	

Creencia de control negativo hacia la ciencia	1 hombre	497	2.621 6 1	.65067	T=1.80, con 1055 g.l. Y una p=0.072
	2 mujer	560	2.550 0	.62942	
Opinión de pares hacia la ciencia	1 hombre	497	2.827 3	.74473	T=1.20, con 1055 g.l. Y una p=0.230
	2 mujer	560	2.770 5	.78635	
Visualización científica	1 hombre	498	2.644 2	.85101	T=3.30, con 1052.77 g.l. Y una p=0.001
	2 mujer	560	2.4655	.90557	

Posteriormente se realizó un análisis de correlación entre todos los factores. Los resultados se pueden consultar en la tabla 3. El análisis de correlación demuestra correlaciones superiores a 0.4 para los principales indicadores, siendo el indicador de la actitud hacia la ciencia la variable más asociada con el resto de los factores, pues únicamente no tiene relación con la norma subjetiva.

El indicador de la intención (visualización científica) se asocia con el indicador de la actitud y uno de los indicadores de la norma subjetiva (opinión de los pares hacia la ciencia) y con las creencias de control negativo hacia la ciencia. La autoeficacia hacia la ciencia no se relaciona ni con la actitud ni con la intención hacia la ciencia.

Tabla3. Análisis de correlación de Pearson para los indicadores de la teoría de la conducta planeada hacia la ciencia

	Propensión hacia la ciencia	Visualización científica	Autoeficacia hacia la ciencia	Norma subjetiva hacia la ciencia	Creencia de control negativo hacia la ciencia	Opinión de pares hacia las ciencias
Propensión hacia la ciencia	1					
Visualización científica	0.611**	1				
Autoeficacia hacia la ciencia	0.437**	0.297*	1			
Norma subjetiva hacia la ciencia	-0.017	-0.097	0.331**	1		
Creencia de	0.401**	0.347**	0.495**	0.122	1	

control negativo hacia la ciencia						
Opinión de pares hacia las ciencias	0.51**	0.368**	0.457**	0.14	0.29*8	1

Nota: el * = Significancia al 0.05; ** = Significancia al 0.001

Para efectos de la interpretación, no se tomaron en consideración los valores de la significancia debido al tamaño de la muestra, sino el valor de las correlaciones, considerando asociaciones aquellas con valor superior al 0.3, sin importar el signo de la correlación.

Conclusiones

Los resultados demuestran que existe una moderada intención hacia la ciencia y que es menor entre las mujeres que entre los varones. Al no ser valores claramente negativos existe una alta posibilidad de reforzar cada uno de los componentes y con ello la intención hacia la ciencia.

Las correlaciones sugieren que el modelo de la conducta planeada aplica para el fenómeno de la intención del estudio de la ciencia, pues dicha variable se correlaciona de forma moderada con los indicadores de las actitudes, la norma subjetiva y el control percibido.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la necesidad de realizar análisis de mayor profundidad como por ejemplo, regresión lineal o modelamiento estructural.

Idealmente sería necesario reformular un sistema de educación en el cual se pueda intervenir de manera constante para fomentar desde la infancia una cultura e interés científico y liberando de los tabúes negativos que socialmente se le atribuyen al estudio de la ciencia, pues al sesgarse varios campos de acción y de cualidades para ser científico se puede estar cayendo en normativas sociales y creencias de control poco favorables para lograr la buscada intención a hacer ciencia.

Referencias

- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 438-459). Nueva York, NY: SAGE
- Briñol, P., y Petty, R. E. (2012). The history of attitudes and persuasion research. En A. Kiglansky & W. Stroebe (Eds.), *Handbook of the history of social psychology* (pp. 285-320). New York: Psychology Press.

Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1993) *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, TX.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Respuesta estratégica de la OCDE a la crisis económica y financiera* (pp. 1-23). OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/42981787.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *La innovación: piedra de toque del desarrollo mexicano* (S/N). OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/about/secretary-general/lainnovacionpiedradetokedeldesarrollomexicano.html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2015 - Resultados* (pp. 1-14). OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

EL IMPULSO A LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Azucena Ochoa Cervantes*

Alejandro Antonio Luna Zavala

Resumen

Partimos de la idea de que las escuelas inclusivas “son aquellas escuelas que tratan de mejorar su capacidad para responder a la diversidad del alumnado y... que esa mejora pasa, entre otras decisiones, por reconocer, aceptar y lograr una mayor participación de éstos...”

La participación entonces, es un eje a partir del cual se pueden eliminar las barreras del aprendizaje, así como favorecer la inclusión de todos y todas. La metodología de Aprendizaje Servicio (APS) se caracteriza, entre otras cosas por impulsar la participación activa de los involucrados en los asuntos que les son de su interés. Esta metodología se ha puesto en marcha recientemente por el Observatorio de la Convivencia Escolar de la UAQ con el fin de favorecer la inclusión y la mejorar la convivencia, así como dar sentido a los aprendizajes a partir de problemáticas detectadas y sentidas por las y los estudiantes. A partir de lo anterior, se realizó un estudio exploratorio con el objetivo de analizar las ideas y formas de participación que muestran las y los estudiantes de una escuela secundaria antes y después de la puesta en marcha de un proyecto de aprendizaje servicio. Para alcanzar el objetivo, se aplicó un cuestionario para conocer las ideas que mostraban 42 estudiantes de secundaria sobre participación. Los resultados muestran que las y los estudiantes tienen ideas de participación simple y esto se corresponde con la forma en la que participaron al inicio del proyecto, es decir, se limitaban a seguir indicaciones y responder preguntas puntuales. Con la puesta en marcha del proyecto fueron asumiendo la responsabilidad del mismo cambiando también la forma de participación a una participación proyectiva. Los proyectos APS muestran un fuerte potencial para la mejora de la convivencia, así como para derribar barreras de aprendizaje y participación y con ello promover la inclusión.

Palabras clave: Proyecto, aprendizaje, servicio, inclusión, participación de niñas, niños y adolescentes

* Universidad Autónoma de Querétaro, azus@uaq.mx

Introducción

El plan de estudios para la educación básica 2011, reconoce que “la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados” (SEP, 2011: 25), hablar de equidad nos remite necesariamente al clima escolar que se genera para propiciar ambientes propicios para el aprendizaje no sólo de contenidos conceptuales sino también de actitudes y valores que sustentan la sociedad democrática y “sólo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a constituir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad” (Pérez, 1996:32).

Partiendo de lo anterior, consideramos que la educación en la escuela debe proporcionar experiencias formativas que permitan una convivencia en donde todas y todos participen puesto que la participación asegura la inclusión de los que generalmente son excluidos e implica la asunción de responsabilidades. Booth y Ainscow (2000) plantean lo siguiente en torno a la educación inclusiva:

1. La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
2. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
3. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
4. La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
5. La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
6. Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
7. La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

8. La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

Partiendo de lo anterior, consideramos que la participación es un indicador de una escuela inclusiva, puesto que “las escuelas inclusivas son aquellas escuelas que tratan de mejorar su capacidad para responder a la diversidad del alumnado y que se apoyan en la creencia de que esa mejora pasa, entre otras decisiones, por reconocer, aceptar y lograr una mayor participación de éstos y por tanto, por escuchar su voz” (Rojas *et al*, 2010: 150, citado en Rosano, 2013).

Mokwena (1993) plantea tres tesis para argumentar la relación entre la participación infantil y la formación humana y ciudadana: a) la participación es esencial para adquirir competencias y habilidades para el desarrollo de la confianza y la formación del carácter; b) apertura de espacios de participación para los niños y niñas permite formar un mayor compromiso consigo mismos; generando diálogo crítico, relaciones de respeto con los adultos y habilidades para resolver problemáticas y c) la participación es un resultado del proceso de desarrollo del sujeto para la formación de identidad.

Por su parte, Trilla y Novella (2001) definen la participación infantil como un proceso de aprendizaje para la construcción de ciudadanos, señalando además tres motivos por los cuales resulta beneficioso promover la participación social en la infancia: por un lado, porque es un derecho jurídicamente establecido; segundo, ya que sirve para mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce; y, tercero, debido a que constituye el mejor medio para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos, de ahí la importancia de promoverla.

Se puede afirmar que las investigaciones o experiencias reportadas en torno a la participación infantil se han realizado en su mayoría, en el ámbito comunitario, distinguiéndose cuatro tendencias en su abordaje.

La primera tiene que ver con la participación desde el reconocimiento de los derechos; así, tenemos por ejemplo los resultados que ha publicado el INE (antes IFE) acerca de las consultas infantiles y juveniles en sus diferentes ediciones (1997, 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012). Cabe señalar que cada consulta tenía objetivos específicos, pero, en términos generales, la intención era difundir el conocimiento de los derechos fundamentales de los niños, plasmados en la Convención sobre los Derechos del Niño, fomentar el aprendizaje en los niños y niñas de México sus derechos y obligaciones cívicas, propiciar en los niños el conocimiento del valor de las elecciones como medio para expresar sus preferencias y respeto a otras opiniones, y por

último el generar un espacio de participación que permita conocer la percepción y opiniones de los niños y niñas en relación a los problemas que les afectan (IFE, 2007: 5).

Otra de las experiencias en esta tendencia es la de Zanabria, Fragoso y Martínez (2007), quienes presentan los resultados del trabajo con grupos de niñas, niños y jóvenes al generar espacios de participación infantil en tres comunidades del estado de Tlaxcala y en una delegación de la Ciudad de México, utilizando el Manual de participación infantil para la difusión de los derechos de la niñez (Zanabria, et al., 2010). Entre los principales resultados, las autoras destacan el cambio de mirada de los adultos hacia los niños y niñas generando la confianza de que ellos son capaces de participar con respeto y responsabilidad.

Una segunda perspectiva tiene que ver con las investigaciones que abordan la participación infantil como una estrategia para el desarrollo de diferentes capacidades tanto individuales como sociales. Así, podemos mencionar las relacionadas con el desarrollo de la capacidad discursiva y argumentativa de los niños y niñas; Requejo y Taboada consideran que es necesario generar espacios de participación en los que sea posible escuchar, confrontar, analizar narraciones y opiniones de los pares y adultos para promover la capacidad argumentativa y de diálogo (Requejo y Taboada, 2001; citado en Córdoba, 2013: 59).

Otros trabajos demuestran que con la participación infantil, los niños y las niñas desarrollan la capacidad de influir y transformar el entorno en el que viven, como en el caso de Muñoz (2003), quien muestra que cuando a los niños se les permite continuar libremente en los procesos, ellos logran un impacto significativo, ganando experiencia y legitimidad ante la comunidad y ganan confianza cuando descubren que tienen mucho potencial y capacidad para incidir en sus comunidades. De igual modo, organismos como la UNICEF, plantean las consecuencias positivas de impulsar la participación, tales como: desarrollo de la autonomía, razonamiento, toma de decisiones y creatividad, entre otras (UNICEF, s/f).

Por su parte, Valderrama (2013) expone una experiencia de participación desarrollada en Sevilla (España), en el marco de un proyecto de investigación de la Universidad de Sevilla. Señala que, a través del proceso de participación de presupuestos participativos, los niños y jóvenes de la ciudad analizan sus intereses e inquietudes del entorno; se explica que el proceso de presupuestos participativos nace como medio para poder participar en la gestión de las políticas públicas, y de este modo se pone en marcha en Sevilla. Se parte de que en la educación se adquieren hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo; además de que se prepara

para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. Se plantea que el objetivo prioritario del proceso de participación se basa en un proceso de socialización de los/as niños/as y jóvenes; dicha socialización permite el desarrollo de distintas habilidades, aptitudes y valores que propician y favorecen la vida en una democracia real.

Otra tendencia en la investigación es la que tiene que ver con la participación como componente nuclear entre los conceptos ciudadanía y democracia. Los trabajos que abordan esta tendencia abordan la idea de que la participación es el mecanismo a través del cual se construye la ciudadanía y es la mejor estrategia para fortalecer el sistema democrático. Por último se identifica dentro de los estudios revisados, los que tiene que ver con los significados o concepciones que los protagonistas le confieren al término participación. Carmona (2008), en una investigación de tipo descriptivo, analiza la ciudadanía desde la mirada de la niñez. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron entrevistas, talleres pedagógicos, discusión de situaciones y conversaciones informales, con el objetivo de indagar las concepciones de ciudadanía de un grupo de niños y niñas a partir de su participación en un proceso de formación ciudadana. La población fue un grupo de niños escolarizados en los grados de 4° y 5°, siendo igual el número de niños y niñas; si bien se trabajó con niños escolarizados, la experiencia se desarrolló en el ámbito comunitario. La autora concluye que los niños y las niñas configuran la ciudadanía en función de tres aspectos fundamentales: aprendizajes cívicos, escenarios y actores; menciona que los niños reconocen tres escenarios de participación: la familia, la escuela y el barrio; recalca que ellos ven estos espacios vinculados. También se concluye que los niños reconocen que se debe tener cierta capacidad para llevar a la práctica la participación (Carmona, 2008: 79-85).

Bosch y González-Montfort (2012), investigaron sobre representaciones sociales de los alumnos de secundaria con respecto al concepto de participación, encontrando que los alumnos consideran que su participación se produce principalmente en el espacio del aula y en aquellas actividades que se proponen desde este lugar, dirigidas por los adultos. Recientemente, Hernández (2014) realizó un estudio exploratorio-descriptivo que tuvo como objetivo general analizar las ideas de docentes de primaria de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro, sobre participación infantil; así como develar si dicen promoverla en su práctica. La investigación se realizó en dos fases; en la primera se hicieron 16 observaciones en ocho grupos de distintos grados de una escuela primaria pública de la ciudad de Querétaro, en la segunda se aplicaron 15

entrevistas semiestructuradas a docentes de educación primaria de la misma ciudad. Los resultados de la observación muestran que la estructura del centro escolar fomenta relaciones autoritarias entre docentes y estudiantes, que los ambientes de aprendizaje no promueven, ni propician posibilidades reales de que exista una participación genuina del alumnado. Otro resultado relevante fue que la mayoría de los docentes definen a la participación infantil como el que sus estudiantes emitan su opinión, por lo que el tipo de estrategias que dicen utilizar tienden a promover este tipo de práctica.

Ochoa *et. al.* (2014) realizaron un estudio exploratorio descriptivo para indagar las ideas sobre participación que tienen los niños, niñas y adolescentes, dentro de los resultados relevantes se puede mencionar que la idea que muestran los niños, niñas y adolescentes es reducida, ya que ésta se limita a la emisión de una opinión, asimismo se destaca la escuela como el ámbito de participación que mayormente reconocen.

A partir de la revisión anterior, reconocemos que, para hacer efectiva la participación infantil, e impulsar la inclusión es necesario que la escuela, como un contexto de desarrollo y como ámbito de participación, asuma el reto de “enseñar” a participar, debido a que la participación infantil (PI) coadyuva al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la construcción de valores democráticos. Sin embargo, para que esto sea posible es necesario que los adultos encargados, reflexionen acerca de la estructura y funcionamiento de la institución, así como del propio concepto de infancia y de participación, pues si bien instituciones como la UNICEF reconocen las habilidades, actitudes y conocimientos que se generan a partir de la promoción de la PI, lamentablemente, en las escuelas, se observan escasas formas y mecanismos de participación, incluso, autores como Cerda *et al.* (2004), afirman que existen acotadas actividades pedagógicas en donde los profesores “hacen participar” a las y los estudiantes. Si bien se puede afirmar que los docentes promueven la participación infantil, habría que cuestionarse si es el tipo de participación que se requiere para formar ciudadanos comprometidos, solidarios y responsables, pues la dinámica de participación que se establece en la escuela se caracteriza por una alta direccionalidad y es sometida a evaluación por parte del docente, lo que a decir de Cerda *et al.* (2004: 125) convierte el acto de participar en “una obligación impuesta por quien detenta el poder”.

El Aprendizaje Servicio como estrategia para impulsar la participación de las niñas, niños y adolescentes

Los proyectos de Aprendizaje – Servicio (APS) han resultado ser una metodología que promueve y estimula la participación de los NNA, uniendo el aprendizaje basado en la experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social, permitiendo a las personas ser protagonistas activos al implicarse en las necesidades de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

De acuerdo a Puig y Palos (2006) no es posible encontrar una definición del aprendizaje servicio (APS) que aglutine las diferentes teorías, propósitos, tendencias y objetivos que a lo largo de la historia de su evolución ha tenido dicho concepto. Sin embargo, a decir de Tapia (2010) desde un punto de vista general, el aprendizaje servicio son experiencias o programas específicos desarrollados por un grupo de niños, niñas o jóvenes en el contexto de educación formal o informal, siendo una propuesta pedagógica y una manera de intervenir en lo social (Tapia, 2010).

Se puede definir el APS como un proyecto protagonizado por los alumnos, el cual tiene como objetivo atender una necesidad de la comunidad al mismo tiempo que se planifican y mejoran los aprendizajes de los estudiantes (Tapia, 2005).

El APS se compone de dos elementos que tienen íntima relación: el aprendizaje y el servicio comunitario (Puig, 2014). De acuerdo a Puig (2014) el APS no es solo una estrategia que permite adquirir más y mejores aprendizajes; tampoco son solamente tareas de voluntariado realizadas por los alumnos para sensibilizarlos con respecto de su realidad. El APS fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante la participación activa en experiencias realizadas en la comunidad, por medio de un proyecto estructurado e intencionado (Puig, et al, 2007). Así, la metodología permite que el estudiante se implique con los destinatarios del servicio que realiza, reconociendo sus necesidades y la realidad en la que viven, la cual no sería posible de conocer totalmente en las actividades llevadas a cabo en el aula (Folgueiras y Luna, 2010). Por ello, el APS se convierte en una estrategia que une el aprendizaje con el servicio con objetivos bien delimitados, con actividades estructuradas y con una intención pedagógica orientada a la formación ciudadana (Puig, 2009), y en nuestro caso con énfasis en la mejora de la convivencia y compromiso social.

De acuerdo a Tapia (2010) los proyectos presentan tres grandes etapas para su realización: el primero de acercamiento con la realidad, el diagnóstico de la problemática y el planteamiento del proyecto; el segundo que equivale a la ejecución del proyecto y por último el cierre y la evaluación del proyecto, por lo cual, para la realización de los proyectos de APS debería contarse con esas categorías generales.

A partir de la revisión bibliográfica se encontró que las etapas, guías e itinerarios propuestos para llevar a cabo un proyecto de APS son múltiples y flexibles. De entre las ellas destacan las propuestas del el Ministerio de Educación de la República Argentina (Programa Nacional de Educación Solidaria, 2015), el desarrollado por el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei en Barcelona (Puig, et al, 2011) y la del grupo CLAYSS (2009). En función de lo anterior, las etapas en las que se dividen los proyectos de APS son:

1. Motivación
2. Diagnostico
3. Diseño y planificación
4. Ejecución del proyecto.
5. Cierre.

La metodología de Proyectos de Aprendizaje Servicio está basada en las ideas de la escuela activa dado que la acción se propone como condición del aprendizaje, y la experiencia como el mecanismo que permite a los alumnos reflexionar y construir conocimientos. Esta metodología, además, la visualizamos de como una estrategia posibilita la inclusión debido a que para llevar a cabo un proyecto de APS, es necesario impulsar la participación de las y los estudiantes y con esto se apunta a reducir la exclusión. Como se señaló en la introducción de este trabajo, la inclusión implica reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado y refuerza las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades, entre otros aspectos. Es por lo anterior que consideramos que el aprendizaje servicio es una estrategia que permite incidir en esto.

Método

Tipo de estudio

Es un estudio de caso de tipo exploratorio descriptivo, este enfoque ofrece flexibilidad para conocer o profundizar en aspectos poco conocidos.

Población

Participaron 42 estudiantes de 2° segundo grado de secundaria, este grupo está formado por 18 mujeres y 24 hombres con edades de 13 a 15 años.

Instrumentos

Se aplicó un cuestionario de participación infantil elaborado por el Observatorio de la Convivencia Escolar dividido en tres apartados: el primero contenía datos generales, el segundo expuso cuatro situaciones con problemáticas que afectaban directamente a las niñas y niños, se les solicitaba además de su opinión, que escribieran lo que ellos harían en dicha situación. El tercer apartado, compuesto por veinticuatro preguntas abiertas, indagaba sobre la noción que tienen las niñas y niños sobre participación, de qué forma participan y en que ámbitos lo hacen y, las experiencias de participación en el aula y en la escuela. Este instrumento se aplicó antes y después de la intervención.

Consideraciones éticas

Para la realización de esta investigación se protegieron los datos de los participando guardando el anonimato, sí mismo, dado que eran menores de edad, se solicitó el consentimiento de los padres y/o madres de los mismos, así como también el consentimiento del director de la institución en donde se llevó a cabo la investigación.

Resultados

En este trabajo sólo se dará cuenta de las ideas de participación que mostraban las y los estudiantes, antes y después del proyecto.

Para la obtención de resultados se procedió a transcribir las respuestas a las preguntas abiertas, una vez transcritas, se establecieron tipos de respuestas que emanaron de las propias repuestas; para establecerlos se agruparon las que fueran conceptualmente parecidas, cabe señalar que una respuesta podía contener información que se podía ubicar en más de un tipo de respuesta, por lo que el cien por ciento de las tablas no representa la población sino las respuestas. Una vez establecidos los tipos de respuestas se contabilizaron, de tal forma que se obtuvo la frecuencia de respuesta, mismo que se convirtieron en porcentajes para observar las

tendencias en las respuestas. Los resultados se organizaron en tablas como las que se presentan a continuación.

Tabla 1 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta cuando escuchas la palabra “participar” ¿en qué piensas?

Respuestas	Porcentaje	
	Pre-test	Post test
Dar una opinión	54%	35%
Ayudar/Colaborar	19%	21%
Hablar o decir	11%	4%
Participar	8%	
Expresarte		8%
Mostrar interés por los demás		10%
Trabajo en equipo		10%
Dialogar		4%
No contestó	3%	0%
Otra	5%	2%

Como puede observarse en la tabla 1 la respuesta con mayor porcentaje es la que se refiere a dar una opinión, sin embargo, se observa una disminución de este tipo de respuesta en el pos test, sí mismo, surgen otras respuestas que no aparecían en el pre test, tal es el caso de expresarte, mostrar interés por los demás, trabajo en equipo y dialogar. Lo anterior nos permite afirmar que este tipo de estrategias contribuye a ampliar la concepción que se tiene de participación, puesto que, en este caso, las y los estudiantes mostraron una concepción más compleja después de la intervención. Otra pregunta indagaba acerca de los momentos en los que podían participar según la percepción de las y los participantes. Los resultados los observamos en la siguiente tabla.

Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cuándo participas?

Respuestas	Porcentaje	
	Pre-test	Post test
Cuando es necesario o quiero opinar	3%	52%
Otra	12 %	21%
Cuando tengo oportunidad	21%	6%

Cuando me lo piden o preguntan	15 %	9%
Durante las actividades de clase	18%	
Casi no participo	10 %	3%
No sé	21 %	9%

Como puede observarse en la tabla 2, antes del proyecto, el mayor porcentaje de respuestas se concentra en la respuesta “cuando se presenta la oportunidad” y “no sé” con 21%, seguidas de “durante las actividades de clase” con el 18% y “cuando me lo piden o preguntan” con el 15%. En el pos test podemos ver un cambio notable en la forma en que conciben el ejercicio de la participación ya que el mayor porcentaje (52%) se concentra en la respuesta “cuando es necesario o quiero opinar”, esto nos deja ver que la concepción de la participación avanza de ser simple a proyectiva. Para conocer las experiencias participativas en la escuela se les cuestionó acerca de las formas en que participan, las respuestas las vemos a continuación.

Tabla 3 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo participas en tu escuela?

Respuestas	Porcentajes	
	Pre-test	Post test
Hablando	7%	3%
Dando mi opinión	7%	21%
Levantando la mano	11%	14%
Cuidando las formas	11%	
Tautológica	4%	
Casi no participo	7%	
Ayudando	11%	14%
Actividades escolares	26%	11%
No sé	15%	17%
Actividades proyecto APS		20%

Llama la atención que en las respuestas del pre test los porcentajes se concentran en actividades escolares, seguidas de levantando la mano, cuidando las formas. Con lo anterior podemos inferir que antes del proyecto la participación se limitaba a ejecutar indicaciones para realizar las actividades escolares además que éstas debían de seguirse cuidando las formas y la consigna de levantar la mano, lo cual nos indica que la participación es controlada por el maestro. Podemos

observar que después del proyecto se da un impacto positivo en las prácticas escolares, ya que las respuestas dando mi opinión y ayudando se incrementan.

Para profundizar en las prácticas escolares relacionadas con el ejercicio de la participación se les cuestionó si sus maestros los invitan a participar

Tabla 4. Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Tus maestros te invitan a participar?

Respuestas	Porcentaje	
	Pre-test	Post test
Siempre	28%	48%
Muchas veces	28%	12%
Pocas Veces	23%	33%
No contestó	21%	6%

Como se puede observar en la tabla 4, antes del proyecto las y los estudiantes si bien reconocían que los profesores los invitan a participar, después del proyecto es más evidente la percepción que tienen los estudiantes acerca de la disposición de las y los profesores para propiciar la participación. Siguiendo esta idea, se les preguntó acerca de la forma en que se daba esta participación, las respuestas se presentan a continuación.

Tabla 5. Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿De qué forma te invitan a participar?

Respuestas	Porcentaje	
	Pre-test	Post test
Me lo piden	13%	13%
En actividades de clase	18%	15%
Opinando	13%	24%
Levantando la mano	13%	6%
Actividades de limpieza	20%	21%
No sé	23%	21%

En la tabla 5 podemos observar que, aunque las prácticas para propiciar la participación no son diversas se puede advertir que después de la intervención los estudiantes perciben que las y los docentes les solicitan opinión.

Comentarios finales

La transformación de las políticas y prácticas institucionales son determinantes para impulsar la participación y con esto la inclusión. Una estrategia que permite la transformación de las prácticas es el Aprendizaje- Servicio puesto que posiciona a los estudiantes como protagonistas y responsables del proceso de aprendizaje, lo que implica el desarrollo de capacidades y habilidades para el dialogo y la resolución de conflictos, por otro lado, trabajar bajo el enfoque de Aprendizaje Servicio implica que las prácticas de enseñanza se modifiquen puesto que, por un lado, se integran contenidos de varias disciplinas y, por otro, las actividades que se derivan del proyecto responden a las necesidades y a los intereses de las y los estudiantes lo que permite atender a la diversidad del alumnado.

Referencias

- BOOTH, T. y Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusive. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas: Diada.
- BOSCH, D. y González-Montfort, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos, en De Alba, N.; García, F. y Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, Volumen I. Sevilla: Diada.
- CARMONA, Diana (2008), *Concepciones de ciudadanía en niños y niñas del municipio de Marquetalia Caldas*. Tesis de maestría, Manizales, Colombia, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- CERDA, A., Loreto, M., Magendzo, A., Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*, Chile: LOM/ PIIE
- CÓRDOBA, C. (2013). *Procesos de resistencia a la participación infantil. Un estudio de casos múltiple en el marco del modelo de la promoción de la salud*. Tesis doctoral, Colombia, Universidad de Manizales-CINDE.

- FOLGUEIRAS, P., y LUNA, E. (2010). *El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, M. (2014). *Des-encuentros de la participación infantil en el ámbito escolar. Un acercamiento a las ideas de los docentes de educación primaria de escuelas públicas de la Cd. de Querétaro*. Tesis de Maestría en Educación para la Ciudadanía, México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- IFE (2007), *Experiencias nacionales de participación infantil y juvenil 1997-2006*, México, IFE.
- MUÑOZ, D. (coord.) (2003). *Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado*. España: Unicef-Comunidad Valenciana.
- OCHOA, A.; Salinas, J. y Díez-Martínez, E. (2014). *La participación de niñas, niños y adolescentes condición indispensable para la construcción de la convivencia en escuelas*, en Calvo, A.; Rodríguez-Hoyos, C. y Rodríguez, I. (cords.) Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad. Santander: AUFOP/Universidad de Cantabria.
- PÉREZ, A. (1996). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia* En G. Sacristán y A. Pérez (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata.
- PUIG, J. M. (2014). En busca de otra forma de vida. En *revista digital de la Asociación Convives* No. 7, Madrid. P. 32 – 37.
- PUIG, J. M., BATTLE, R., CARME, B., y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- PUIG, J. M., MARTÍN, X., RUBIO, L., PALOS, J., DE LA CERDA, M., GIJÓN, M., y GRAELL, M., (2015). Para evaluar y mejorar un proyecto e aprendizaje servicio es útil analizarlo con la ayuda de una rúbrica. En J. Puig (Coord.) *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (175-178). Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M., y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, nº 357, P. 60-63.
- ROSANO, A. (2013). Son cosas de niños: la participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), pp. 151-167.

- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- TAPIA, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana. En. *Revista científica TzhoeCoen*. Chiclayo, Perú. 23 – 44.
- TRILLA, J y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, en <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm> (consulta 16 de enero de 2013).
- UNICEF (s/f). Manual para el profesorado. La voz de la infancia, en <http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/> (consulta 17 de enero de 2013)
- VALDERRAMA, R. (2013). Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 351-376.
- ZANABRIA, M.; Fragoso, B. y Martínez, A. (2007). Experiencias de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México. *Tramas*, 28, pp. 121-140.
- ZANABRIA, M.; Corona, Y.; Pérez, A; Fragoso, B.; Guerrero, L y López, A. (2010). *Manual de participación infantil para la difusión de los derechos de la niñez*, México, DIF/UAM.

APLICACIÓN DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

Patricia Rodríguez Llanes*.

Blanca Valenzuela.

Argentina Jaqueline Valenzuela Ozuna.

Resumen

A través de este trabajo se investiga el uso pedagógico que los estudiantes de la División de Ciencias Sociales hacen de las Tecnologías de la Información (TIC) en el proceso de aprendizaje. Los cambios tecnológicos constantes e inexorables han generado una transformación en la visión y estilo de vida de las personas en sus distintas esferas. Las TIC son una fuente de recursos educativos que permite la diversificación de materiales y también abonan a la actualización de los conocimientos de investigación y otros. Estos cambios abren una serie de interrogantes tales como: ¿Cuál es la experiencia de los estudiantes respecto del proceso de implementación de las TIC en un marco escolar? ¿Qué transformaciones deben experimentar los diseños de programas y el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarse a los cambios presentados en la era del conocimiento? Para encontrar respuestas y asentar en una base teórica este trabajo se revisaron y discutieron la investigación de Sevillano y Vázquez, *Portabilidad, ubicuidad y competencias con dispositivos digitales móviles en el espacio europeo de educación superior* (2016), y la teoría de la difusión de las nuevas ideas (Rogers 2003). En esta línea se analizó el uso de las TIC en el nivel universitario, y se utilizaron tanto encuestas y entrevistas como instrumentos metodológicos. Se exploró el uso pedagógico que los estudiantes hacen de las TIC en el día a día de su proceso de aprendizaje. Los hallazgos están relacionados con el uso frecuente de las TIC, orientadas por un diseño de actividades en el programa de materia, también refieren tener la programación de actividades haciendo uso de las TIC, no obstante actividades que con frecuencia no consiguen concretarlas por motivos de la insuficiencia del ancho de banda y factores de infraestructura de la Universidad.

Palabras clave: Estudiantes, estrategia, aprendizaje, TIC.

* Universidad de Sonora, prllanes@guaymas.uson.mx.

Introducción

El rápido y constante avance científico y tecnológico ocurrido en las últimas décadas respecto al manejo de la información y del conocimiento ha generado una transformación en la visión y estilo de vida de la población en sus distintos ámbitos de acción, entre estos escenarios se encuentran, las escuelas.

Ésta transformación abre una serie de interrogantes tales como: ¿Al utilizar las TIC los estudiantes de la División de Ciencias Sociales lo hacen con estrategia didáctica mediante los programas de materias? ¿Ante qué problemas se enfrentan? ¿Qué transformaciones debe experimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarse al manejo de información constante y cambiante? Hoy en día es indispensable impartir información sobre tecnología al mismo tiempo que se utiliza la tecnología para el manejo de conocimientos formales.

En éste esfuerzo de los estudiantes por ajustarse a los cambios experimentados en el proceso de aprendizaje, entran en juego múltiples elementos de uso de las TIC con un propósito pedagógico que deben ser considerados y analizados desde su naturaleza dinámica e interactiva. A esta labor le dan luz las investigaciones realizadas por la Dra. María Luisa Sevillano y Esteban Vázquez, entre ellas *Portabilidad, ubicuidad y competencias con dispositivos digitales móviles en el espacio europeo de educación superior*. En esta investigación Sevillano y Vázquez (2016) aducen que:

Actualmente los dispositivos móviles multiplican sus aplicaciones y el desarrollo de esta tecnología abre múltiples posibilidades en el ámbito educativo, formativo y profesional, la formación de los ciudadanos requiere actualmente una atención específica a la adquisición de los conocimientos necesarios para tomar decisiones en el uso de objetos y procesos tecnológicos, resolver problemas relacionados con ellos y utilizarlos para aumentar la capacidad de saber actuar y servirse de los mismos en la búsqueda y consecución de un mejor aprendizaje (Vázquez, Sevillano y Méndez, 2011; Murphy, 2011).

Esta investigación realizada permitirá identificar el nivel pedagógico que los estudiantes de Psicología hacen de las TIC en su quehacer académico, información que aportará elementos para el diseño pedagógico de programas con considerando que con la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación el estudiante se vuelve cada vez más responsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, transformándose en el protagonista principal.

Objetivo general

Identificar el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que hacen los estudiantes de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora (UNISON).

Marco teórico

Bajo un enfoque sociológico, la teoría de difusión de innovaciones (Rogers, 2003) explica la dinámica del comportamiento ante la introducción de nuevas ideas en una dinámica de grupo social y cómo esta dinámica de innovación es influida entre los participantes por la cultura, por sus formas de comunicación, sus canales y el elemento espacio-temporal. Todos estos factores interactuantes hacen probable que la nueva idea sea aceptada, socializada, promovida o rechazada en ese diverso tejido social. Por parte otra parte, Pelgrum (2000, p.65) aduce que un elemento crucial de esta red social es la comunicación y los distintos medios que son utilizados para difundir la información. En este proceso comunicativo los líderes de los grupos influyen fuertemente en la adopción de lo novedoso.

Las TIC proveen acceso a fuentes remotas de información. Los estudiantes no deben apoyarse solamente en libros impresos y otro material en formato físico (disponibles en cantidad más limitada) para satisfacer sus necesidades educativas. Con Internet se puede acceder a una gran cantidad de materiales de casi todos los temas y en cualquier momento del día por un número ilimitado de personas. Esto es especialmente importante para muchas escuelas en países en desarrollo que tienen una cantidad limitada de recursos bibliográficos. Las TIC también facilitan el acceso a personas que pueden servir como fuentes de información: expertos, investigadores, profesionales, líderes de negocios y pares. Ellis (2008, p. 326).

Por otra parte, el empleo de las TIC motiva a los estudiantes, ya que les permite compartir, aprender e interactuar, lo cual vuelve el aprendizaje colaborativo y con lo dota de un mayor grado de significado. También, al poder acceder a diferentes recursos e información, posibilita la autoevaluación y la flexibilidad en los estudios.

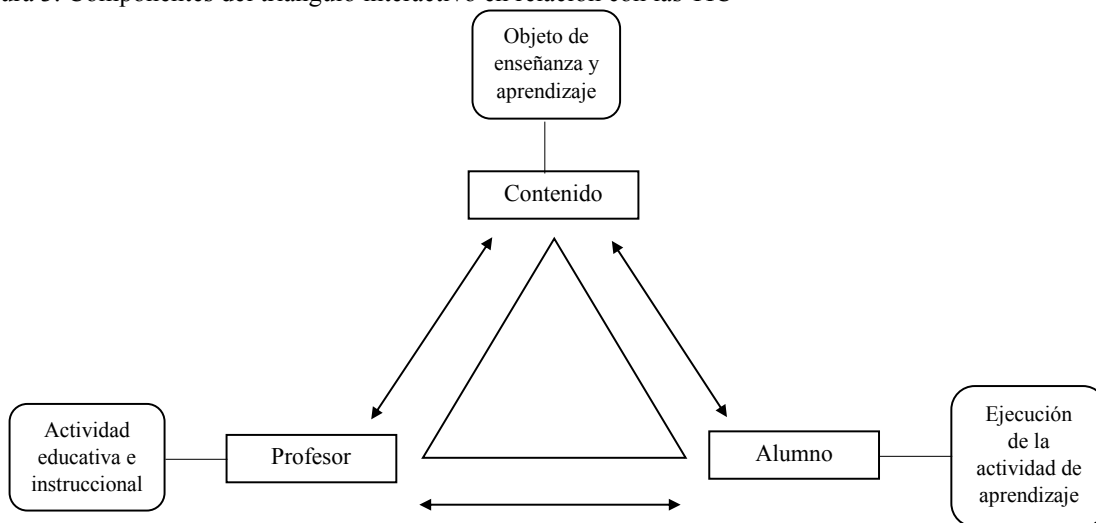
Las TIC son una fuente de recursos educativos que permite la diversificación de materiales y también abonan a la actualización de los conocimientos de investigación y otros. El uso de TIC en la escuela permite mayor contacto en las relaciones estudiante-estudiante y estudiante-docente, facilitando esto la evaluación, el control y la realización de otras actividades distintas a las presentes en las estrategias didácticas tradicionales. (Cooper, J., & al., 1991).

Una de las principales características de las nuevas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje es a través del involucramiento del estudiante en su propio aprendizaje, dándole oportunidad de que él sea responsable de su aprendizaje y se involucre en la experiencia a través de la introducción de nuevos dispositivos que hacen posible mediar la interacción entre alumno-contenido-docente, docente-contenido-aprendizaje, dándole así la oportunidad de que sea el protagonista de un proceso que le incumbe a él como alumno más que a nadie más. Para el logro de esto, es necesario desarrollar la capacidad de utilizar instrumentos que cambian en periodos de tiempo muy cortos, aprender y enseñar a desenvolvemos en nuevos contextos, incluso en aquellos que todavía no existen (Lacasa, García, Herrera, 2011). Es importante entender el concepto de competencias para tener un panorama más amplio de lo que involucra ser responsable de nuestro propio aprendizaje.

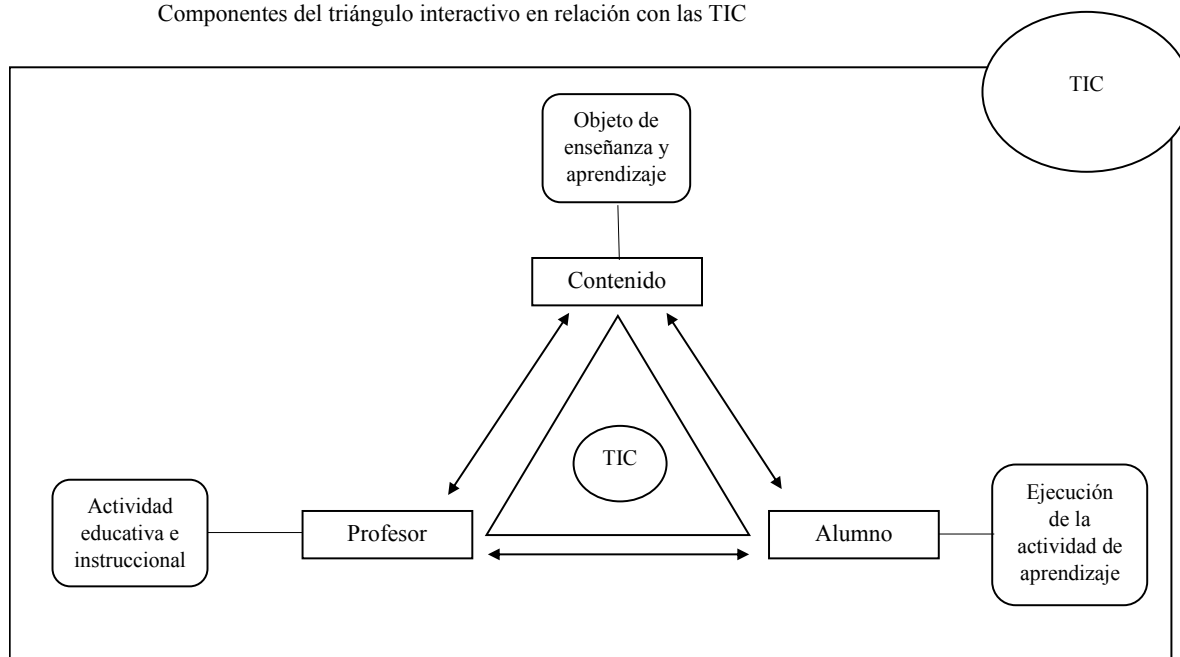
El enfoque que presentan Tejada y Navío (2005) parece ser muy acertado por los elementos que destacan: conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional (p. 2). Otro aspecto en el término de competencia es el hecho de que es necesario que el individuo cuente con control de la situación, tenga una actitud positiva y se desempeñe en el rol correspondiente (Peiró, 2000). Como tema central de este trabajo se presentan las competencias en TIC y comunicación, las cuales se presentan, hoy día, como requerimientos en el contexto laboral para abrir paso a la carrera profesional de los jóvenes universitarios (Arras, Torres, García-Valcárcel, 2011). Estas competencias son un grupo de habilidades, conocimientos y actitudes aplicadas a la utilización de sistemas de información y comunicación, así como el equipo que la actividad involucra (Arras, Torres, García-Valcárcel, 2011, p 4).

En este documento se presentaran las diferentes modalidades que se emplean para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con la ayuda de las tecnologías de la información y comunicación, además de las diferentes competencias que se desarrollan a través de la utilización de estas y como estas son parte de la demanda actual por parte del contexto laboral para con los universitarios para considerar que cuentan con lo necesario para ejercer dentro de estos contextos, exponiendo el caso de los alumnos de las diferentes carreras que ofrece la Universidad de Sonora.

Figura 3. Componentes del triángulo interactivo en relación con las TIC



Componentes del triángulo interactivo en relación con las TIC



El esquema representa la clave de la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula (Coll, C., Mauri-Majós y Onrubia-Goñi, 2008), la cual mantiene un funcionamiento efectivo si ocurre una relación interactiva entre dichos elementos. Éstos cumplen su objetivo en el momento en que las TIC funcionan como el contenido, es decir, como el objeto de aprendizaje, lo cual comprende el funcionamiento de ordenadores, por ejemplo, el conocer su función y aplicaciones para su

manejo. Después, las TIC funcionan como instrumentos mediadores entre el contenido (tarea) y el alumno, lo cual comprende la búsqueda y selección para la realización de tareas con apoyo de las TIC. Luego las TIC pasan a ser mediadores entre la relación profesor-contenido, es decir, a ser propuestas de actividades para los alumnos (planeación-elaboración-ejecución), para luego volverse mediadoras entre el profesores y alumnos.

Esta mediación pretende que el estudiante muestre al profesor lo que ha realizado y solicite la ayuda de éste. Por último se encuentran las TIC como instrumentos de mediación entre la actividad conjunta de los alumnos-profesor, la cual se da durante la clase, donde se lleva a cabo el aprendizaje grupal. Se hacen propuestas, se presentan las tareas y las participaciones que dan lugar al aprendizaje, ya que es en ese momento donde los alumnos exponen los métodos utilizados para llegar a la culminación de la tarea en cuestión. Después se pasa a las TIC como instrumentos configuradores de entornos de trabajo y de aprendizaje individual o colaborativos en línea (Coll-Salvador, C., Rochera-Villach, M. J. y Colomina-Álvarez, R., 2010).

La nueva sociedad del conocimiento exige un mayor entendimiento de la situación real que se vive en todos los contextos, esto para lograr un desarrollo y estabilidad social que beneficie a la población. Por tanto la UNESCO considera de gran importancia la implantación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya que éstas pueden ampliar y enriquecer las oportunidades educativas en distintos contextos (Sevillano & Vázquez, 2015).

Ya en el siglo XXI, las nuevas necesidades políticas, institucionales y gubernamentales dieron como resultado una cooperación regional con la educación superior, manifestada en programas y proyectos como la movilidad universitaria, la equivalencia de títulos y grados, los programas conjuntos en diferentes ámbitos y niveles, el uso extensivo de nuevas tecnologías, los programas de títulos compartidos y el establecimiento de redes y de programas de trabajo multilaterales (Gazzola, Didriksson, 2008).

Tal como lo plantea Cañellas (2006), la educación tiene un papel sumamente importante, pues cumple una serie de funciones destinadas a la formación y preparación del individuo para vivir en un modelo de sociedad específico, y se da a entender como un modelo que debe promover y garantizar el desarrollo del ser humano. Actualmente, dentro del modelo educativo, se presentan nuevos métodos para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje: las TIC.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben adaptarse a las necesidades y exigencias de la sociedad actual, por lo que las exigencias profesionales y académicas serán cada vez mayores,

para, de esta manera, poder dar respuestas a estas mismas exigencias y formar profesionales realmente competentes en un mundo innovador y de extraordinario progreso (Morales, Trujillo, Raso, 2015).

El uso de la tecnología es una herramienta que permite al alumno involucrarse en éste proceso de innovación, donde lo importante ya no es la relación que existía de docente-contenido-alumno: la nueva función del docente se centra en ser un guía y motivador para que el alumno se involucre en su propio proceso de enseñanza aprendizaje.

En el ámbito de la educación superior, el desarrollo de una sociedad del conocimiento requiere estructuras organizativas flexibles que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento (Ferro, Martínez, Otero, 2009). Para cumplir con éstos objetivos, las universidades han tenido que adaptarse a las nuevas necesidades sociales, docentes y de sus alumnos.

Hoy día las instituciones universitarias alrededor del mundo están en busca del éxito académico de sus alumnos, para lo cual se han desarrollado diferentes métodos e incluso herramientas que ayudan al alumno en su proceso de aprendizaje, un ejemplo de esto son las pizarras electrónicas, bancos digitales para tesis o trabajos académicos como parte de las bibliotecas universitarias, centros de cómputo con los programas más innovadores y exclusivos que solo están al acceso de aquellos que son parte de estas instituciones, entre muchos más.

La intención de todos estos cambios es que los centros educativos preparen a los alumnos para un nuevo tipo de sociedad, la de la información, no solo enseñándoles a usar éstas tecnologías, ya habituales en hogares y puestos de trabajo, sino también a usarlas como herramientas de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2012).

Método

Se propone para esta investigación un abordaje relacional-descriptivo, donde el eje de análisis es el uso didáctico y la incorporación de las TIC por parte de los estudiantes de la División de Ciencias Sociales en sus acciones académicas. Se llevará a cabo una investigación de campo de tipo no experimental, aplicándose un enfoque cuantitativo (Hernández Sampieri, 1998). Para la recolección de información se aplicará una encuesta a estudiantes, en las cuales se incluyen

variables, factores e indicadores sobre el uso de las TIC como estrategia pedagógica y como recursos didácticos.

La población fue constituida por 872 estudiantes de las diferentes carreras de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora, Campus Hermosillo. La muestra fue aleatoria y el único requisito para formar parte de la investigación fue ser alumno de las carreras de División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora, Campus Hermosillo. De la población estudiantil que formo parte de la muestra, 522 fueron hombres (59.86%) y 350 fueron mujeres (40.13 %), el 57.0 % de la población oscilaba entre los 18 y 20 años de edad y el 42.7 % entre los 21 a 23 años.

Resultados

Tabla 1. Planificación del uso de las TIC

Aspecto	Inadecuado		Adecuado		Chi-cuadrado
	N	%	N	%	
Al realizar sus tareas hace uso de las TIC de acuerdo a lo que indica el programa.	1	0,8	122	99,2	p=0,000*
Basa la elaboración de tareas en evidencias científicas y didácticas, haciendo uso de las TIC	0	0,0	123	100,0	-
Selecciona y actualiza en cada curso las fuentes pertinentes para sus actividades académicas.	1	0,8	122	99,2	p=0,000*
La planificación de sus tareas la realiza tomando en cuenta las instrucciones de su programa de materia.	7	5,7	116	94,3	p=0,000*
Se le dificulta usar las TIC en la realización de sus tareas	6	4,9	117	95,1	p=0,000*
El uso de las TIC en las tareas es relevante para lograr su aprendizaje.	3	2,4	120	97,6	p=0,000*

Nota: * p < 0,05

En la planificación de las tareas en los estudiantes se hallaron adecuados parámetros del uso de las TIC y se presentan excelentes datos de adecuación.

En correspondencia con lo anterior, al considerar la evaluación de la importancia de la planificación de tareas mediante el uso de las TIC, se obtuvo una media=5,48 (IC 95%=5,36-5,60), dt=0,670, mínimo=3 y máximo=6. Esto significa, asimismo, un reconocimiento explícito de la importancia del uso de las TIC de manera planificada y asesorada.

De ésta manera, puede afirmarse que los estudiantes encuestados planifican sus tareas en su proceso de aprendizaje con pertinencia y eficacia.

En relación a las tareas que facilitan el manejo de las TIC, de los 872 estudiantes 671 respondieron a la pregunta. No obstante, cada uno, en promedio, dijo hacer uso de las TIC en más de una actividad de manera planificada, para así elaborar un sistema de categorizaciones de tareas.

Uso de foros y chat en tareas y ejercicios de las materias.

Respecto al uso de las TIC en las actividades relacionadas con la comunicación en el grupo, se observaron resultados concordantes con los de la planificación al usar las TIC; es decir, se hallaron respuestas de los estudiantes que indicaron una clara tendencia hacia la adecuación del uso de las TIC al momento de actividades colaborativas. Sobre el uso de las TIC, aunque de manera más variable, se presenta en la siguiente tabla. Al evaluar la adecuación/inadecuación del uso de las TIC en actividades de comunicación, en la siguiente tabla se hallaron datos que la presentan adecuada.

Tabla 2. Uso de foros y chat.

Aspecto	Inadecuado		Adecuado		Chi-cuadrado
	N	%	N	%	
Su discurso en foros y chat mediante el uso de las TIC en su proceso de aprendizaje es claro y preciso	0	0,0	123	100,0	-
El proceso comunicativo realizado mediante las TIC incorpora estos códigos: verbal, no verbal, para verbal, icónico y escrito	6	4,9	117	95,1	p=0,000*
El grado de interacción mediante el uso de las TIC entre el docente y el estudiante se realiza con empatía	2	1,6	121	98,4	p=0,000*
Presenta repetidas preguntas acerca de cómo usar los dispositivos de comunicación	26	21,1	97	78,9	p=0,000*
La comunicación en el proceso de aprendizaje se ha facilitado por la incorporación de las TIC	12	9,8	111	90,2	p=0,000*

Nota: * p < 0,05

Así, se halló un bajo valor de significancia estadística entre el uso de las TIC en el uso de foros y chats en las materias en las que están inscritos con relación a las actividades académicas de los estudiantes encuestados en su desempeño académico.

Por su parte, tales resultados se correspondieron con el grado de discordancia asignado a al uso de las TIC en el proceso de comunicación colaborativa, un valor bajo, al ser la media=2,41 (IC 45%=3,29-2,52), dt=0,051, mínimo=2 y máximo=3.

Puede indicarse que los estudiantes encuestados tienen debilidades y dificultades cuando usan los foros o chat de manera académica, para comunicarse oralmente y por escrito de manera veraz y oportuna entre sus compañeros en actividades colaborativas.

Al evaluar las tareas propuestas para mejorar o facilitar el desempeño en la competencia de comunicación mediante el uso de las TIC de los 872 estudiantes encuestados, 815 respondieron, aunque prácticamente todos con respuestas múltiples. En función a tal variabilidad de tareas mencionadas, en la siguiente figura se las categoriza.

Uso de las TIC en la planeación de tareas.

En cuanto al uso de las TIC en actividades de planeación de tareas académicas se hallaron resultados que demostraron una clara tendencia en los estudiantes encuestados hacia el reconocimiento de efectuar actividades frecuentes mediante el uso de las TIC casi siempre o siempre relacionadas con la promoción del uso de las TIC en estas tareas. Los datos de recuento y porcentuales asociados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 4. Uso de las TIC en actividades de planeación de actividades académicas

Aspecto	Inadecuado		Adecuado		Chi-cuadrado
	N	%	N	%	
Considera usted que los métodos didácticos mediante el uso de las TIC utilizados facilitan el aprendizaje de sus estudiantes	2	1,6	121	98,4	p=0,000*
Se aplican diferentes estrategias mediante el uso de las TIC en tareas metodológicas para su aprendizaje.	2	1,6	121	98,4	p=0,000*
Se emplean diversas actividades didácticas mediante las TIC coherentes con los métodos didácticos elegidos para el logro de los objetivos propuestos	4	3,3	119	96,7	p=0,000*
Presentan tareas que promueven el uso de las TIC que son pertinentes y relacionados con el contexto para comprender los temas	1	0,8	122	99,2	p=0,000*

Se estimula a construir un sistema metodológico integrado que responde a la diversidad de expectativas y cultura de los estudiantes mediante las TIC	5	4,1	118	95,9	p=0,000*
Se promueve el uso de las TIC en las tareas relacionadas con la solución de problemas, proyectos y estudio de casos que son esenciales para la formación de las competencias profesionales	3	2,4	120	97,6	p=0,000*

Nota: * p < 0,05

Se hallaron relaciones estadísticamente significativas entre las actividades mediante el uso de las TIC que hacen en las tareas demandadas en el marco de programa de materia y su adecuación en la práctica profesional. Asociado a ello, el uso de las TIC en actividades planeadas en el aprendizaje didáctico también fue reconocida como muy importante a partir de las respuestas de los encuestados, justificándose desde una media=5,34 (IC 95%=5,21-5,48), dt=0,756, mínimo=2 y máximo=6.

Todo esto puede interpretarse como la existencia de una gestión de la diversidad de métodos y actividades formativas mediante el uso de las TIC.

Resultados cualitativos

Fue posible observar que la totalidad de los estudiantes (872 en total; seis grupos de 12 integrantes de la escuela de Psicología) pone de manifiesto que los encuestados hacen uso de las TIC con facilidad e interés, además de que, con constancia, se ocupan en mejorar su desempeño en las tareas realizadas en las distintas materias, donde se promueve el uso de las TIC. En la realización de las tareas académica, en particular en nivel superior, resulta crucial para el desarrollo de la de competencias en las TIC contar con cierto criterio de autoeficacia, entendida ésta como la capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados (Bandura, 1987). Manifiestan los encuestados tener clara la importancia del uso de las TIC en sus tareas de materia, sin embargo, se enfrentan a la dificultad de infraestructura y capacidad de potencia de la señal de internet necesaria para la ejecución en aula de tareas.

Podemos decir que el objetivo de este trabajo se ha cumplido, además de proponer un seguimiento de este estudio en alumnos egresados de la educación universitaria. Es necesario recalcar los hallazgos de este trabajo. Los estudiantes parecen no tener una noción de las

tecnologías que conducen al desarrollo de determinadas competencias, dejando de lado el enfoque hacia la tecnología; al momento de responder a nuestras preguntas se observó su falta conocimiento sobre los beneficios de tener información para el diseño didáctico de programas y la inclusión de las TIC adecuadas para cada materia, especialmente para cada carrera y lo que éstas implican para su formación profesional.

Los estudiantes pertenecientes al Departamento de Derecho y de Psicología y Ciencias de la Comunicación refieren tener mayor uso de celular y tablet, siendo éstos mayormente utilizados estos para la comunicación de índole académica, de igual manera los estudiantes de las Licenciaturas de Historia, Administración Pública y Sociología observan una tendencia hacia el uso de estos dos dispositivos para el quehacer académico, ejercicios en los cuales se despliegan las acciones didácticas:

1. Informativa: búsqueda de información útil en línea.
2. Comunicativa: comunicarse y relacionarse con otros en entornos digitales.
3. Expresiva e ilustrativa: creación de formatos.

De esta manera expresan las tres dimensiones en el quehacer de sus tareas académicas: 1) instrumental, 2) cognitivo-intelectual, y 3) expresiva-comunicacional. Por otro lado, los estudiantes de la Licenciatura en trabajo social relatan mayor evidencia de la dimensión expresiva-comunicativa al responder en el uso de los dispositivos para la creación de contenidos, al igual que la Licenciatura de Psicología que utilizan los dispositivos electrónicos con mayor frecuencia para la comunicación. También argumentan tener uso frecuente de las TIC orientados por un diseño de actividades en el programa de materia, también y realizar la programación de actividades haciendo uso de las TIC, no obstante actividades que con frecuencia no consiguen concretarlas por motivos de la insuficiencia del ancho de banda y factores de infraestructura de la Universidad.

Se encontró que el teléfono celular es la herramienta que mayormente utilizan todos los participantes de la muestra y que también utilizan para todas las funciones que impliquen aspectos educativos y de ocio, por lo que esta herramienta debería aprovecharse para el desarrollo para el proceso de enseñanza aprendizaje del universitario. Ya que siguiendo la línea de Colls et al. (2008), la tecnología debe fungir como mediador entre el estudiante y el contenido, antes de seguir el proceso hacia el docente, desplegando las diferentes competencias

que plantea Aguilar (2012) y de este modo el estudiante sea el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- ADELL, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnología Emergente, ¿Pedagogías Emergentes? En *Tendencias Emergentes en Educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelo: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Recuperado de: https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf
- AGUILAR, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (2), 801-811. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rles/v10n2/v10n2a02.pdf>.
- ARRAS, A., Torres, C., y García-Valcárcel, A. (2011). Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes Universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*. DOI. 10.4185.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cañellas, A. (2006). Impacto de las TIC en la Educación un Acercamiento desde el Punto de Vista de las Funciones de la Educación, *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (43). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037601>.
- Coll, C., Mauri-Majós, M. T. y Onrubia-Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/177/307>.
- Coll-Salvador, C., Rochera-Villach, M. J. y Colomina-Álvarez, R. (2010). Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8(29), 517-540,

- España: Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/21/espagnol/Art_21_420.pdf.
- Cooper, J., & al (1991). Cooperative/Collaborative Learning: Research and Practice (Primarily) at the Collegiate Level, Parts I and II. *Journal of Staff, Program, & Organization Development*, 79(34), 143-148, 239-252.
- Ellis, P. (2008). Computers in Schools and Universities in the United States of America. *In Educational Technology*. 23(9), 53-57.
- Ferro, C., Martínez, A. y Otero, M. (2009). Ventajas del Uso de las TICS en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje desde la Óptica de los Docentes Universitarios Españoles. *Revista Electronica de Tecnología Educativa*. (29). Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/451>.
- Gazzola, A., y Didriksson, A. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela, Asociación Colombiana*. Recuperado de: <http://laisumedu.org/showBib.php?idBiblio=10378&cates=Universidades+en+el+mundo&idSubCat=225&subcates=K.-+Tendencias+globales&ssc=&m=mail1&p=mail1>.
- Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Lacasa, P., García, M., y Herrero, D. (2011). Aprender en Mundos Digitales. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 74-83. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3781969.pdf>.
- Morales, M., Ortiz, A., Trujillo, T. (2015). Percepción del Alumnado Universitario Acerca del Uso e Integración de las TIC en el Proceso Educativo de la Facultad de Educación de Granada. En *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 57-568. Recuperado de: <http://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1035/1004>.
- Peiró, J. (2000). Las competencias en la Sociedad de la Información: Nuevos Modelos Formativos. En *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm.

- Pelgrum (2000). Obstacles to the integration of ICT in education: results from worldwide educational assessment. En: *Cumputers & Education*, 37(2001), 163-178.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: free-press.
- Schwartz, S. & Pollishuke, M. (1998). *Aprendizaje Activo. Una Organización de la Clase Centrada en el Alumnado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Sevillano, M., & Vazquez, E. (2015). *Modelos de Investigación en Contextos Ubicuos y Móviles en Educación Superior*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.
- Sevillano, M.L. y Vázquez, E. (2016). *Portabilidad, ubicuidad y competencias con dispositivos digitales móviles en el espacio europeo de educación superior*. Universidad Nacional a Distancia (UNED).
- Tejada, J. y Navío, A. (2005). El Desarrollo y la Gestión de Competencias Profesionales: una Mirada desde la Formación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37(2). Recuperado de rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf.
- UNESCO (1998). La Educación Superior en el Siglo XII: Visión y Acción. *Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.

LOS PSICÓLOGOS EN LOS PNPC EN MIRAS DEL IMPLEMENTO DE LAS TIC EN EL AULA

Arnold Márquez Carmona

Mirian Hernández Macias.

Resumen

El trabajo que se presenta se ha desarrollado a partir de las observaciones y experiencias que se han tenido dentro de las aulas de la Unidad Académica de Psicología (UAP) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), en la que ambos autores fueron estudiantes. Tomaron como referencia para sus puntos de vista y sus criterios la formación en la maestría que actualmente cursan. De ésta manera pudieron valorar con base en los criterios propios de los PNPC que exige a cada sector estudiantil con la finalidad de presentar y de llevar a cabo una educación de calidad y un compromiso para el alumno y la sociedad a la que se involucrara una vez estando egresado para colaborar con su profesionalismo académico en la resolución de las problemáticas actuales. Se ha tomado en cuenta la implementación de las TIC en el aula, puesto que son una de las principales herramientas para acceder al conocimiento. Cabe resaltar, y no por menospreciar la labor de los docentes de la Unidad (sino con la finalidad de afrontar y valorar la importancia del uso de las TIC), los resultados arrojados por las investigaciones que se produjeron en otras Unidades Académicas, tanto en el campo internacional y nacional, en los que ya desde tiempo atrás usaron e implementaron las TIC e inclusive dieron pautas para la mejora de las mismas. Se coincide en que, para obtener una formación de calidad en los alumnos, es de suma importancia y relevancia contar, de inicio, con capacitación suficiente para el personal docente y contar con una directiva responsable que dé seguimiento a cada programa. Esto para que se les puedan brindar a los alumnos las herramientas necesarias para el uso y aprovechamiento de las TIC.

Palabras clave: PNPC, TIC, aula.

Introducción

En la actualidad, dentro de la Unidad Académica de Psicología (UAP) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) no han sido implementadas de manera correcta las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y esto se puede percibir en la formación que reciben los alumnos por parte de los docentes. No se utilizan las TIC de manera óptima ni con el fin de lograr un aprendizaje más interactivo entre docente y alumno.

El problema es que en la UAP no se promueve el uso de las TIC para la interacción entre los maestros y los alumnos debido a que no existe un equipo directivo que implemente los programas o proyectos. Además, sólo se cuenta con un centro de cómputo para toda la población estudiantil, no existe una buena red de internet en toda la institución, solamente en las aulas se cuenta con un proyector y una pantalla.

El texto *Innovación del trabajo escolar con el uso de las TIC* de los autores Alcántara, A., Cortés, D. y Gómez, R. (2016) presenta una investigación de tipo documental en la que utilizan una metodología de tipo cualitativo.

Para Alcántara et al. (2016) es muy importante describir la gran importancia de las TIC, en los diferentes campos sociales, en especial del sector educativo al que tanto los alumnos y los docentes se enfrentan. De ahí la importancia de analizar los factores con los que se deben implementar el uso de las TIC: promueven tanto el desarrollo como el uso de las tecnologías en los diferentes campos para conseguir beneficios para todos.

Se habla de los grandes cambios tan veloces que día con día han modificado la dinámica de la vida, esto debido al fenómeno conocido como globalización, el cual ha ocasionado fuertes avances dentro de la ciencia y de la tecnología. Estos avances han cambiado la dinámica de trabajo en las diferentes disciplinas: economía, medicina, comercio, entretenimiento y, sobre todo, educación. Se busca un motor constante que impulse el desarrollo económico social a través del conocimiento y la tecnología para buscar soluciones a diversos problemas a través de las relaciones y de la implementación de los espacios virtuales que modifican la forma de trabajar, de aprender, de enseñar y de comunicar.

Dentro de la UAP, las TIC se han utilizado en distintos ámbitos como psicología experimental, clínica, educativa, social, evaluación psicológica, entre otras. Es por eso necesario valorar las aplicaciones que hacen uso de las TIC, que tanto han aportado a la Psicología Clínica,

(el uso de técnicas de realidad virtual, la realidad aumentada, la telepsicología basada en internet) al hacer de lado las posibles limitaciones existentes en las herramientas tradicionales.

En el sector de la educación la gran constante es el desafío por reinventarse de manera permanente, debido a que la sociedad exige una formación de calidad a sus profesionistas para que respondan a las necesidades cambiantes del entorno. Es así como el uso de las TIC tiene una gran influencia en la educación a través del acceso universal, el desarrollo docente, la gestión, la dirección y la administración, que implica las nuevas formas de enseñar y aprender dentro del aula. Los programas de calidad educativa tienen el objetivo de mejorar la calidad de educación. En México existen diferentes programas en los que se establecen estrategias y líneas de acción para lograr ambientes que contribuyan a un mejor aprendizaje. No sólo tienen como finalidad la infraestructura sino también enfocarse en propiciar que niñas, niños y jóvenes accedan a servicios educativos en el país.

Ya que las TIC son herramientas para llevar a cabo actividades de fortalecimiento de la infraestructura y su mantenimiento permanente, se requiere de la innovación de las mismas dentro de las instituciones educativas, utilizando un equipo de trabajo. También hay que tener en cuenta ciertas dimensiones a considerar durante el proceso de integración de las TIC. (Alcántara et al. 2016).

El desafío es el manejo de las grandes cantidades de información, la seguridad de datos personales y el acceso universal a las TIC. (Alcántara et al., 2016). Las TIC necesitan reinventarse de manera permanente por el papel que tiene dentro de la sociedad, el cual es la formación de profesionales que respondan a las necesidades cambiantes del entorno. Las TIC tienen influencia en la educación a través del acceso universal, el desarrollo docente, la gestión, la dirección y la administración. (Alcántara et al. 2016). En cuanto a esta última, las TIC se integraron en forma de sistemas de información que apoyan el en tratamiento de datos de alumnos, profesores, horarios y evaluaciones. La educación se beneficia de las TIC a través del tratamiento de grandes cantidades de información. Las TIC implican nuevas formas de administración, enseñar y aprender, por lo que se habla de la modificación de roles. El docente será el constructor, facilitador y guía, y el alumno se volverá más activo.

Pero ¿qué pasa con la gestión de la innovación de las TIC dentro de las instituciones educativas? Según Alcántara, et al. (2016) existen algunos lineamientos a seguir con los cuales se puede llegar a valorar cada estructura fundamental, de ahí también la necesidad de gestionar los

recursos necesarios con los cuales iniciar el trabajo en conjunto desde una directiva organizada y orientar al sector estudiantil a que se pueda dar un seguimiento para alcanzar los objetivos y tener resultado óptimos. Para lograr el objetivo se requiere un equipo de trabajo que debe de contar con los siguientes rubros:

1. Liderazgo. El director es el líder del equipo. La misión es identificar y promover los valores que sustentan la organización para lograr una visión global del servicio que ofrece la escuela. Debe existir un fuerte liderazgo. Se debe hacer un diagnóstico del centro educativo.
2. Desarrollo de un proyecto integral acorde con las necesidades del plantel. Se requiere infraestructura, capacitación y currículo.
3. Promover el trabajo en red. Requiere del trabajo en conjunto de las diferentes áreas que la conforman, donde cada uno debe hacer modificaciones a sus actividades laborales para impulsar el proyecto integral.
4. Impulsar el aprendizaje continuo. Se deben detectar las necesidades de capacitación y hacer de ellas una constante.
5. Acompañar durante el proceso. El director debe estar atento para permitir la continuidad de las tareas. Liderazgo activo.

También es necesario tener en cuenta las dimensiones que se deben considerar durante el proceso de la integración de las TIC:

1. Gestión y planificación. La toma de decisiones que impulsen el proyecto de innovación. Visión, planificación, integración y políticas de uso.
2. Las TIC y el desarrollo curricular. Se relaciona con el trabajo en el aula que involucra a alumno y docente. Se considera la infraestructura, la cultura digital y la gestión. Se capacita al docente en el uso de las TIC.
3. Desarrollo profesional de los docentes. Es la combinación del trabajo académico con el administrativo. Implica formación, capacitación, confianza de uso y apropiación de los recursos.
4. Cultura digital. Conlleva cambios de acceso y espacio institucional, la innovación implica un cambio de actitudes personales de las instituciones de educación.
5. Recursos e infraestructura. Debe incluir soporte técnico, internet, *software* y contenidos digitales, dispositivos y actualización del equipo.

6. Institución escolar y comunidad. Debe involucrar a la comunidad local.

A continuación se presentan 4 casos de experiencias relacionadas con la implementación de las TIC en diferentes instituciones educativas.

Caso 1. Programa Conectar Igualdad

En Argentina se implementó la primera fase del Programa Conectar Igualdad (PCI), en el año 2010, el cual integró dos ejes fundamentales: la gestión de las políticas de las TIC en educación y su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de nivel primario y secundario.

El PCI se deriva de una política de Estado que busca reorganizar las actividades de los diferentes actores tanto al interior de las instituciones como al exterior. Se dividió en dos partes fundamentales: la primera fue exploratoria, la segunda fue la instalación del programa cuyo modelo era 1 a 1. Asignación de recursos financieros para la capacitación, distribución, sensibilización e integración. Se iniciaron actividades de seguimiento. Se destacan los siguientes involucrados:

1. Docente como agente de cambio: los maestros y su resistencia hacia la integración de las TIC. Carencia de habilidades tecnológicas, desconocimiento de sus ventajas e incluso desconfianza.
2. Directivos como agentes de cambio: el liderazgo impulso el programa. Ellos participaron dentro de los programas de sensibilización y capacitación, los cuales proporcionaron las herramientas necesarias para el ejercicio de sus actividades.
3. Equipo federal: la distribución en otros lugares que se integraron al proyecto.
4. Referentes técnicos: encargados de la administración de los equipos y de la red escolar.
5. Sector privado: las empresas encargadas de proveer los equipos de cómputo y sus componentes, así como de los servicios de conectividad y mantenimiento.

Se conformó un proyecto integral donde se unieron diferentes dimensiones, desde la gestión y la infraestructura hasta la cultura y el trabajo dentro del aula. Se involucraron algunas instancias de gobierno. Se cumplió con las diferentes etapas que conllevan una reforma educativa a través de los procesos de innovación.

1. Equipamiento y aspectos administrativos: el modelo 1 a 1, se proporciona acceso a las TIC para formar redes de trabajo que fueran más allá del aula. Adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos de forma novedosa.
2. Conectividad: se facilita la concentración de proveedores de éste servicio, así como la planeación y compra de los dispositivos necesarios.
3. Formación docente: sensibilización y capacitación. El desconocimiento de las TIC dio origen a la generación de obstáculos.
4. Desarrollo de contenidos educativos y software: la plataforma “Educar”, que tiene el propósito de concretar las actividades desarrolladas en el programa y sus resultados contenidos en una base de datos, se encargó en gran parte del desarrollo de materiales educativos que fueron utilizados en las escuelas.
5. Fortalecimiento institucional de los equipos jurisdiccionales: ésta estrategia de la PCI asignó personal para dar continuidad a los servicios necesarios para implementar las TIC.
6. Evaluación, seguimiento e investigación: la evaluación integral fue parte de sus actividades. Se midió la influencia del programa a nivel curricular, institucional, interpersonal y social. Se llevó a cabo un monitoreo de las actividades, desde de la entrega de los equipos hasta las investigaciones realizadas que permitieron conocer los cambios, los obstáculos, los avances y el proceso de adaptación de las comunidades involucradas.
7. Desarrollo de actividades de extensión, redes sociales y educativas: se trata de comunicar las actividades del PCI a las diferentes comunidades a través del Programa de Voluntariado para fortalecer la formación de futuros docentes.

Caso 2. Incorporación de las TIC en el aula, una cuestión ineludible en el Siglo XXI.

Programa Conectar Igualdad

La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), en el 2010, llevó a cabo la formación del Grupo de Desarrollo e Investigación en Tecnología Educativa, cuya tarea era impartir cursos a los maestros para generar competencias tecnológicas que permitieran la creación, el almacenamiento y la reutilización de contenidos, así como el uso de herramientas web 2.0.

El Grupo buscaba que, a través de la formación y la capacitación de los docentes en el uso de las TIC, éstos incentivaran a los alumnos a seguir su ejemplo. Los docentes se capacitaron en distintas áreas tales como la sensibilización o aprender a manejar y complementar la plataforma/base. Se llevaron cursos de capacitación, y la evaluación arrojó que el uso y manejo de las TIC por parte de los maestros es algo limitado: un escaso uso de las computadoras por parte de los profesores, omisión de las redes sociales, una resistencia para el uso de las TIC y una falta de dominio hacia las distintas herramientas tecnológicas.

Caso 3. El sistema modular y las TIC; el caso del Posgrado en Desarrollo Rural

Durante 25 años se han realizado esfuerzos para aplicar el Sistema Modular a distancia a través de una permanente revisión de experiencias y retroalimentación entre los estudiantes, los egresados y el cuerpo académico para el enriquecimiento, en la práctica, del modelo pedagógico y de los planes y programas de estudio. Se implementó en la Universidad Autónoma de México, Unidad Xochimilco. El uso de videoconferencias, así como también el uso y manejo de las TIC para la mejora de la comunicación y los vínculos entre personas que no se encuentran en el mismo espacio-tiempo.

En 1990 se abrió el primer portal web de la maestría. En donde se ha observado una innovación en la adición de recursos físicos, lo cual modificó el método, los roles y los contenidos dentro de las asignaturas de manera directa. Se observa una constante actualización y renovación y cuenta con una plataforma virtual que sirve de apoyo a la educación presencial y a los posgrados a distancia.

Fue una innovación impulsada por una gestión institucional, la cual se transforma en radical al reestructurar su modelo educativo y al adaptarlo a las necesidades propias del programa, como la educación a distancia, la cual ha sido posible a través de una innovación flexible y en constante evaluación y seguimiento. Todo para continuar con una construcción del aprendizaje en conjunto.

Caso 4. Apropiación tecnológica en profesores que incorporan sus recursos educativos abiertos en educación media superior

El uso de las TIC, ha repercutido en el área organizativa, en los actores, sin dejar de observar la naturaleza de la concepción. Un ejemplo son 5 profesores de nivel medio superior de una

institución privada de Nuevo León (Prepa Tec), que utiliza la iniciativa del *Knowledge Hub*. Éste es un reflejo del esfuerzo del personal por la construcción de un portal y un buscador académico en internet que brinde y ofrezca recursos educativos abiertos, indexados y catalogados de acuerdo con estándares de calidad y académicos. Éstos están considerados como Recursos Educativos Abiertos (REA), son gratuitos, con licencias libres para la producción, distribución y uso en beneficio de la comunidad educativa mundial. El empleo de las TIC ha significado una innovación fundamental sólo en algunos casos (depende del profesor), ya que existe una repercusión directa hacia el alumno y la concepción de la asignatura. Los principales REA que emplean los profesores son los materiales que tienen apoyos visuales o son interactivos, porque favorecen el aprendizaje. El profesor tiene como tarea la tutorías y enseñanza entre pares, pero no se abordan los retos ni metodologías de cómo se lleva a cabo esa tarea.

Crítica de la modernidad

La vida intelectual y la vida social se separaron y los intelectuales se encerraron en una crítica de la modernidad pues es un tema central en las ciencias sociales, la manera de hablar de la modernidad, es que entramos en cambios acelerados. Para Alain:

La modernidad de los últimos 4 siglos consiste en introducir o defender y en ampliar el contenido; el valor universal de las conductas son las ideas pues para mantener el pensamiento científico es importante la noción de derechos humanos ya que es un punto importante, los ingleses fueron los primero en defender el principio jurídico que significa respetar los derechos de las personas, luego la aplicación de los derechos, enseguida los principios constitucionales, no se puede considerar un país moderno cuando no respeta los derechos, cuando se ejerce mal el poder, etc. Su instrumento de trabajar es la ciudadanía, pues como mexicanos no vamos a hacer lo que hace Estados Unidos o China sino que debemos trabajar en sociedad y hacer que exista un equilibrio. Lo moderno no se construye solo con lo nuevo, hay que combinar la diversidad con los procesos de modernización (Alain, 2006).

Es necesario reinterpretar lo que es la modernidad, debe haber una armonía entre razón y el sujeto, pues la desigualdad no debería de permitir que sigan existiendo pobres y que pocas personas sean privilegiadas. El ser humano no debería perder su deber ser, pues la falsa modernidad ha hecho del hombre un ser pasivo que no difiere de lo dictado por sus gobernantes.

Vivimos una realidad distorsionada en la que creemos que estamos en una era moderna pero existen demasiadas carencias en el país y en el mundo. Debemos seguir luchando por las causas sociales, no debemos dejar de lado la ética y los valores universales que nos rigen.

Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación.

Se tiene un interés por incrementar la investigación en las instituciones. Sin embargo, dicho objetivo no se ha llegado a cumplir, pues el índice de investigación es bajo. En los países desarrollados se invierte en la tecnología pues se espera un incremento en lo económico basándose en el conocimiento de su población, mientras que otros países envían a sus estudiantes a otros territorios, lo que supone dos posibilidades: la primera es ir a aprender y volver al país de origen con la intención de mejorar; la segunda es quedarse en el extranjero, pues México por quince años consecutivos es el país de la OCDE que menos invierte en ciencia y tecnología.

El término “sociedad del conocimiento” debiera ser mucho más que locuciones retóricas en el discurso oficial. Sin embargo, no son visibles medidas y programas coherentes para desarrollar capital científico, infraestructura de investigación y bases significativas de conocimiento en contextos académicos y económicos, como para poder aplicar ese término a nuestra sociedad. (Vargas, 2011).

La función social de las universidades está cambiando. Ya no sólo forman a los estudiantes como seres sociales y culturales sino como profesionales, pues los países con mayor desarrollo comercializan el conocimiento, pero no todos los países hacen lo mismo. Un ejemplo de esto es México, que sigue teniendo universidades de docencia y no de emprendedores, donde en los grandes puestos están personas que son elegidas desde dentro como líderes sin importar si están capacitados o no, así como la intención de desarrollar el potencial del lugar en el que se encuentren.

Como afirma Vargas “tradicionalmente se ha considerado que las funciones esenciales o ‘sustantivas’ de las instituciones de educación superior son la docencia, la investigación y la extensión de la cultura” (p.45). Se debe tomar en cuenta es que las autoridades universitarias deben conocer de qué manera apoyar a sus investigadores, pues se han realizado investigaciones que tratan de explicar por qué algunos países tienen un desarrollo económico mayor que otros.

Las respuestas coinciden con el presupuesto que es destinado para la ciencia y la tecnología, algunos programas han tenido modificaciones con el fin de solucionar problemáticas pero no siempre han dado resultados; es necesario entonces comprender la estructura de los contextos organizacionales e institucionales en los que se desenvuelve la actividad científica.

La llamada fuga de cerebros sigue siendo un tema a investigar, ya que quien encuentra en otros países la oportunidad de que su trabajo sea bien remunerado simplemente no regresa al país en el que vive limitado, sino que trabaja para favorecer el desarrollo de otros. Debemos tener conciencia de lo importante que es la preparación por la competencia que existe con nuestros pares, ya que la educación va tomando un rumbo diferente al que conocemos.

Universidad e Investigación en México, un acercamiento a la caracterización del científico mexicano de principio del siglo XXI

Si tratamos de hablar de lo que es un científico vienen a nuestra cabeza imágenes de científicos famosos, sin embargo, la persona no solo debe poseer conocimiento conceptual pues poseerá características de científico que son: la creatividad, tenacidad, perseverancia, disciplina, sinceridad intelectual y la capacidad de objetivar, entonces se dice que la tarea del científico es producir conocimiento.

En América Latina la universidad juega un papel fundamental en la formación del científico, así como en la internacionalización y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Así mismo, la política quiere una ciencia aplicada, más cercana al pueblo para que nos encontremos en desventaja, con mano de obra barata, mientras que los países centrales trabajan con actividad científica más sofisticada.

Se sostiene, en efecto, que la búsqueda de la ciencia y de las tecnologías correctas es un proceso empresarial, por lo que el papel de los demás actores se reduce al apoyo de los esfuerzos empresariales. La OCDE reconoce los enormes avances logrados en un país como China, que no contaba con una élite empresarial que pudiera hegemonizar el proceso de construcción de capacidades internas, élite que ha sido creada gracias a la actividad del Estado, pero que se resiste a reconocerle a éste méritos relevantes; tampoco parece dispuesta a informarse de las actitudes del empresariado latinoamericano hacia el desarrollo local de la ciencia, y no percibe en estas actitudes obstáculos relevantes (Nova, 2013).

La UNAM (1910) y el IPN (1936) forman parte de los antecedentes históricos de la institucionalización de la ciencia, pues fueron las primeras en ir formando espacios para el desarrollo de ésta, pero se institucionaliza de manera formal hasta 1984 con la creación de Conacyt.

Luego hay un incremento en las áreas de lo económico-administrativas, turismo, ingenierías, ciencias sociales, humanidades y educación y se van dejando las matemáticas, física, astronomía y biotecnología. Ahora bien, en las comunidades académicas se ha hecho una adecuación y formación de los programas de estudio basándose en competencias profesionales, que tienen como objetivo la homologación de programas de estudio y de la incorporación de los egresados al mercado laboral (Nava, 2013). El científico es, pues, una persona que no solo debe poseer conocimientos enciclopédicos sino que debe poseer un pensamiento divergente que desarrolle investigaciones novedosas y de impacto social, pero así como se le exige al científico de igual manera debe brindársele apoyo para que lleve a cabo su trabajo.

Los científicos han pasado por una serie de cambios que han sido significativos en cuanto al espacio o área en la que se desarrollan, ampliando así la comunidad y propiciando la internalización de la ciencia en las universidades. Ahora los científicos no sólo trabajan en un laboratorio sino que su perfil de egreso es cada vez más flexible y la inserción en las instituciones es mayor.

La incorporación de nuevas tecnologías no ha mejorado la calidad del aprendizaje en estudiantes mexicanos: causas y soluciones

En varios países, incluyendo México, se tiene el interés de adoptar las tecnologías de la información en proyectos educativos. Se han realizado esfuerzos por integrarlas y por obtener resultados favorables en el aprendizaje de los alumnos. Por mencionar algunos, Red Escolar, e-México, Enciclomedia y la creación de la Red de Centros Regionales en Puebla.

Sin embargo, los esfuerzos no han sido suficientes, todavía nos encontramos con problemas significativos que no permiten el proceso de aprendizaje. Es por eso que se considera necesario conocer las causas o fallas que se han tenido durante el proceso, así como las propuestas de solución convenientes en dicho problema.

Es importante comprobar los alcances y los resultados de los proyectos que se ponen en marcha ya que se les invierte capital y se espera que existan progreso y mejora. Es por eso que la Universidad de las Américas en Puebla hace dos investigaciones, en 2000 y 2002, en las que los resultados fueron que las TIC sólo eran empleadas para que los alumnos aprendieran a usarlas pero no para desarrollar habilidades cognitivas. En suma, el objetivo no se cumplió.

Las TIC no se entienden como un proceso de innovación educativa ya que Rivas (2000) define ésta última como “la acción que consiste en el proceso de incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar, cuyo resultado es la modificación de su estructura y operaciones, de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos”. Su incorporación sí era algo nuevo pero no se veían modificaciones en la manera de utilizarlas.

La incorporación de las TIC no se entiende como un proceso sistémico porque son inyectadas en las instituciones creyendo que con el sólo hecho de tenerlas el alumno modificará e incrementará su aprendizaje, pero en México esto resulta imposible ya que no se tiene mucho tiempo para dedicar a la planeación de las actividades, lo que deviene en el mal uso de las TIC. La incorporación de las TIC tampoco se entiende como un proceso de innovación ya que desde la pedagogía la tecnología tiene poco impacto en el aprendizaje (Santos, 2010).

A partir de lo descrito anteriormente una propuesta de solución habla de un planteamiento que hace Cross en 1999 refiriéndose a que la innovación muestra lo que se quiere alcanzar, luego se negocian las condiciones y por último se normaliza al seguir una serie de etapas. Estas son: sentir la necesidad de la innovación, comprobar la formulación planeada por la institución y poner en marcha la innovación. Ahora bien, para que esto funcione se deberá tomar en cuenta algunas estrategias en el aula citando a Santos que menciona que el alumno debe aprender dentro de un ambiente que estimule el aprendizaje, aprender resolviendo problemas y los estudiantes representan construcciones de su aprendizaje.

Sin duda alguna las TIC son una herramienta importante e innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Para las instituciones resulta un reto, pues los actores deberán comprometerse a trabajar de manera ardua y a encontrar estrategias que compaginen con las tecnologías.

Las TIC nuevos retos para la educación superior

Alarcón, Fernández y Osorno (2011) describen que en la década de los noventa la globalización trajo consigo cambios. Uno de ellos es el surgimiento de la sociedad de la Información y sociedades del conocimiento. Todo cambio conlleva dificultades, en éste caso, las TIC son un reto didáctico tanto en las universidades como en los sistemas de educación superior abiertos y a distancia, pues la falta de capacitación a los profesores y falta de personal competente en el manejo de las tecnologías.

UNESCO declaró en 2005 que se deben llevar a cabo políticas que disminuyan las desventajas que el sector superior tiene, sobre todo en zonas rurales. Es por eso que se desarrollará una reflexión sobre el uso de las TIC en las aulas, luego se hará una breve descripción de una investigación llevada cabo en una preparatoria para conocer el impacto de las TIC en su práctica. ANUIES en 2006 expresó que en los procesos educativos se deben aprovechar las TIC pues la sociedad enfrenta nuevos retos y demandas de desarrollo.

Un estudio realizado en la Unión Europea incrementó la inversión en el equipamiento de las TIC, así como en conectividad y en formación del profesorado. Las tecnologías requieren métodos creativos para capacitar a los estudiantes. En algunos países esta herramienta ha incrementado los avances, pero en otros no se ha logrado, en particular en zonas rurales por la carencia de políticas nacionales para incorporar las TIC. En la zona de desarrollo próximo que desarrolla Vygotsky nos dice que el individuo aprende de su ambiente social y de la interacción con los demás porque le resulta interesante, una nueva manera de trabajar y de llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Indudablemente las TIC son una herramienta que incrementa la posibilidad de adquirir conocimientos si se tiene un buen uso de estas, pues así como nos aportan ventajas, también pueden retrasar el conocimiento, el profesor al igual que el alumno juega un papel importante durante el proceso, pues depende de la metodología y el modelo que se siga en el aula para obtener resultados de beneficios en el alumno. Se requiere entonces de políticas nacionales que regulen e impulsen las TIC, siempre y cuando se cumplan primeramente con los recursos básicos que las escuelas tienen.

Objetivo

Lo que se busca es generar una reflexión en los actores de la educación sobre el uso de la implantación de las TIC dentro de los espacios académicos para tener una mejor oportunidad de trabajo en cuanto al desarrollo de los programas académicos. También se intentará exponer ejemplos de instituciones que utilizan las nuevas tecnologías de la información, así como mostrar los avances y las barreras de las nuevas tecnologías de la información e impulsar el aprendizaje continuo para conseguir un acompañamiento entre el docente y el alumno durante el proceso de aprendizaje en el uso de las TIC.

Método

La metodología utilizada para esta investigación es puramente cualitativa, como lo mencionan Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez en *Metodología de la Investigación Cualitativa* (1999, pp 39, 40, 60). La investigación cualitativa suele usarse para abordar fenómenos sociales muy complejos, y las técnicas son seleccionadas y adaptadas según las circunstancias propias del objeto de estudio y las posibilidades del investigador. Los estudios de corte cualitativo también proveen la orientación y las herramientas necesarias para estudiar el fenómeno de las TIC dentro de los alumnos y los docentes de la UAP.

La metodología cualitativa recoge datos descriptivos, conductas de los participantes sometidos a la investigación, sus palabras y acciones observables de manera que se pueda crear una explicación de la realidad percibida. De ésta manera se crean conceptos partiendo de las pautas que brindan los datos, no recogiendo datos para evaluar modelos o hipótesis. Ésta metodología tiene una visión holística, al estudiar a las personas dentro de un entorno en todo su conjunto y tomar como marco de referencia las propias concepciones de las personas y de cómo estas experimentan la realidad (Taylor, Bogdan, 1987).

Resultados

De acuerdo a la información que se tiene de manera directa de la UAP de la UAZ, se puede observar que se cuenta con un centro de cómputo que está disponible de lunes a sábado de 8:00 am a 8:00 pm. El problema es que existe un gran número de matriculados y la cantidad de equipos de cómputo es insuficiente, el internet es lento y en ocasiones no funciona. Esto se vuelve una barrera para aquellos que intentan obtener información. Dentro de las aulas el proyector es utilizado como mero reproductor de video, ya que a pesar de que es una herramienta útil para la clase, el docente se limita a solo usarlo como un pizarrón tradicional. En las investigaciones que se realizaron Alcántara et al. (2016) en otras instituciones educativas se obtuvo lo siguiente:

Caso 1

Se cumplieron las diferentes etapas que requiere una reforma educativa a través del proceso de innovación: se formaron redes de trabajo más allá del aula, se adquirieron nuevos conocimientos y la manera de aplicarlos fue novedosa, el PCI dio continuidad a la distribución de equipos de

cómputo en el fortalecimiento y adaptación de los espacios para el uso de estas tecnologías. Esto desarrolló muchos materiales de apoyo como revistas y experiencias de profesores en el PCI, una implementación continua de las TIC y permitió conocer la influencia del PCI en los centros escolares, los cambios, los obstáculos y los avances en el proceso de adaptación.

Caso 2

A través de la información y la capacitación de los docentes en el uso de las TIC, éstos incentivaron a los alumnos a obrar de igual manera. Aunque el uso y manejo de las TIC por parte de los profesores siguió siendo algo limitado, debido al escaso uso de las computadoras y de las redes sociales y a la resistencia de los profesores por falta de dominio de las herramientas tecnológicas.

Caso 3

El uso de videoconferencias permitió a los profesores participar en actividades académicas con los estudiantes. Se crearon normas institucionales y trabajo colegiado entre los administrativos y académicos, quienes se capacitan de manera permanente para mejorar en el uso de la aplicación de las TIC. Se mejoró la comunicación y la vinculación entre personas que no se encontraban en el mismo espacio-tiempo. Se abrió el primer portal web de la Maestría en Desarrollo Rural. La innovación se volvió fundamental al momento de integrar nuevas visiones de distintos actores. Se contó con nuevos recursos físicos que modificaron el método, los roles y los contenidos dentro de las asignaturas de manera directa.

Caso 4

El uso de las TIC, repercutió en el área organizativa, en los actores y en la construcción de un portal y buscador académico en internet y en la eb, el cual brinda y ofrece a todo el mundo cursos educativos abiertos e indexados y catalogados de acuerdo a estándares de calidad y académicos, considerados como Recursos Educativos Abiertos (REA). Así crearon sus propios recursos tecnológicos.

Conclusiones

El uso y manejo de las TIC dentro de cada Institución de educación superior ha demostrado un incremento en distintos campos. Se debe tener en cuenta que el objetivo principal es concretar el uso de las TIC dentro de las políticas educativas al hacer de esto una integración concreta dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se debe partir de estrategias de difusión y de la sensibilización e integración de los programas desde una dirección que guíe a los equipos de trabajo para que puedan concretar mejoras en sus programas académicos de formación.

Muchas instituciones han invertido en equipamiento tecnológico dentro de sus universidades, como centros de cómputo, internet, proyectores y bocinas en las aulas, pero existe la pregunta ¿por el hecho de que existan éstas herramientas dentro del aula se garantiza una mejor calidad en el aprendizaje del alumno? Nuestra respuesta, como la de otras investigaciones, es no, ya que del buen o mal uso de las TIC dependerán los resultados. El profesor, al igual que los alumnos, juega un papel importante en el aprendizaje. Con una pedagogía bien estructurada y con un alumno más activo se obtendrán mejores resultados.

Referencias

- Alarcón Pérez, Lilia Mercedes, Fernández Pérez, Jorge Alejandro, Osorno Velázquez, Marisol (2011). Las TIC Nuevos Retos para la educación superior. En Fernández Pérez, Jorge A. (Coord.) *La Educación superior. Proceso en permanente construcción*. México: Benemérita Universidad de Puebla. Pp. 77-99.
- Alcántara Guzmán, Amparo Ismene, Cortés Chávez, Diana S. y Gómez Ortiz, Rosa Amalia, (2016). Innovación del trabajo escolar con el uso de las TIC. En Gómez Ortiz, Rosa Amalia. *Innovación educativa. Factor fundamental para el desarrollo educativo*. México: IPN LIMUSA. Pp. 169-195.
- Arechavala, Ricardo (2011) Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación. En *Revista de la educación superior*, 158(2). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista158_S2A2ES.pdf.
- Castells, Manuel (2000) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad Red*. México: Alianza Editorial. Recuperado de: <http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/LASOCIEDADRED-Castells-copia.pdf> pp. 26-52.

- Nava Mozo, Verónica (2013). Universidad e investigación en México. Un acercamiento a la caracterización del científico mexicano de principios del siglo XXI. En: Martínez de Ita, María Eugenia, Piñero Fernando, Julio, Figueroa Delgado, Silvana (Coord.) *El papel de la universidad en el Desarrollo*. México: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140211121020/universidad.pdf>.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Santos Moreno, Antonio (2010). *La incorporación de nuevas tecnologías no ha mejorado la calidad del aprendizaje en estudiantes mexicanos: causas y soluciones*. Yzaguirre, *Apuntes y propuestas desde la academia. Aproximaciones a la educación en México*. México: Limusa. Pp. 115,131.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Touraine, Alain (2006) *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 151-175.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. España: Síntesis.

DISEÑO DE LA “ESCALA DE HABILIDADES DE AFRONTAMIENTO PARA FAMILIARES CON CONSUMIDORES DE SUSTANCIAS (EHAFaCS)”

Cortés García Perla Itzel*.

Murillo Ruiz Karla Silvia.

Resumen

La presente investigación tiene el objetivo de validar la Escala de Habilidades de Afrontamiento para Familiares de Consumidores de Sustancias (EHAFaCS). Para esto participaron 400 personas, 298 mujeres y 102 hombres, todas ellas asistentes de algún centro de atención para las adicciones público o privado en la ciudad de Morelia, el Centro de Integración Juvenil (CIJ), Clínica 7 ángeles, el Centro de Atención Primaria en Adicciones (CAPA) y el Hospital Psiquiátrico y grupos de alcohólicos anónimos. El instrumento consistió en una escala tipo Likert conformada por 80 ítems que evaluaron ocho habilidades (reevaluación positiva, aceptación de la responsabilidad, autocontrol, huida-evitación, confrontación, planificación de actividades, distanciamiento y búsqueda de apoyo social) para enfrentar el uso y abuso de sustancias psicoactivas. Cada ítem estaba compuesto por cinco opciones de respuesta (nunca, a veces, normalmente, casi siempre y siempre) las cuales se puntuaron de uno a cinco, considerando al número uno como la calificación mínima, mientras que el número cinco correspondió a la máxima. La aplicación de dicho inventario tuvo una duración de 30 a 40 minutos. Ésta investigación es de tipo cuantitativo con diseño no experimental. Al analizar los datos se obtuvo un alfa de Cronbach de .840 que explica el 55.23% de la varianza. Esto dio como resultado el origen de una nueva escala conformada por 46 reactivos, distribuidos en 8 dimensiones (afrontamiento activo conductual, huida-evitación, apoyo social, percepción familiar positiva, reevaluación positiva, aceptación de la responsabilidad, evasión del tema y estrategias activo cognitivo).

Palabras clave: Habilidades de afrontamiento, sustancias psicoactivas y familiares.

* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Psicología, itzel_-garcia@hotmail.com.

Introducción

Actualmente en nuestro país se llevan a cabo investigaciones respecto al uso de sustancias psicoactivas, debido a que este tema ha sido considerado como un problema social a nivel internacional que repercute en la vida del consumidor y en la sociedad (Encuesta Nacional de Adicciones ([ENA], 2011), generando un incremento en las conductas disruptivas como la inseguridad, violencia, tráfico de drogas, aislamiento social, enfermedades, violaciones, accidentes, dificultad para mantener las relaciones afectivas, problemas legales (homicidios), entre otras (Martínez, Ortega, Díaz, Benítez y Martínez, 2005).

El Centro Nacional para la Prevención y el Control de las Adicciones (CENADIC, 2011) reporta que el grupo más vulnerable al consumo de sustancias es el de los adolescentes debido a que se encuentran en una etapa de transición en la que ocurren cambios corporales, afectivos, cognitivos, de valores y de relaciones sociales. La adolescencia y otras etapas del desarrollo humano son influidas por varios factores y contextos (social, familiar, escolar, laboral, cultural, etc.) que afectan en la personalidad y la conducta de sus integrantes.

Un elemento que impacta de manera significativa y directa en el consumo es la familia, objeto de estudio en la presente investigación. La familia es un modelo importante a seguir por cada uno de sus integrantes ya que su dinámica influye positiva o negativamente en actitudes (aislamiento, rechazo, preocupación, etc.) que pueden desembocar en el consumo de cualquier tipo de droga (Natera, Tiburcio, Mora y Orford, 2009; Aula, 2011).

A continuación se señalan algunos factores familiares que influyen en el uso de sustancias por alguno(s) de sus integrantes:

1. La ausencia de comunicación asertiva es uno de ellos, ya que impide que los miembros entablen un diálogo y conversen de manera adecuada para responder a las problemáticas. Cuando los mensajes familiares contienen información difusa o errónea, los integrantes presentan dificultad para identificar los estresores que provocan el malestar sistémico e incrementan la posibilidad del consumo de sustancias de alguno de ellos (Naranjo, 2008).
2. La falta de habilidad para solucionar problemas, es otro factor que preocupa a la familia, que se considera un sistema abierto en constante cambio, debido a que sus miembros pueden experimentar situaciones que perjudican y provocan crisis, conflictos y estrés en la ella. Las soluciones que implementan los miembros para

responder a los desajustes de la estructura se vinculan con el tipo de relaciones que existe entre los mismos, ya que éstos delimitan la eficacia o deficiencia de sus recursos para solventar el problema. Sin embargo, cuando los lazos resultan ser inapropiados, los integrantes se vuelven susceptibles a enmendar los conflictos, obstáculos y/o tropiezos a través del uso de sustancias (García, Bolaños, Gómez, Hierro y Tejedor, s/a).

3. Taylor (2007) señala que cuando los individuos tienen la motivación e interés para modificar la conducta disruptiva, es necesario que los miembros de la familia aprendan a identificar el problema y las diferentes alternativas que existen para solucionar el conflicto, así como los recursos que ayudan a reducir los factores que culminan en la adicción.
4. Otro factor que influye en el consumo de drogas son las habilidades que poseen las personas para enfrentar los conflictos inter y/o intrapersonales que afectan tanto al individuo como a terceras personas (Alonso, 2013). Por ésta razón es importante que los integrantes de la familia conozcan los estilos que utilizan para enfrentar un problema, pues ayudan a reconocer la presencia o ausencia de recursos psicológicos que permiten responder a los eventos estresantes que aparecen en la vida diaria (Contreras, Esguera, Espinosa y Gómez, 2007).
5. No obstante, las familias que experimentan problemas asociados al uso y abuso de sustancias responden o reaccionan de manera diferente, debido a que cada integrante de la estructura decide si apoya al usuario, niega la situación, evita el tema de la drogadicción, etc. Cada miembro busca distintas alternativas para disminuir y/o eliminar la tensión que se genera en el hogar por el consumo de sustancias (Natera et al., 2009).
6. En cierto modo las habilidades de afrontamiento han sido un tema abordado por múltiples corrientes psicológicas que indagan sobre las formas en que los individuos responden a sus problemas cotidianos, como en el caso de las enfermedades crónico-degenerativas que se presentan durante la vejez; sobre esto se revela que los adultos mayores responden a la problemática de manera positiva, puesto que presentan satisfacción con su vida personal y, por tanto, aceptan que dicha patología es parte de su desarrollo. Por ésta razón utilizan las habilidades de resolución del problema,

conformismo, planificación, apoyo emocional y reevaluación positiva para enfrentar el proceso degenerativo (Navarro y Bueno, 2015).

7. Otra de las problemáticas que se han investigado y que las personas enfrentan de manera adecuada es el estrés generado en los docentes universitarios. Ellos responden a dichos eventos perturbadores con las estrategias de reevaluación positiva, planificación y apoyo social para mejorar las interacciones y disminuir y/o eliminar el estrés acumulado en su ámbito laboral (Valadez, Bravo y Vaquero, 2011).
8. Es importante señalar que algunas de las investigaciones realizadas desde el enfoque cognitivo conductual se concentran en las problemáticas inesperadas que surgen en el contexto familiar. Por ejemplo el consumo de sustancias por algún miembro del sistema, situación que suele alterar la dinámica familiar y propicia que la estructura sufra de ciertas modificaciones (Natera et al., 2009).

Por esta razón cabe señalar la aportación y trascendencia que tiene éste trabajo en la construcción de una escala psicométrica dirigida a los integrantes de las familias en las que uno de ellos es consumidor de drogas, como consecuencia de que los tratamientos cognitivo conductuales exhiben la necesidad de evaluar objetivamente los estilos de afrontamiento que emplean los integrantes al momento de responder al consumo de su familiar a través de la conducta y los pensamientos.

Sin embargo, a pesar de que existe un bagaje de información y escalas que evalúan las habilidades de afrontamiento (dirigidas al VIH-SIDA, enfermedades oncológicas, crónicas degenerativas, infidelidad, estrés laboral, etc.), resulta necesario diseñar una escala de estrategias de afrontamiento dirigida a los integrantes de las familias que enfrentan el consumo de sustancias en su sistema, a causa de la ausencia de instrumentos que identifiquen los estilos de afrontamiento.

El objetivo de este proyecto es diseñar y validar un instrumento de enfoque cognitivo conductual que permita identificar en los integrantes de las familias las habilidades de afrontamiento que utilizan ante las problemáticas que se generan a partir del uso o abuso de las drogas de alguno de sus integrantes.

Método

Tipo de estudio

La metodología a utilizar en la presente investigación concierne al método cuantitativo con diseño no experimental, que se define como “un proceso sistemático y ordenado que se lleva a cabo siguiendo determinados pasos” (Monje, 2011, pág. 20). Éste tipo de estudio permite la recopilación de datos que ayudan en la confiabilidad y validación del instrumento otorgándoles un código a las respuestas de los participantes.

Participantes

La muestra utilizada para analizar las propiedades psicométricas de los ítems está conformada por 400 integrantes de familias con uno o más miembros consumidores de sustancias, los cuales son 74.5% mujeres y 25.5% son hombres media de edad de 35.49, una desviación típica de 15.895 y un rango que va desde los 12 a 75 años. Todos asistentes de algún centro de atención para las adicciones público o privado en la ciudad de Morelia.

Instrumento

La escala EHAFaCS es de tipo Likert, conformada por 80 ítems que evalúan ocho habilidades (reevaluación positiva, aceptación de la responsabilidad, autocontrol, huida-avoidancia, confrontación, planificación de actividades, distanciamiento y búsqueda de apoyo social) estas señalan las formas de enfrentar el uso y abuso de sustancias. Cada ítem tiene cinco opciones de respuesta (nunca, a veces, normalmente, casi siempre y siempre).

Procedimiento.

1. Se eligieron el nombre y las variables a cuantificar con el instrumento.
2. Se redactaron varias afirmaciones que conformaron el banco de ítems.
3. Se le dio un formato a los ítems para iniciar con el piloteo de jueces expertos, con las siguientes opciones de respuesta: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca.
4. Se consideraron las observaciones y recomendaciones realizadas por los jueces.
5. Después de realizar las correcciones se llevó a cabo la prueba piloto en la población seleccionada, donde se verificó el funcionamiento del instrumento.

6. Una vez concluida la aplicación de dicha escala se sometió a un análisis factorial con el SPSS que permitió la agrupación de los ítems en nuevas dimensiones.
7. Se efectuó nuevamente un ajuste en el instrumento y quedaron sólo aquellos ítems que eran adecuados para evaluar lo deseado.
8. Se volvió a aplicar el instrumento en la población seleccionada.
9. Posteriormente, se realizó un análisis factorial para tener datos más consistentes.

Aspectos éticos

1. Aplicar el instrumento únicamente para la muestra destinada.
2. Asegurar y comunicar a los participantes la confidencialidad de sus datos y resultados arrojados en el test.
3. Emitir un lenguaje apropiado para la población a la que va dirigido el instrumento (se evitaron tecnicismos) con el fin de que todos los integrantes de la familia lo comprendan.
4. Explicar claramente el objetivo y finalidad del test (para que serán utilizados sus resultados y porque es importante su participación).
5. La familia expresó libremente el consentimiento de que sus datos y resultados sean o no revelados en la investigación.

Resultados

Validación del instrumento

1. Proceso de depuración de los ítems

Se inspeccionó la base de datos para identificar y corregir errores de digitación cometidos en la captura. Así mismo se revisó el porcentaje de valores perdidos de cada ítem para eliminar aquellos que tuvieron un porcentaje mayor al 5%. Sin embargo, en esta etapa no se realizó ninguna eliminación, gracias a que el porcentaje más alto de los ítems fue de 3%.

2. Análisis de estadísticos descriptivos de los ítems

Se obtuvieron la media, la desviación estándar y la varianza de cada ítem, los cuales se observan en la tabla 1. Se aceptaron los ítems con una media alrededor del punto medio de la escala (que en este caso es 3) con una desviación superior a 1 y una varianza igual o mayor a .40

Tabla 1. Análisis descriptivos por ítem

Ítem	Media	Desviación estándar	Varianza	Ítem	Media	Desviación estándar	Varianza
1	1.69	1.147	1.315	41	3.26	1.487	2.210
2	2.47	1.517	2.301	42	1.60	1.104	1.219
3	1.95	1.326	1.759	43	2.71	1.351	1.824
4	3.25	1.433	2.054	44	3.40	1.476	2.179
5	2.56	1.407	1.981	45	2.13	1.547	2.394
6	2.07	1.460	2.133	46	1.75	1.291	1.666
7	2.53	1.440	2.074	47	2.57	1.475	2.176
8	2.55	1.414	2.000	48	3.23	1.333	1.776
9	1.85	1.410	1.299	49	1.77	1.234	1.522
10	1.36	.796	.634	50	3.06	1.612	2.600
11	2.11	1.229	1.512	51	3.26	1.497	2.241
12	3.82	1.473	2.169	52	3.02	1.509	2.278
13	2.26	1.402	1.965	53	3.44	1.522	2.317
14	3.84	1.384	1.915	54	3.32	1.400	1.960
15	2.17	1.434	2.057	55	3.87	1.437	2.064
16	3.29	1.320	1.742	56	2.22	1.633	2.668
17	1.67	1.164	1.354	57	2.64	1.492	2.225
18	2.19	1.332	1.774	58	3.34	1.608	2.587
19	3.90	1.459	2.129	59	3.06	1.341	1.798
20	4.07	1.196	1.430	60	2.59	1.542	2.378
21	3.11	1.412	1.993	61	2.33	1.399	1.957
22	1.75	1.306	1.706	62	3.60	1.427	2.036
23	3.14	1.347	1.816	63	1.95	1.259	1.584
24	2.89	1.507	2.271	64	2.68	1.413	1.997
25	2.26	1.371	1.881	65	3.40	1.495	2.236
26	1.56	1.031	1.064	66	2.62	1.433	2.054
27	1.95	1.449	2.100	67	2.66	1.463	2.139
28	3.72	1.456	2.121	68	2.07	1.557	2.425
29	2.67	1.470	2.160	69	2.64	1.655	2.738
30	2.03	1.335	1.782	70	2.61	1.501	2.253
31	2.42	1.348	1.817	71	2.99	1.475	2.174
32	3.15	1.324	1.754	72	1.95	1.274	1.622
33	2.70	1.472	2.168	73	2.14	1.216	1.478
34	2.05	1.197	1.433	74	1.98	1.252	1.568
35	1.95	1.294	1.674	75	2.76	1.497	2.242
36	1.97	1.253	1.570	76	1.95	1.143	1.307
37	1.53	1.132	1.282	77	2.42	1.527	2.332
38	2.26	1.541	2.376	78	2.44	1.560	2.433
39	3.62	1.558	2.429	79	4.32	1.205	1.452
40	2.37	1.619	2.623	80	3.75	1.398	1.954

3. Análisis de la confiabilidad verificando la consistencia interna

Posteriormente se calculó el coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach y se obtuvo un índice de .850. Además, los datos mostraron que todos los reactivos tenían índices de consistencia interna apropiada y que en ninguno de los casos era necesario eliminar reactivos en pro del aumento de la consistencia.

Se eliminaron 34 ítems (1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 26, 29, 31, 33, 36, 40, 41, 43, 48, 49, 50, 54, 58, 59, 60, 69, 72, 77 y 79) que no alcanzaron una correlación elemento-total corregida igual o mayor a .40, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados del análisis de consistencia interna de cada ítem

Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	.242	.849	41	.200	.849
2	.332	.847	42	.164	.849
3	.105	.850	43	.208	.849
4	.486	.845	44	.584	.843
5	.359	.847	45	.270	.848
6	.191	.849	46	.236	.849
7	.383	.846	47	.453	.845
8	.243	.848	48	.320	.847
9	.212	.849	49	.069	.851
10	.064	.850	50	.189	.849
11	.073	.851	51	.470	.845
12	.129	.850	52	.598	.843
13	.239	.849	53	.531	.844
14	-.102	.853	54	-.252	.856
15	-.129	.854	55	.064	.851
16	-.008	.852	56	.162	.850
17	.167	.849	57	.516	.844
18	.195	.849	58	.458	.845
19	-.330	.857	59	.341	.847
20	-.188	.854	60	.235	.849
21	.421	.846	61	.045	.851
22	.208	.849	62	.643	.842
23	.261	.848	63	.358	.847
24	.499	.844	64	.452	.845
25	.257	.848	65	.568	.843
26	.137	.850	66	.325	.847
27	.215	.849	67	-.010	.852
28	.532	.844	68	.295	.848
29	.305	.848	69	.421	.845

30	-.063	.853	70	.041	.852
31	.310	.847	71	-.291	.857
32	.364	.847	72	.195	.849
33	.374	.846	73	.318	.847
34	.279	.848	74	.250	.848
35	.136	.850	75	.466	.845
36	.266	.848	76	.315	.848
37	.165	.849	77	.191	.849
38	.417	.846	78	-.023	.853
39	.265	.848	79	-.176	.854
40	.322	.847	80	.213	.849

4. Análisis de la validez teórica del instrumento mediante el análisis factorial

Con el fin de explorar la estructura de la escala se realizó un análisis factorial. En primer lugar se verificó que la matriz fuera factorizable. Se obtuvo un KMO de .869 y la prueba de esfericidad de Barlett resultó significativa $\rho=.000$. Estos resultados mostraron la viabilidad del análisis factorial.

Posteriormente se realizaron varios análisis factoriales de tipo exploratorio con rotación Varimax hasta que se obtuvieron matrices que explicarán al menos el 50% de la varianza y en las que los datos resultan interpretables y congruentes con la teoría en la que se basó el constructo. Para ello, en cada ocasión se eliminaron ítems que no obtuvieron pesos factoriales con ningún factor, así como aquellos que tuvieran menos de tres elementos o cuya estructura interna no fuera congruente con el constructo. A través de los múltiples intentos se logró obtener una matriz factorial con 46 reactivos agrupados en 8 factores. Los ítems saturaron en cada factor con pesos o correlaciones máximas de .818 y mínimas de .425 (tabla 3).

Tabla 3. Matriz factorial

Núm. de ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
53	.796							
62	.781							
65	.760							
28	.738							
4	.681							
44	.662							
52	.633							
24	.629							
47	.538							.445

64	.524				
57	.488				
70		.725			
61		.719			
6		.663			
78		.637			
35		.620			
30		.604			
67		.580			
3		.571			
71		-.535			
37		.516			
68			.793		
45			.722		
27			.707		
38			.568		
75			.463		
66				.692	
56				.651	
51				.560	
73				.511	
69	.425			.430	
80					.730
39					.673
12					.641
55					.610
76					.725
63					.720
25					.639
34					.599
46					.770
42					.721
22					.714
18					.512
23					.818
21					.681
32					.645

Con base en el contenido de los ítems agrupados en cada factor, y considerando la teoría en la que se fundamenta el instrumento, se nombraron los factores resultantes presentados en la tabla 4.

Tabla 4. Factores resultantes en el análisis factorial exploratorio.

Factores	K	%	α
Factor 1. Afrontamiento activo conductual.	11	13.46	.90

Factor 2. Huida-evitación.	10	9.74	.75
Factor 3. Apoyo social.	5	6.12	.77
Factor 4. Percepción familiar positiva.	5	5.78	.70
Factor 5. Reevaluación positiva.	4	5.47	.68
Factor 6. Aceptación de la responsabilidad.	4	5.27	.71
Factor 7. Evasión del tema.	4	5.24	.69
Factor 8. Estrategias activo cognitivo.	3	4.15	.70
Total	46	55.23	.84

Discusión

Para la validación de dicho instrumento se realizó el Alpha de Cronbach y el análisis factorial. Gracias a estos procedimientos se encontró que la EHAFaCS cumple con las propiedades psicométricas, ya que se obtuvo un alfa de .840 que explica el 55. 23% de la varianza. Por ello se da origen a la formulación de un nuevo instrumento que evalúa específicamente las habilidades de afrontamiento en los familiares que tienen algún integrante consumidor de drogas. La versión final de la escala consta de 46 ítems agrupados en 8 factores (afrontamiento activo conductual, huida-evitación, apoyo social, percepción familiar positiva, reevaluación positiva, aceptación de la responsabilidad, evasión del tema y estrategias activo cognitivo) que se presentan a continuación:

Tabla 5. Versión final de la escala

Factores	Ítems
1. Afrontamiento activo conductual	1, 6, 9, 15,20, 25, 29, 32, 36, 39 y 43
2. Huida-evitación	11, 14, 18, 22, 27, 30, 35, 40, 44 y 46
3. Apoyo social	4, 10, 21, 26 y 38
5. Percepción familiar positiva	3, 16, 24, 37 y 45
6. Reevaluación positiva	2, 13, 23 y 33
7. Aceptación de la responsabilidad	8, 17, 19 y 41
8. Evasión del tema	5, 28, 34 y 42
9. Estrategias activo cognitivo	7, 12 y 31

Posteriormente se describe cada una de las dimensiones obtenidas con el análisis factorial. El primer factor denominado “afrontamiento activo conductual” se refiere a que los familiares del usuario consumidor observan detalladamente la situación para proponer alternativas que traten de solucionar el conflicto al momento de llevarlas a la práctica, ésta habilidad es fundamentada en las investigaciones de Butcher y Hooley (2007), Salotti (2006) y Zavala et al. (2008).

El segundo factor, llamado “huida-evitación”, consiste en las interrupciones que genera el familiar del usuario consumidor para evitar el tema y reducir la tensión de manera indirecta. Ésta habilidad se retoma de las aportaciones realizadas por Salotti, (2006) y Oblitas, (2006).

El tercer factor, denominado “apoyo social”, consiste en acudir a terceras personas (psicólogo, vecino, amigo, sacerdote, doctor, etc.) para encontrar en ellas atención inmediata, apoyo emocional, información y comprensión respecto a los conflictos que el familiar se encuentra experimentando con el usuario consumidor; la habilidad está sustentada en las investigaciones de Oblitas (2006) y Marks et al. (2008).

El cuarto factor fue nombrado “percepción familiar positiva” y se refiere a que los familiares del usuario consumidor identifican recursos, habilidades, destrezas, capacidades, hábitos positivos en la familia que les permiten una visión de autoeficacia y confianza para enfrentar las problemática. Ésta habilidad se corrobora en las aportaciones realizadas por Zavala et al, (2008) y Marks et al. (2008).

El quinto factor, “reevaluación positiva”, consiste en que los familiares son conscientes de la situación por la que transitan con el usuario consumidor y aun así subrayan los aspectos positivos que les ha dejado el uso de drogas, es decir, los integrantes del sistema maximizan las ventajas y minimizan las desventajas que deja el consumo de sustancias. Ésta habilidad se sustenta en las aportaciones de Oblitas (2006).

El sexto factor fue denominado “aceptación de la responsabilidad” y se refiere a que los familiares del usuario consumidor reconocen en sí mismos las posibles actitudes y/o conductas que influyeron para que su integrante consumiera algún tipo de sustancias. La habilidad se respalda en las aportaciones realizadas por Oblitas, (2006).

El séptimo factor, llamado “evasión del tema”, indica que el familiar del usuario es consciente del problema que radica en el contexto sistémico y decide o no actuar sobre él para solucionarlo, pero sin hablar ni opinar sobre el tema. La habilidad se corrobora en las aportaciones de Marks et al. (2008).

La octava dimensión fue nombrada “estrategias activo cognitivo” y trata de analizar cuidadosamente las emociones y pensamientos que tienen los familiares del usuario consumidor para responder y disminuir el problema. Ésta habilidad se sustenta en las aportaciones de Salotti (2006).

Referencias

- Aula, Y. (2011). Adolescencia y drogas. *Rev. Salus* 15(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3759/375942300004.pdf>.
- Alonso, Y. y Fernández, S. (2013). *Programa de habilidades sociales para personas con drogodependencia*. Plan municipal sobre drogas de León. León: Universidad de Almería.
- Butcher J. y Hooley J. (2007). *Psicología Clínica*. España: Pearson.
- Contreras, F., Esguerra, G., Espinoza, J. y Gómez, V. (2007). Estilos de afrontamiento calidad de vida en pacientes con insuficiencia renal crónica (IRC) en tratamiento de hemodiálisis. *Scielo*, 10(2), 169-179. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a16.pdf>.
- Encuesta Nacional de Adicciones (2011). *Drogas ilícitas*. Recuperado de http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/ENA_2011_DROGAS_ILICITAS_.pdf.
- García, L., Bolaños, I., Garrigós, S., Gómez, F., Hierro, M. y Tejedor, M. (s/a). *Cómo resolver los conflictos familiares*. Madrid: Guías. Recuperado de http://eprints.ucm.es/10994/1/Guia_CM_Como_resolver_lso_conflictos_FF.pdf.
- Martínez, L., Ortega, D., Díaz, S., Benítez, R. y Martínez, A. (2005). Efectos psicosociales de las drogas de tipo legal. Prevención y educación. *Rev. Ciencias Médicas* 9(4), 10-18. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v9n4/rpr03405.pdf>.
- Marks, D., Munrray, M., Evans, B., Willing, C., Woodall, C. y Sykes, C. (2008). *Psicología de la salud: teoría investigación y práctica*. México: Manual moderno.
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Rev. Electrónica Actualidades Investigativas en educación*, 8(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780111>
- Natera, G., Tiburcio, M., Mora, J. y Orford, J. (2009). *Apoyando a familias que enfrentan problemas por el consumo de alcohol y drogas*. México: Editorial Pax.
- Navarro, A., Bueno, B. (2015). Afrontamiento de problemas de salud en personas muy mayores. *Rev. Anales de Psicología*. 31(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16741429027>.
- Oblitas L. (2006). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Thomson.

- Salotti, P. (2006). *Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires*. Universidad de Belgrano. Recuperado de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/tesinas/207_salotti.pdf.
- Taylor S. (2007). *Psicología de la salud*. México: Mc Graw Hill.
- Valadez, A., Bravo, M. y Vaquero, J. (2011). Estrategias de afrontamiento empleadas por docentes universitarios. *Rev. Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1). Recuperado de <http://campus.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num1/Vol14No1Art4.pdf>.
- Zavala, Y., Rivas, R., Andrade, P. y Reidl, L. (2008). Validación del instrumento de estilos de afrontamiento de Lazarus y Folkman en adultos de ciudad de México. *Revista intercontinental de psicología y educación*. 10(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387009>.

RENDIMIENTO ACADÉMICO COMO FACTOR PROTECTOR DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS: CONSTRUCCIÓN DE TRES ESCALAS

Jessica Nájera Saucedo *

Martha Leticia Salazar Garza.

Ma. De los Ángeles Vacío Muro.

Silvia Morales Chainé.

Resumen

Se ha reportado que hay un mayor consumo de sustancias en estudiantes que presentan menor rendimiento académico y viceversa. El rendimiento académico se ha tomado en cuenta a partir del promedio de calificación, lo cual resulta insuficiente. Ante esto se ha dicho que el rendimiento es el resultado de múltiples factores, por lo tanto, es importante desde la psicología conocer y analizar aquellos que influyen y predicen el rendimiento de los adolescentes. Una de las teorías que nos permite dar respuesta a esto es la teoría Social-Cognitiva del desarrollo de Carrera, la cual postula que las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas influyen en el desempeño académico. Sin embargo, las escalas que existen para evaluar dicho modelo han sido creadas en países extranjeros y destinadas para evaluar el rendimiento en matemáticas, por lo que resulta necesario construir escalas que evalúen y tomen como contexto a la población mexicana. El objetivo de éste trabajo es construir y validar escalas de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas asociadas al rendimiento académico. Para esto se realizaron grupos focales para la obtención de los reactivos de cada escala, después esta información se sometió a una evaluación de jueces expertos y se prosiguió a una aplicación piloto de las escalas. En total la escala se conformó por 55 reactivos, 22 de la escala de autoeficacia, 16 de expectativas de resultado, y 17 de establecimiento de metas. Los análisis estadísticos demuestran que los reactivos alcanzaron una correlación ítem-total mayor a 0.20. De esta manera se obtuvieron tres escalas con validez de constructo que miden autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en relación al rendimiento académico.

Palabras clave: Rendimiento académico, Autoeficacia, Expectativas de resultado, Establecimiento de metas.

* Universidad Autónoma de Aguascalientes, Departamento de Psicología, jessysu_28@hotmail.com.

Introducción

El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas es una problemática que afecta distintos sectores de la sociedad (Villatoro et al., 2016). Una de las poblaciones a la que más afecta es a la de adolescentes, ya que son vulnerables y propensos al consumo de diversas sustancias debido a las características presentes en este periodo de vida (Espada, Méndez, Griffin y Bolvin, 2003). En el transcurso de esta etapa, una de las actividades que deben realizar es estudiar. Por norma, los adolescentes pasan una gran parte de su tiempo en la escuela (Carrasco, Barriga, León y González, 2004). De los distintos niveles educativos, las encuestas reportan que es en el bachillerato dónde se reporta mayor consumo (Medina-Mora et al., 2012).

Con la finalidad de abonar a la disminución de la problemática del consumo en adolescentes de bachillerato, se han realizado estudios con el objetivo de conocer los factores de protección del ámbito escolar que favorecen la disminución o el no consumo de alcohol, tabaco y otras drogas. Al respecto, la literatura señala que una variable protectora ante el consumo es tener un alto rendimiento académico (García y Carrasco, 2003; Martínez, Robles y Trujillo, 2003; Palacios y Andrade, 2007).

La evidencia que se reporta en los estudios respecto al consumo y rendimiento académico demuestra que, con alto rendimiento, el consumo es menor y si existe bajo rendimiento el consumo es mayor. El desempeño de los estudiantes en éstos estudios suele ser medido por el promedio y otros indicadores, tales como el ser alumno regular o irregular (García y Carrasco, 2003; Palacios y Andrade, 2007; Martínez-González, Robles y Trujillo, 2003). Sin embargo, pareciera que tomar en cuenta únicamente las calificaciones y/o si el alumno es regular no es lo más conveniente, ya que ésta variable es resultado de varios factores, tales como características individuales e incluso ambientales (Martínez, Alonso y Montañe, 2004). Desde la psicología resulta importante y necesario conocer y analizar los factores y las variables que influyen o predicen el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato, pues permitiría responder necesidades de instituciones educativas y aportaría alternativas para solucionar problemáticas en torno a incrementar o mantener el rendimiento académico de sus estudiantes (Edel, 2003).

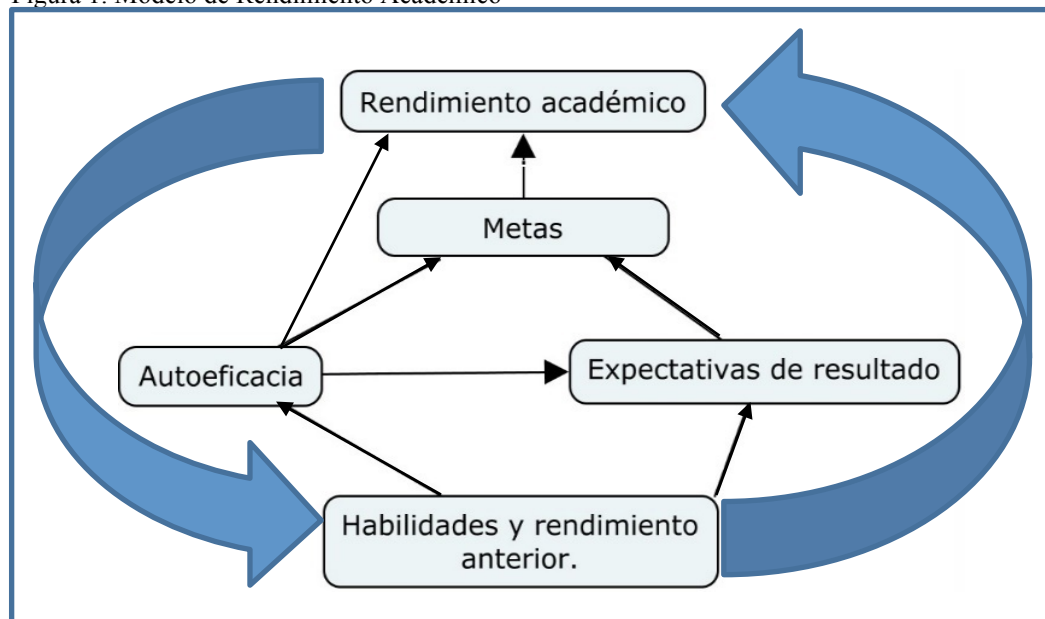
Para abordar ésta problemática, se propone el Modelo de Rendimiento Académico (MRA) de la teoría Social-Cognitiva del desarrollo de Carrera (SCCT por sus siglas en inglés) propuesta por Lent, Brown y Hackett (1994) y que se enmarca en la teoría propuesta por Bandura (1986). La SCCT postula una serie de modelos para comprender el desarrollo de

intereses vocacionales, elección de carrera y rendimiento académico. El MRA se desarrolla a través de la relación de cuatro variables: el rendimiento anterior, las creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y el establecimiento de metas.

Las creencias de autoeficacia son entendidas como las creencias sobre las propias capacidades para organizar y llevar a cabo determinadas acciones (Bandura, 1999). Las expectativas de resultado se son las posibles consecuencias imaginadas si se llevan a cabo determinadas conductas (Lent et al, 1994). Mientras que Bandura (1987) define al establecimiento de metas como la determinación de una persona para involucrarse en una actividad específica o conseguir ciertos resultados en el futuro.

Las variables propuestas por el modelo mantienen una relación diferencial sobre el rendimiento académico. A continuación se muestra en la figura 1 cómo se relaciona cada una de las variables.

Figura 1. Modelo de Rendimiento Académico



Modelo de rendimiento académico propuesto por la Teoría Social Cognitiva del desarrollo de carrera, se muestran las variables que predicen y se relacionan con el rendimiento académico (Adaptado de Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G, 1994).

Como se puede ver en la Figura 1, la variable de autoeficacia mantiene una influencia directa sobre el rendimiento académico, las metas y las expectativas de resultado. La variable de establecimiento de metas influye directamente sobre el rendimiento académico y la variable de

expectativas de resultado influye directamente sobre las metas e indirectamente sobre el rendimiento académico a través de las metas. En éste sentido se han realizado estudios con la finalidad de evaluar los postulados del MRA de la SCCT, para lo que se han construido (Fouad y Smith, 1997) y adaptado escalas que evalúan las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y metas en relación con el rendimiento académico (Cupani y Gnavi, 2007; Cupani y Lorenzo, 2010).

Cupani y Gnavi (2007) adaptaron las escalas de creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y metas de rendimiento académico, al área de matemática en adolescentes. La escala de creencias de autoeficacia la adaptaron de la original de Pajares (1996) y las escalas de expectativas de resultado y establecimiento de metas de las originales de Fouad y Smith (1997). Para realizar dichas adaptaciones se tradujeron los reactivos y se agregaron otros ítems. Entre los análisis estadísticos que se realizaron fueron el factorial exploratorio y, para establecer la confiabilidad, el alfa de Cronbach. En éste estudio las escalas de autoeficacia y de metas de rendimiento demostraron tener propiedades psicométricas aceptables, aunque ésta última no reveló poder predictivo para el rendimiento académico en matemáticas. Por otro lado, la escala de expectativas de resultado no mostró valores aceptables para demostrar una buena consistencia interna. De acuerdo con los autores éstos resultados se debieron al medio cultural dónde se aplicó la prueba, además de que la operacionalización de las variables también pudo haber afectado (Cupani y Gnavi, 2007).

Debido a los resultados obtenidos en el primer estudio, se llevó a cabo un segundo estudio con el propósito de obtener escalas de las variables de expectativas de resultados y metas de rendimiento en matemáticas adaptadas adecuadamente a la población y contexto, además de obtener también la validez predictiva del rendimiento académico (Cupani, 2010). Para cumplir con el objetivo, en éste nuevo estudio se crearon nuevos reactivos por medio de la técnica de grupos focales en una población de adolescentes argentinos. Para la aplicación final se utilizaron escalas obtenidas de expectativas de resultado y metas. Para la escala de autoeficacia se utilizó la escala de autoeficacia lógico-matemática del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R de Pérez y Cupani, 2008). Al ejecutar el análisis de datos se efectuaron análisis factoriales y confirmatorios. A partir de esto se obtuvieron resultados significativos y se lograron corroborar los postulados del modelo de rendimiento académico de la teoría de la SCCT. Una de las conclusiones a la que llegaron los autores de éste estudio fue el

reconocimiento de la importancia de construir escalas tomando en cuenta el contexto y medio cultural de la población objetivo, ya que la tropicalización de escalas planeadas para otro contexto puede generar resultados poco significativos (Lent y Brown, 2006).

Cabe señalar que para la adaptación y construcción de escalas se tomó como base una población de adolescentes argentinos y éstas evaluaron el rendimiento académico únicamente en la asignatura de matemáticas. Por esto resulta importante y necesario construir escalas de creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas que resulten pertinentes para evaluar los postulados del modelo de rendimiento académico de la SCCT, que a su vez sean confiables y válidas para población mexicana. Otro aspecto importante a tomar en cuenta es que dichas escalas puedan evaluar las variables mencionadas previamente en general y no sólo para una asignatura como en los estudios anteriores.

Dicho lo anterior, el objetivo del presente estudio fue construir tres escalas válidas y confiables que evalúen las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y metas relacionadas con el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. En éste documento se reporta el método y resultados correspondientes a la obtención de la validez de constructo.

Método

Participantes

Los participantes de los grupos focales fueron 32 adolescentes estudiantes de un bachillerato público del estado de Aguascalientes, 59.4% hombres y 40.6%, mujeres. La edad promedio fue de 16 años y todos presentaban un promedio de 8 a 10 de calificación. En total se realizaron 4 grupos focales de los cuales uno correspondió a un grupo piloto. La muestra de la aplicación piloto fue de 64 estudiantes (34 hombres y 30 mujeres) de entre 16 a 18 años de edad (Media=16.39 y DE=0.58) tanto con alto y bajo promedio de calificaciones. La evaluación por jueces fue hecha en dos momentos, el primer dictamen lo constituyeron 3 jueces expertos, todos con estudios mínimos de maestría hasta doctorado; el segundo por 5 jueces con las mismas características del primero.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron fueron una guía de entrevista semiestructurada de grupo focal que incluía una descripción de las actividades a realizar, instrucciones y preguntas clave

abordando las áreas pertinentes de cada variable. Las áreas que se abordaron fueron las actividades que los estudiantes realizan para lograr un buen rendimiento académico, las consecuencias familiares, con profesores, con compañeros e individuales de mantener un alto o bajo rendimiento académico y las metas académicas a corto y largo plazo. Cabe aclarar que ésta guía se elaboró exprofeso para este estudio.

También se empleó un consentimiento en el cual se dieron a conocer los objetivos, las condiciones éticas y procedimentales bajo las cuáles se realizó el estudio, además de asegurar la confidencialidad de los datos. Para la evaluación de los reactivos por jueces expertos, se utilizó un formato dónde se incluían los reactivos por escala, definiciones operacionales de las variables de autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas, dimensiones de cada una de éstas, instrucciones para los jueces de cómo contestar cada una de las escalas, un formato de respuesta tipo Likert y espacios específicos para que los jueces anotaran sus observaciones.

Para la aplicación piloto se elaboró un formato de cada una de las escalas dónde se incluían los reactivos: autoeficacia con 22 reactivos, expectativas de resultado con 16 reactivos y escala de establecimiento de metas con 17 reactivos, instrucciones y ejemplos de cómo responder cada escala y opciones de respuesta tipo Likert. También se incluyeron los apartados de cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas del Cuestionario de estudiantes 2014 de Villatoro et al. (2015).

Procedimiento

Primero se obtuvo información sobre las acciones, metas y consecuencias académicas en estudiantes de bachillerato, mediante la técnica de cuatro grupos focales. El primer grupo focal se utilizó como piloto y a partir de éste se realizaron modificaciones a la guía de entrevista semiestructurada del grupo focal y la información obtenida fue utilizada únicamente para la escala de autoeficacia, debido a que fue necesario modificar las preguntas para obtener información pertinente para las otras escalas.

Cada grupo focal fue videograbado, se transcribió y analizó la información y se compiló un banco de reactivos de cada una de las escalas. Para redactar los reactivos se tomaron como base la Guía para la construcción de escalas de autoeficacia de Bandura (2001) y la validación de la nueva Escala de expectativas de resultados y metas de rendimiento para matemática de Cupani

(2010). Después se categorizaron los reactivos de las escalas de expectativas de resultado y establecimiento de metas y se diseñó un formato de las escalas de medición.

Éste formato se remitió a tres jueces que definieron si había correspondencia entre los reactivos y las definiciones operativas de cada variable, evaluaron las instrucciones y las escalas de respuesta, categorizaron los ítems y realizaron sugerencias de vocabulario y redacción. En seguida, con la evaluación de los jueces, se realizaron las modificaciones correspondientes a las escalas y se enviaron de nuevo a los jueces para una segunda revisión y de ésta manera asegurar la validez de constructo. Tomando en cuenta las sugerencias de los jueces se diseñaron las escalas para la aplicación piloto en 64 estudiantes de cuarto semestre de bachillerato. Las respuestas se analizaron mediante estadísticos descriptivos de frecuencia y de correlaciones reactivo calificación-total (por medio del alfa de Cronbach). Finalmente con las observaciones de los jueces y el piloteo se redactó la versión final de las escalas.

Resultados

Como se mencionó anteriormente en el apartado de los participantes la muestra de la aplicación piloto fue de 64 estudiantes (34 hombres y 30 mujeres) de entre 16 a 18 años de edad (Media=16.39 y DE=0.58), la media del promedio del semestre anterior fue de 8.2, 67.2% no presentó materias reprobadas y 32.8% tenía materias reprobadas. De acuerdo a los resultados preliminares de los apartados de cantidad y frecuencia de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas del Cuestionario de estudiantes 2014 de Villatoro et al (2015), se reporta lo siguiente:

Sobre el consumo de alcohol, como se observa en la tabla 1, el 40.6% de encuestados reportan nunca haber bebido alcohol en el último mes, 20.3% bebieron alcohol por lo menos una vez en el último mes, el 9.4% de 2 a 3 veces en el último mes, solo el 4.7% bebieron alcohol una o más veces en la última semana y 25% reporta nunca haber bebido alcohol.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de consumo de alcohol en el último mes

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca en el último mes	26	40.6
Una vez en el último mes	13	20.3
de 2 a 3 veces en el último mes	6	9.4
Una o más veces en la última semana	3	4.7
Nunca he bebido alcohol	16	25.0

Total	64	100.0
-------	----	-------

Respecto al consumo de tabaco, como se puede ver en la tabla 2, 39.1% reporta haber consumido tabaco por lo menos una vez en su vida y el 60.9% reporta no haber consumido tabaco nunca en su vida.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de consumo de tabaco alguna vez en la vida

	Frecuencia	Porcentaje
Si	25	39.1
No	39	60.9
Total	64	100

En cuanto a otras drogas aparte del consumo de alcohol y tabaco, como se puede ver en la tabla 3, el 7.8% de la muestra reporta haber consumido otro tipo de drogas, y el 92.2% reporta no haber consumido otro tipo de drogas ninguna vez en su vida.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de consumo de otras drogas alguna vez en la vida

	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	7.8
No	59	92.2
Total	64	100

En cuanto a la construcción de las escalas, a partir de los 4 grupos focales se obtuvieron en total 62 reactivos, 27 correspondientes a la variable de autoeficacia, 18 a la variable de expectativas de resultado y 17 de establecimiento de metas. Se prosiguió a obtener la validez de contenido con la ayuda de dos jueces, con los cuales se realizó una depuración de reactivos dónde al final quedaron en total de 55 reactivos: 22 para la escala de autoeficacia, 16 para la escala de expectativas de resultado y 17 para la escala de establecimiento de metas.

Entre los cambios que se realizaron gracias a la retroalimentación de los jueces fueron agregar ejemplos de respuesta a cada una de las escalas, se hicieron cambios específicos en la redacción de las instrucciones y en algunos reactivos. Inicialmente en la escala de autoeficacia, todos los reactivos estaban redactados de la siguiente manera “Confío en mi capacidad de tener un buen rendimiento académico ... Aún si tengo que...”, uno de los jueces hizo la sugerencia de cambiar la palabra “aún” por otra diferente, ya que esto podría resultar confuso para los adolescentes, lo que se hizo enseguida fue presentarle a tres adolescentes, por separado, el ejemplo y algunos reactivos de la escala de autoeficacia y preguntarles si les parecía confusa la redacción de los reactivos. Los tres cuestionados coincidieron en que era confusa la palabra *aún*.

Sin embargo, ninguno sugirió una palabra diferente, de tal manera que se les sugirieron las palabras “aunque” e “incluso” y decidieron que ésta última hacía que la estructura de los reactivos fuera más comprensible. De acuerdo con lo anterior todos los reactivos de la escala de autoeficacia se modificaron a la siguiente estructura, “Confío en mi capacidad de tener un buen rendimiento académico... Incluso si tengo que...”.

En la escala de autoeficacia se eliminaron los reactivos “incluso si tengo que confiar en mis propias capacidades”, “incluso si tengo que concentrarme”, “incluso si tengo que dar lo mejor de mí en cada actividad escolar”, “incluso si tengo que escuchar a mis profesores”, “incluso si tengo que fijar metas académicas”, “incluso si tengo que ser respetuoso con los profesores”; mientras que el reactivo de “incluso si tengo que asistir y ser puntual en todas mis clases se dividió en “incluso si tengo que asistir a todas mis clases” e “incluso si tengo que ser puntual en todas mis clases”. En la escala de expectativas de resultado se eliminaron los reactivos “notaré que mi esfuerzo está dando resultados académicos”, “podré conseguir un trabajo” y “tendré oportunidades de participar en actividades extraescolares como escolta, concursos u olimpiadas de conocimiento”. El reactivo “podré entrar a la carrera y universidad de mi elección”, se dividió en dos, quedando “podré entrar a la carrera que yo elija” y “podré entrar a la universidad de mi elección”. En la escala de establecimiento de metas se eliminó el reactivo de “obtener un diploma” y el reactivo de “conseguir una beca” se dividió en “conseguir una beca para mis estudios actuales” y “conseguir una beca para mis estudios universitarios”.

Después de la aplicación piloto se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 20.0 para llevar a cabo los análisis estadísticos. La muestra fue de 64 estudiantes de bachillerato de 4to semestre del turno vespertino, de los cuáles, 34 (53.1%) eran hombres y 30 (46.9%) eran mujeres. El promedio de edad fue de 16.39 (DE= .581). El piloteo no arrojó cambios importantes y permitió identificar que el tiempo de aplicación es de 20 minutos aproximadamente. Todos los reactivos de las diferentes escalas alcanzaron una correlación ítem-total mayor a 0.20.

Conclusiones

Con lo anterior se obtuvieron tres escalas con validez de constructo que miden autoeficacia, expectativas de resultado y establecimiento de metas en relación al rendimiento académico. Cabe mencionar que el hecho de que se hayan utilizado grupos focales de inicio para la creación de reactivos permitió tener un mayor acercamiento a la población y de ésta manera asegurar que los

reactivos expresaran el contexto de los estudiantes de bachillerato. Por otro lado, con éste estudio no se puede asumir que las escalas son válidas y confiables. Por tal motivo, a fin de obtener más evidencias de validez, el siguiente paso es obtener la validez factorial con una muestra de 300 estudiantes y la validez concurrente entre las escalas y el rendimiento académico.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NY: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). *Social Cognitive Theory of Personality*. New York: Guilford Press.
- Carrasco González, A. M., Barriga Jiménez, S., León Rubio, J. M. y González, C. (2004). Consumo de alcohol y factores relacionados con el contexto escolar en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en psicología*, 9(2), 205-226.
- Cupani, M. y Gnani, G. A. (2007). Un modelo social-cognitivo del rendimiento en Matemática: estudios de tres escalas. *Perspectivas en Psicología*, 4(1), 19-27.
- Cupani, M. y Lorenzo, J. (2010). Evaluación de un modelo social-cognitivo del rendimiento en matemática en una población de preadolescentes argentinos. *Infancia y aprendizaje*, 33(1), 63-74.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Espada, J., Méndez, X., Griffin, K. y Bolvin, G. (2003) Adolescencia: Consumo de Alcohol y Otras Drogas. *Papeles del psicólogo*. 23(84), 9-17.
- Fouad, N. A., Smith, P. L. y Enochs, L. (1997). Reliability and validity evidence for the middle school self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(1), 17.
- García, J. M. A. y Carrasco, A. M. (2003). Factores individuales, familiares y educativos asociados al consumo de alcohol en jóvenes. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 49-60.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.

- Martínez-González, J. M., Robles-Lozano, L. y Trujillo Mendoza, H. M. (2003). Diferencias sociodemográficas y protección ante el consumo de drogas legales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(3), 461-475.
- Martínez Lorca, M., Alonso Sanz, C. y Montañés Rodríguez, J. (2004). Variables familiares, escolares y grupales y consumo de drogas en población escolar. *Revista Española de Drogodependencias*, 29(3 y 4), 188-209.
- Medina-Mora, M., Villatoro-Velázquez, J., Fleiz-Bautista, C., Téllez-Rojo, M., Mendoza-Alvarado, L., Romero-Martínez, M., Gutiérrez-Reyes, J., Castro-Tinoco, M., Hernández-Ávila, M., Tena-Tamayo, C., Alvear-Sevilla, C y Guisa-Cruz, V. (2012) *Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Alcohol*. México: INPRFM. Recuperado de www.inprf.gob.mx, www.conadic.gob.mx, www.cenadic.salud.gob.mx, www.insp.mx.
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Palacios Delgado, J. R. y Andrade Palos, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo*, (7), 5-16.
- Pérez, E. R. y Cupani, M. (2008). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1).
- Villatoro, V., Ameth, J., Icaza, M. M., Elena, M., Sánchez, C., Ito, F. y Salazar, M. (2016). El consumo de drogas en estudiantes de México: tendencias y magnitud del problema. *Salud mental*, 39(4), 193-203. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252016000400193&script=sci_arttext.

FACTORES DE RIESGO INDIVIDUALES PARA EL CONSUMO DE DROGAS EN JÓVENES UNIVERSITARIOS

Edgar Moctezuma Leyva*

M. Cubos Mejía.

Resumen

El modelo que explica el consumo de drogas de manera unifactorial ha quedado descartado. Se ha realizado la complejidad de lo que implican las drogas para tomar una postura holística. El objetivo principal para realizar esta investigación fue conocer y describir el posicionamiento de la población muestra frente a las variables que se establecieron (ansiedad, auto concepto, asertividad y proyecto de vida) que, posteriormente, fueron tomadas como los principales factores de riesgo individuales para el consumo de drogas. La metodología utilizada fue, desde un enfoque cuantitativo, ya que se concentró en medir con su respectiva escala psicométrica, y de corte transversal al elegir un grupo específico de población y de tiempo; para este caso fueron cincuenta estudiantes de primer año universitario. La muestra consistió en cincuenta estudiantes que cursan el primer año de carrera profesional, tanto hombres como mujeres, en la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), S.L.P, México. Apoyados de la creciente necesidad de auto dependencia que conlleva el ingreso a la universidad se proyecta la incógnita por saber el estado mental en el cual se encuentra el nuevo estudiante para poder enfrentar los riesgos que lo pudieran inclinar hacia un consumo de sustancias, más allá de los factores de riesgo familiares y sociales encontrados en su entorno. Se les proporcionó a los estudiantes un consentimiento informado, detallando los objetivos de la investigación y como se trabajaría con los resultados, siempre manteniendo el anonimato; el cual firmaron.

Palabras clave: Drogas, jóvenes, prevención.

* Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, edgar.moc.ley@gmail.com.

Introducción

El modelo que explica el consumo de drogas de manera unifactorial ha quedado descartado. Se ha realizado la complejidad de lo que implican las drogas para tomar una postura holística. Diferentes variables interactúan para influenciar hacia el inicio o mantenimiento de un consumo, todas en una interconexión que acerca o aleja al individuo de la posibilidad inicial así como el mantenimiento y alza de su dependencia a la sustancia.

Tanto en el inicio del consumo de una droga como en su mantenimiento intervienen numerosas variables. Estas variables pueden clasificarse en tres categorías: la propia droga, el individuo y el ambiente, y son estudiadas a través de diversos modelos explicativos (el biológico, el psicológico y el sociólogo) (Fernández, 2009, pp. 22).

Existen distintas especificaciones para el nombramiento de las variables, aunque todas reconocen éstas categorías de amplitud general, que se extienden en cercanía al individuo comenzando con la propia persona hacia lo inmediato en su alrededor, ya sea familia, amistades y comunidad, sin necesidad de encasillar los factores a un número particular de categorías, tal como se presenta en *Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo* (2010) donde se incluyen las categorías comunidad, familia, escolares e individuales.

En *Consumo de drogas en jóvenes universitarios y su relación de riesgo y protección con los factores psicosociales* (2006), que se despoja de una categorización total, se enlistan trece factores totales y se definen como “los factores psicosociales que aumentan o disminuyen, según sea el caso, la probabilidad del consumo de las drogas y de tener las consecuencias adversas que de dicho consumo se derivan” (Cáceres, 2006, pp. 3).

Para el presente análisis se tomarán los determinantes psicosociológicos extraídos de *Drogodependencias: farmacología, patología, psicología, legislación* (2009), los cuales incluyen factores del entorno próximo, ambientes globales e individuales (los primeros dos incluyen características sobre la familia y el entorno sociocultural respectivamente); se podrían dividir los factores individuales en dos categorías: biológicos y psicológicos. El actual trabajo refuerza la necesidad de investigar los factores individuales encontrados en los estudiantes a partir de los nuevos retos que pudieran enfrentar los jóvenes universitarios debido a la creciente necesidad de independencia que conlleva el ingreso a la universidad, más allá de los determinantes de su entorno y los determinantes biológicos.

Se tomó la decisión de un estudio focalizado en los factores individuales, específicamente psicológicos, categoría donde se incluyen factores evolutivos como la personalidad y las

motivaciones. En la primera vertiente se nos muestra que “durante el periodo de la adolescencia se producen grandes cambios, teniendo lugar una crisis madurativa biopsicológica” (Fernández, 2009), haciendo así alusión al proceso vital que pudiera estar viviendo el individuo, ya que durante las diferentes etapas que cursa a lo largo de la vida se presentan rasgos distintivos de cada una.

Ampliamente estudiada y referenciada, la adolescencia y el ingreso a la universidad comparten tareas a superar que, indudablemente, se acarrean durante los estudios universitarios donde pudo haberse superado ya la adolescencia, aunque se siga siendo un adulto joven; sin embargo el nuevo escenario presenta cuestionamientos similares que incitan a una búsqueda de alternativas equiparada a la experimentada en la adolescencia que “se caracteriza porque busca la identidad personal (aceptación de físico y características psicosociales), la independencia de los padres y la intimidad con los iguales” (Fernández, 2009, pp. 32) y donde toman cada vez más importancia los lazos de amistad, además “[...] la intimidad con el grupo de coetáneos da lugar a un aumento de influencia de los amigos y compañeros, y si en ellos el uso de drogas es frecuente, esta será la conducta que se adopte por una solidaridad grupal (Fernández, 2009, pp. 32)”.

En la segunda vertiente se puede señalar que “el drogodependiente presenta una personalidad caracterizada por un perfil de rasgos que señala una inmadurez afectivo vocacional. A saber: dependencia afectiva, labilidad afectiva, baja autoestima, incapacidad de futurizar (no hay proyecto vital), agresividad y egocentrismo, permanente temor al abandono, habilidades sociales deficientes, escasa tolerancia a la frustración y, a veces, en la identificación de su rol sexual, etc.” (Fernández, 2009, pp. 33); esto en conjunto con los elementos individuales, en un intento descarrilado por aliviar los síntomas, se buscan respuestas en la esfera psiquiátrica; debido a un diagnóstico ausente se guía hacia la búsqueda del mal aquejado con estrategias erróneas inmediatas. Como describe *Drogodependencias: farmacología, patología, psicología, legislación* (2009), se encuentran ansiedad, depresión, insomnio, etc. o estados de la personalidad como una autoestima baja o una presencia de impulsos agresivos.

Todo lo anteriormente descrito puede ser modificable. A través de la prevención de las adicciones se busca preparar al receptor de dicho programa para poder superar aquellos factores que se presentaran en él o ella. De ahí parte la importancia de la siguiente medición. Para asegurar un buen proceso preventivo las áreas de oportunidad que se encuentren en la población a la cual está dirigida la campaña deben de ser identificadas. Con eso en mente fue diseñado el

siguiente estudio, pues, de lo contrario, se estaría planteando un programa a ciegas al tener como falta la imposibilidad de comprobar los resultados obtenidos. Partiendo de los conocimientos que se obtengan de éste proceso diagnóstico se analizarán los resultados con miras a implementar una prevención focalizada y precisa. La razón para limitarse a factores individuales es un incremento de la factibilidad para realizar la prevención, además de ser una respuesta directa por parte de la institución a su estudiante.

Objetivo

Conocer y describir el posicionamiento de la población muestra frente a los principales factores de riesgo individuales en el consumo de drogas dentro de la etapa diagnóstica de una campaña preventiva.

Método

La investigación se abordó desde un enfoque metodológico cuantitativo concentrado en la frecuencia de los factores de riesgo individuales presentes en estudiantes universitarios que predisponen a la adicción de sustancias ilícitas. El diseño es no experimental pues no manipula deliberadamente las variables de investigación y de corte transversal de tipo descriptivo, ya que se procedió a medir, en la muestra las variables de ansiedad, el auto concepto, la asertividad y el proyecto de vida para proporcionar su descripción (Sampieri, 1997).

Participantes

La muestra consistió en cincuenta estudiantes que cursan el primer año de licenciatura, tanto hombres como mujeres, en la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), S.L.P, México. La participación fue voluntaria y la investigación se vio limitada a los grupos en los que los profesores permitían en su hora clase la aplicación de los instrumentos. Se les proporcionó para su firma a los estudiantes un consentimiento informado, detallando los objetivos de la investigación y cómo se trabajaría con los resultados, siempre manteniendo el anonimato.

Instrumentos

Para la selección de los instrumentos se consideraron sólo aquellos que tuvieran una relación directa con las variables, que fueran autoaplicables y con un tiempo estimado de aplicación menor a 20 minutos; también se priorizó la posibilidad de que el instrumento permitiera la aplicación a más de una persona a la vez. Para la evaluación de la presencia de los factores de riesgo se optó por cuatro pruebas psicométricas que cumplieran con las características ya mencionadas. Cada una de las pruebas midió diferentes variables, a continuación se mencionan:

- Inventario de ansiedad rasgo y estado (IDARE) para medir en los estudiantes la variable de ansiedad.
- Autoconcepto forma 5 (AF- 5) para medir el autoconcepto en cinco dimensiones: Social, Académica/Profesional, Emocional, Familiar y Física.
- Escala de Habilidades Sociales (EHS) para medir la asertividad en las actitudes de los sujetos y valorar hasta que punto las habilidades sociales modulan esas actitudes.
- Purpose in Life- Test (PIL). Es una medición del sentido de vida, el cual nos sirvió para medir la variable de propósito de vida.

Todas estas pruebas están disponibles en la facultad de Psicología de la UASLP, lo cual ayudó a la realización de esta investigación.

Aspecto éticas

Para la aplicación de pruebas en los sujetos participantes se tomaron en consideración diversos aspectos éticos que como investigadores nos convoca en este apartado.

De acuerdo al Reporte Belmont (Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento) y lo que se adjunta en el informe, el estudio se desarrolló de acuerdo a ciertos criterios que establece, teniendo en cortesía la protección de los datos de los participantes, su integridad y su seguridad.

1. Límites entre práctica e investigación: partimos de una hipótesis, que generó lo que en este trabajo se presenta, sin hacer una intervención o llevar a la práctica modelos de terapia que atiendan la problemática.
2. Principios éticos básicos: con mayor énfasis en el respeto a las personas, considerando que se vio disminuida su autonomía de todos los participantes durante éste trabajo, se

protegerán sus datos. Para aquellos que a partir de su autonomía decidieron no participar se respetará su decisión.

La beneficencia como principio ético se verá reflejado en la implementación de un programa preventivo en la universidad, el cual tomará como referencia el proyecto de diagnóstico situacional, al estar pensado este trabajo como un cimiento que brindará herramientas útiles para la creación del programa y la intervención de alta calidad por parte de los facilitadores, además de ser desinteresado y maximizar los beneficios posibles que van más allá de la obligación estricta.

3. Aplicaciones: se toman tres principios básicos: consentimiento informado, valoración de beneficios y riesgos, y selección de los sujetos de investigación.

- Consentimiento informado: se diseñó con la intención de ser lo más claros posible con los participantes en cuanto al objetivo principal de la investigación para que pudieran tomar la decisión de participar o no, reafirmando su anonimato y explicando cómo se trabajara con la información obtenida. Véanse anexos.
- Valoración de beneficios y riesgos: Se contó con la asesoría de un profesional en psicología con gran trayectoria en temas de adicciones y consumo de sustancias ilícitas, quien ayudó a evaluar los posibles beneficios e impacto de este trabajo, sin ningún posible riesgo.
- Selección de los sujetos de investigación: el trabajo de campo se facilitó gracias al apoyo de algunos maestros de la facultad de Psicología que permitieron la aplicación de pruebas psicométricas (en una sola sesión) en sus horas clases. Participaron alumnos y alumnas de primer semestre, para que se les pueda ofrecer un programa de intervención con calidad.

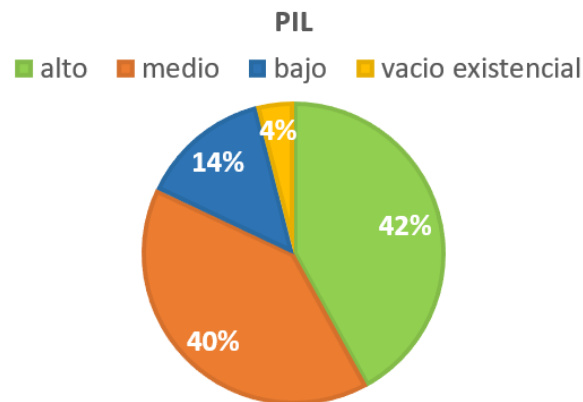
Es importante hacer hincapié en el respeto que se le dio a cada uno de los participantes, la protección de sus datos y la intervención desinteresada que se efectuó. En la actualidad resulta alarmante la estadística que existe respecto al consumo de sustancias ilícitas en la comunidad estudiantil, de aquí que sea necesario comenzar a pensar en la prevención, que si bien no niega que existe ya el problema, será esencial para evitar que se propague y se fortalezca con las complicaciones que invariablemente llegan con el inicio de la vida universitaria.

Resultados

El primer análisis es aquel sobre los resultados extraídos de la prueba PIL. La mayor fortaleza que presentaron los recién ingresados a la facultad se encuentra la claridad en su propósito de vida, pues al comenzar sus estudios profesionales se encuentran con su misión dilucidada. Esto se presenta como un resultado lógico ya que la independencia que acarrea la toma de decisiones sobre el camino específico a seguir habilita al adulto joven para escoger bajo sus propios términos. Sean los que fueren sus motivos particulares, quedan considerados en la mentalidad del individuo y representados a partir de una concientización en su propósito vital.

Un número significativo de los estudiantes alcanza la categoría alta para la claridad en su motivación del sentido de su vida. La amplitud de esta categoría se verá reflejada especialmente en las razones intrínsecas para continuar sus estudios, ya que no viene de una recompensa interior sino de un llamado a continuar con aquello que iniciaron nacido de lo que el estudiante mismo refiere. Se pensaría que aquellos en la categoría media podrían aclarar su sentido de vida a lo largo de la carrera al tener a su disposición material académico que refuerce sus razones para elegir una licenciatura particular.

Grafica 1. Resultado porcentual de la prueba PIL



Al categorizar los resultados se cree pertinente aclarar los extremos de dicha prueba, pues surge de la rama logo-terapéutica y vuelve necesario aclarar el término vacío existencial:

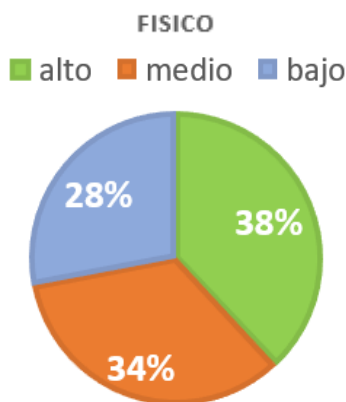
Lo que el hombre busca realmente o, al menos, originariamente, es el cumplimiento del sentido y la realización de valores, en una palabra, su plenitud existencial (pues de existencial puede calificarse, a nuestro juicio, lo relacionado con la existencia humana y

con el sentido de esta existencia). Lo contrario de la plenitud existencial sería el vacío existencial (Frankl, 2009, pp. 12).

Bajo la anterior aclaración, solamente el 18% de la muestra está por debajo de niveles medios y el 4% experimentó un vacío existencial. La variable, medible gracias al instrumento AF-5 que permite analizar la dimensión autoconcepto, se analizará mediante sus subescalas, organizadas de forma que se presentan primero las escalas con un mejor resultado (postura de variable como factor de riesgo en el consumo de drogas) y después las que presentan oportunidades de trabajo.

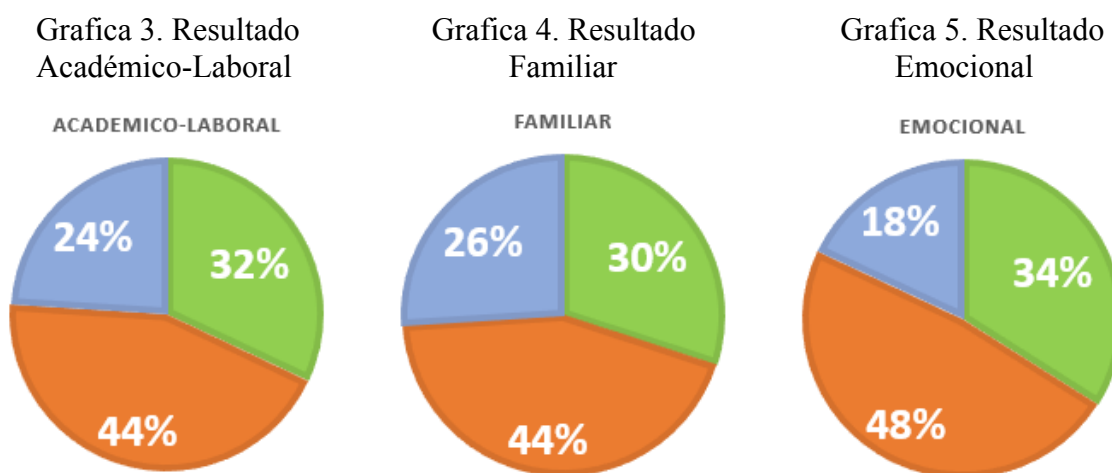
El mejor puntaje encontrado en ésta prueba es para la categoría de físico. Se mide específicamente en ésta vertiente “la percepción que tiene la persona de su aspecto físico y de su condición física” (García, 2009, pp. 19). En su comparativo, excluyendo a quienes se encuentran en el resultado medio, existen más alumnos con una visión positiva de su estado físico; el 38% de la muestra se encuentra dentro de esta categoría. Sobre quienes se ubican en éste resultado se podría decir que “se percibe[n] físicamente agradable[s], que se cuida[n] físicamente y que puede[n] practicar algún deporte adecuadamente y con éxito” (García, 2009, pp. 19).

Grafica 2. Resultado Físico



Las siguientes tres sub escalas se podrían explicar de similar manera. En todas de ellas se encuentra un mayor porcentaje de la muestra ubicada en la categoría alta en relación al encontrado en su contraparte baja. El auto concepto familiar “se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación, participación e integración en el medio familiar” (García, 2009, pp. 19). Se encontró que el 30% está en la categoría alta y el 44% en la media. Así mismo la escala académico-laboral posiciona al 32% de los participantes en la categoría alta. Lo que indica “la

percepción que el individuo tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador” (García, 2009, pp. 18).



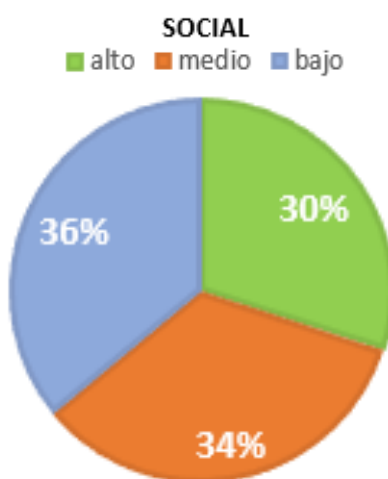
Lo que mide la subescala emocional es “la percepción de la persona de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana” (García, 2009, pp. 18). En éstos resultados se encuentra la mayor discrepancia entre los calificativos bajo y alto, con dieciséis puntos porcentuales entre ambas categorías. El posicionamiento en estas categorías influiría significativamente en la vida de los participantes, debido a que “un auto concepto emocional alto significa que el individuo tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede, normalmente, con un auto concepto bajo” (García, 2009, pp. 18). Aspecto positivo es la subescala con el menor número de participantes dentro de la categoría baja, al incluirse en dicho resultado el 18% de la muestra. De igual manera se encuentra que un mayor número de participantes resulta posicionado dentro de la categoría media.

La quinta subescala del instrumento es la Escala social y “se refiere a la percepción que tiene la persona de su desempeño en las relaciones sociales” (García, 2009, pp. 18), está compuesta a su vez de dos dimensiones relacionadas en el instrumento EHS, lo que nos permite un extenso análisis de la variable de asertividad, afectando la capacidad para medir sus

relaciones sociales influyentes en la presión grupal al inicio o continuación de consumo de sustancias ilegales.

Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del individuo y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre)(García, 2009, pp. 18).

Grafica 6. Resultado social



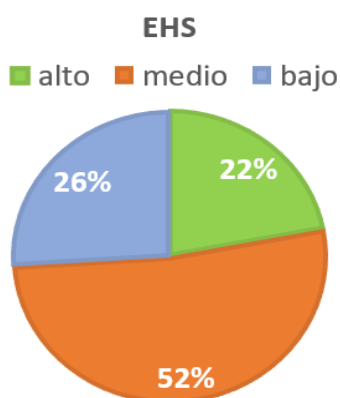
Ésta es la escala con la mayor población dentro de la categoría baja en relación a las otras cuatro subescalas. Dentro de sus mismas divisiones el calificativo abarca un mayor porcentaje que cualquiera de los otros dos resultados posibles, teniendo inclusive más que la categoría media, rompiendo así lo que se esperaría de la curva normal, con el 36% de los participantes calificados con estándares bajos. Quienes se posicionan ahí se dirigen a un despojo de las correlaciones inherentes al calificativo positivo de esta subescala para situarse en su contrario.

El auto concepto social correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de los compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas; y, negativamente, con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la sintomatología depresiva (García, 2009, pp. 18).

La tercera variable se relaciona con la última sub escala presentada en los resultados del AF-5, la dimensión de asertividad extraída en la calificación del instrumento EHS. Las dimensiones

internas permiten una evaluación sobre distintas situaciones específicas, tanto la expresión en situaciones sociales, derechos como consumidos, expresión de enfado, cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. A su vez se facilita su interpretación por medio de un resultado general, del cual se hace uso en ésta evaluación.

Grafica 7. Resultado porcentual general de la prueba EHS



La mayoría de los participantes se encuentran en la categoría media. El distintivo surge a partir de la relación entre los dos puntos extremos y en el calificativo alto se encuentra el menor grupo relativo a las tres opciones posibles, el 22% resultó con puntaje alto y el 26% con bajo. En una conjunción de factores esto afectaría la habilidad para expresarse en un amplio rango de situaciones, expresar sentimientos negativos o desacuerdos y cortar interacciones que no se quieren mantener. Uno de los factores de riesgo para el consumo de drogas más importantes es el corte de interacciones ya que “se trata de un aspecto de la aserción en lo que lo crucial es poder decir no a otras personas y cortar las interacciones - a corto o largo plazo - que no se desean mantener por más tiempo” (González, 2002, pp. 41).

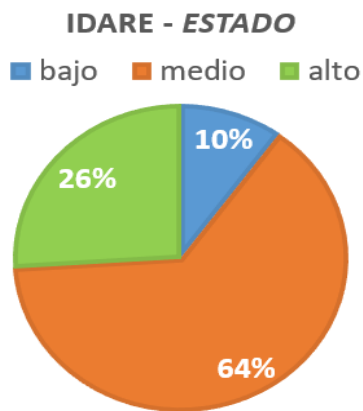
Como ultima variable se presenta la medición de ansiedad. El instrumento IDARE facilita la medición sobre dos momentos pertinentes a la ansiedad, a través de dos conceptos: estado y rasgo. Se pudiera esperar una correlación positiva entre ambas categorías sin embargo esta

anticipación podría ser modificada por la situación específica que vive el individuo. La primera categoría, estado, hace alusión a

una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y de aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo (Spielberger, 1975, pp. 7).

Sobre ésta primera vertiente se presenta el análisis, que una vez explicitado se presenta la segunda evaluación extraída del instrumento

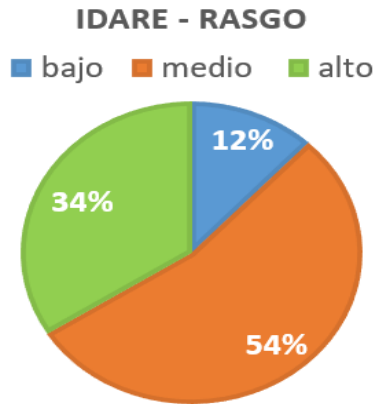
Grafica 8. Resultado porcentual como estado en el IDARE



Se encuentra un mínimo grupo de estudiantes posicionado con ansiedad baja, sólo el 10% de la muestra. Con una diferencia de dieciséis puntos porcentuales entre los extremos es aparente el favoritismo de los participantes a un posicionamiento de niveles de ansiedad alto. De presentarse un evento considerado generador de ansiedad la tendencia llevaría a la creación de niveles altos en lugar de mantenerse en la categoría media. Como segunda medición se encuentra la ansiedad como rasgo, que

Se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la A-Estado” (Spielberger, 1975, pp. 7).

Grafica 9. Resultado porcentual como rasgo en el IDARE



Se vuelve aparente la presencia en la muestra de sentimientos de ansiedad que dejaron de serlo para volverse parte integral de su experiencia a lo largo del tiempo; esto se mostró en los resultados extrapolados de la interpretación de la prueba psicométrica: una propensión extrema hacia niveles altos de ansiedad. La categoría alta abarcó al 34% de los participantes, en ansiedad baja se agrupó el 12% y el resto de los participantes se localizaron en la categoría media.

Conclusiones

Gracias a este proceso de diagnóstico previo se puede dar fe a lo que requiere la población estudiantil en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, específicamente de primer año, respecto a los factores de riesgo individuales para el consumo de drogas. Con esto se vuelve aparente la inutilidad de una campaña preventiva centrada en la autorización y proyecto de vida. Lo principal a abordar es el alto nivel de ansiedad, tanto en rasgo como estado, que presentan los estudiantes. Respuestas a este grado de ansiedad pueden ser diversas, tanto en malestares físicos, así como los remedios para librarlos. Partiendo de un control de ansiedad para reforzar el esfuerzo preventivo con la segunda vertiente son importantes los lazos afectivos y la asertividad.

Anexos

Consentimiento informado



Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Instituto de Ciencias Educativas
Facultad de Psicología



ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente yo _____, accedo a responder los instrumentos psicométricos para el estudio que lleva por nombre " _____", y en pleno uso de mis facultades autorizo a el/la estudiante de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, _____ bajo la asesoría de la **Mtro. Alfredo Meza Covarrubias** para que hagan uso y divulgación de la información proporcionada de los instrumentos psicométricos con la finalidad de contribuir al conocimiento de los factores de riesgo individuales para el consumo de drogas de los estudiantes universitarios de primer año destacando que la información obtenida será conducida de forma respetuosa, protegiendo siempre y en todo momento mi identidad. Autorizo que los resultados sean publicados solo en medios académicos que se requieran, y en el entendido de mi derecho al acceso y conocimiento de la investigación, asimismo es de mi conocimiento que la función de la investigadora es recoger mi experiencia y en ningún momento evaluarla o juzgarla.

Se firma la presente a los ____ días del mes de _____, del año _____ en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P.

Firma de conformidad del entrevistado

Referencias

- Cáceres, D., Salazar, I., Varela, M. y Tovar, J. (2006). Consumo de drogas en jóvenes universitarios y su relación de riesgo y protección con los factores psicosociales. *Universitas Psychologica*, 5(3).
- Fernández, P. L., Ladero, J. M., Leza, J. C. y Lizasoain, L. (2009). *Drogodependencias: Farmacología, patología, psicología, legislación*. Buenos Aires: Panamericana
- Frankl, V. E. (2009). *El hombre doliente fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder Editorial.
- García, J. F. y Ochoa, G. M. (2001). *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*. Madrid: TEA.
- González, E. G. (2002). *Escala de habilidades sociales (EHS)*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- López Larrosa, S. y Rodríguez-Arias Palomo, L. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo. *Psicothema*, 22(4).
- Sampieri, R. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW - HILL.
- Spielberger, C. D. y Diaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE inventario de ansiedad: Rasgo-estado*. México: Editorial El Manual Moderno.

ADULTOS CON TDAH Y ABUSO DE SUSTANCIAS. CONTEXTOS PARA REFLEXIONAR

Hernán Alcántara Martínez*.

Benito Estrada Aranda.

Ma. Elena Navarro Calvillo.

Resumen

Actualmente el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) en la adultez se ha mantenido como tema de interés creciente. A pesar de su consistente desarrollo teórico y práctico, su origen sigue siendo poco claro. El diagnóstico es principalmente clínico, reconocido por patrones específicos de conducta, inatento, hiperactivo/impulsivo y combinado igualmente se auxilia de instrumentos psicométricos y de neuroimagen para la confirmación de dicho diagnóstico. Se reconoce como un trastorno crónico asociado a diferentes complicaciones como el bajo rendimiento laboral o escolar, el abuso de sustancias, relaciones interpersonales disfuncionales, ansiedad y depresión, las cuales representan deterioro significativo en la calidad de vida. Existe evidencia que señala la relación existente entre individuos con TDAH y el consumo de sustancias adictivas, asociadas con ingesta a menor edad, mayor deseo de consumo, intentos de suicidio y mayor comorbilidad de padecimientos psiquiátricos en personas con TDAH a comparación de aquellas no diagnosticadas. Algunos países estiman que 1 de cada 4 pacientes con abuso de sustancias presenta trastorno co-mórbido para TDAH. Las complicaciones para el manejo de las emociones o la claridad de pensamientos a menudo puede conducir a la agresividad o impulsividad, lo cual puede llevar a complicaciones en la calidad de vida. El manejo de la sintomatología del TDAH en personas con abuso de sustancias toma importancia para el mejor manejo de la enfermedad y el aumento en las posibilidades de recuperación de estilos de vida saludable.

Palabras clave: TDAH, adultos, consumo de sustancias.

* Universidad Autónoma de San Luis Potosí, alcantara0416@gmail.com.

Introducción

La investigación del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) en la edad adulta ha tenido un interesante despunte en las últimas décadas. Si bien la atribución genética se establece como principal componente, los factores biológicos, neuroquímicos y ambientales también resuenan como explicaciones adyacentes del problema (Montes, Garcell, Alcántara y García, 2010). El diagnóstico clínico reconoce tres patrones de conducta para el TDAH y se auxilia por instrumentos psicológicos (Ramos-Quiroga et al., 2012).

Existen variaciones entre los estudios para determinar la prevalencia del TDAH (van de Glind et al., 2014). Algunas investigaciones la sitúan entre 3.8% y 4.4% (Kessler et al., 2006; Rabito-Alcón y Correas-Lauffer, 2014) mientras que otras mencionan que se encuentra entre el 2% y el 6% (Borrego, 2010; Michielsen et al., 2012). Recientemente se ha considerado que de los niños que presentan un diagnóstico por TDAH entre un 50% y 70% de los pacientes mantendrán la sintomatología en la edad adulta (Joffre-Velázquez, García-Maldonado y Joffre-Mora, 2007; Rickel y Brown, 2007; Vidal et al., 2014), donde las principales problemáticas son: el bajo rendimiento laboral o escolar, abuso de sustancias, ansiedad, depresión, relaciones familiares o de pareja disfuncionales. Las características del TDAH y del abuso de sustancias en ocasiones ensombrecen el diagnóstico y confunden al clínico, entorpeciendo el tratamiento adecuado del trastorno (Portela-Sabari, Carbonell-Naranjo, Hechavarría-Torres y Jacas García, 2016).

Teniendo en cuenta el aumento en el consumo y el abuso de drogas en nuestro país se ha convertido en un problema de salud pública (Encuesta Nacional de Consumo de Drogas Alcohol y Tabaco [ENCODAT], 2017) debido a las complicaciones en la población que lo padece. En México se busca un panorama óptimo del marco de las adicciones. Durante una encuesta en 2016 se mostró un incremento en el consumo de alcohol y de drogas ilegales para los rubros de alguna vez en la vida, en el último año y en el último mes (ENCODAT, 2017). Los efectos negativos en la vida de los consumidores representa un reto para los gobiernos del mundo en su lucha para ofrecer alternativas de solución (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2014).

La evidencia señala que existe una asociación entre quienes padecen el trastorno por déficit de atención con el abuso de alcohol, tabaco y marihuana y aquellos quienes no son diagnosticados (Miranda et. al., 2016), aumentando la probabilidad del consumo a menor edad y

la presencia de otros trastornos de conducta (Brinkman et al., 2015; Miranda et. al., 2016) que están asociadas a su consumo.

La importancia de los aspectos psicosociales relacionados con el consumo de sustancias y el TDAH juega un papel importante tanto para evidenciar el deterioro de la estructura familiar y social como en la prevención y rehabilitación de los núcleos antes mencionados (García y Rodríguez, 2003). Desde hace mucho tiempo se tiene en cuenta el papel de la familia como núcleo de la sociedad, su importancia vital para el desarrollo de personas aptas y que hagan aportaciones a la sociedad en la que se desenvuelven. El interés científico, especialmente de las ciencias sociales, en la formación y desarrollo y funcionalidad de la familia atraviesa diferentes momentos históricos y persiguen diferentes objetivos al momento de realizar la investigación (Dai y Wang, 2015).

Debido al problema de salud mundial que representa el abuso de sustancias y el TDAH como trastorno co-mórbido, se busca realizar intervenciones con efectividad basadas en evidencia. Algunas de las más implementadas son: la terapia metacognitiva, terapia dialéctico-conductual y estudios de rehabilitación cognitiva (Vidal-Estrada, Bosch-Munso, Nogueira-Morais, Casas-Brugue y Ramos-Quiroga, 2012). Las terapias cognitivo-conductuales incluyen sesiones informativas, enfoque en solución de problemas, resolución de problemas, manejo de impulsividad y reestructuración cognitiva (Vidal-Estrada et al., 2012).

De acuerdo con Emmerik-van Oortmerssen et al. (2012) se estima que 1 de cada 4 pacientes con abuso de sustancias presenta trastorno co-mórbido para TDAH, dicha prevalencia varía de acuerdo al uso de la sustancia y de los instrumentos de medición. Las personas que a menudo contienen ambas patologías se pueden encontrar en situaciones de mayor dificultad de lo habitual en el tratamiento por separado de alguna de ellas (Kronenberg, Slager-Visscher, Goossens, van den Brink y van Achterberg, 2014). En palabras de Matthys (2014)

dado que el TDAH generalmente precede a los trastornos por uso de sustancias y, dado que el TDAH se considera un factor que complica el tratamiento de la adicción, se esperaría que la reducción de los síntomas del TDAH haría que la adicción fuera fácilmente tratable.
(p. 639)

Ciertas investigaciones proponen evaluar la eficacia de programas que incluyan sesiones para la sintomatología del TDAH además del tratamiento multidisciplinario tradicional para el abuso de

sustancias (farmacológico y psicoterapéutico) como el propuesto por van Emmerik-van Oortmerssen, Vedel, van den Brink y Schoevers en 2015.

Cada vez más se opta por intervenciones más integrales y holísticas que permitan un tratamiento especializado de las personas que buscan ayuda para el TDAH y el abuso de sustancias. En la búsqueda por optimizar los resultados con menores gastos es necesario implementar múltiples opciones enmarcados en la ética y cumplimiento de los requerimientos de investigación.

Objetivos

General

Implementar un programa de intervención en adultos con TDAH para disminuir los principales síntomas del TDAH mediante una perspectiva constructivista con la integración de los enfoques cognitivo-conductual y el centrado en soluciones.

Específicos

- Identificar la prevalencia de adultos con diagnóstico de TDAH en el instituto Temazcalli para la prevención y rehabilitación de adicciones en la ciudad de San Luis Potosí.
- Identificar las principales co-morbilidades diagnósticas de la población adulta con TDAH dentro del instituto.
- Implementar un programa de intervención que se adapte a las características de la institución con la integración de técnicas cognitivas, conductuales y centradas en soluciones.
- Comparar las puntuaciones pre y post test de los participantes.
- Evaluar el funcionamiento familiar de los participantes del programa diagnóstico de TDAH y consumo de sustancias.

Método

Diseño de investigación

Se planteó una investigación con diseño cuasiexperimental de un solo grupo con una muestra por conveniencia y mediciones pre y post tratamiento.

Participantes

Se evaluaron 8 usuarios activos (7 hombres y una mujer) del instituto Temazcalli en el área de consulta externa con previa invitación a formar parte del programa de intervención. Los participantes fueron evaluados a su ingreso por personal de la institución en donde se lleva a cabo la realización de un expediente y la confirmación de los diagnósticos, así como el seguimiento del tratamiento de los usuarios.

Procedimiento

Previo a la obtención de la muestra, se realizó una base de datos con los expedientes de los usuarios activos del instituto durante el 2017. La puesta en marcha del proyecto de intervención se planteó en cuatro fases, las cuales están descritas desde la captación de la muestra hasta la evaluación del programa. Se describen de la siguiente manera:

- a) Fase de captación u obtención de la muestra. En primera instancia hubo un acercamiento con personal del área médica y la presentación del proyecto al comité de ética de la institución para dictaminar su aprobación. Se realizaron modificaciones para que el protocolo resultara pertinente en su tratamiento individual. Se realizó una revisión de expedientes de los usuarios activos hasta septiembre del 2017 y se presentó el programa con personal de salud (psiquiatras-psicólogos) para su inicio.
- b) Fase de medición. Consistió en realizar la firma del consentimiento informado con los participantes, la aplicación del análisis funcional breve como parte del enfoque cognitivo conductual y de evaluación en práctica clínica y la aplicación de las pruebas psicométricas. Dichas pruebas fueron La Escala de Cribado de TDAH en adultos ASRS-V1.1, la escala de tamizaje “F.A.S.C.T.” para TDAH en adultos en su versión de autoreporte y el cuestionario de funcionamiento familiar. Adicionalmente se aplicó la escala retrospectiva Wender-Utha para TDAH buscando confirmar la presencia de los síntomas en la infancia y corroborar diagnóstico y el Cuestionario de Funcionamiento Familiar (Atri y Zetune, 1993). Todas las pruebas son válidas y confiables para la población mexicana. Con la revisión de expedientes se obtuvieron los datos sociodemográficos de los participantes y diagnósticos y tratamientos previos.

- c) Fase de intervención. El enfoque centrado en soluciones y el cognitivo-conductual se aplicaron en siete sesiones individuales de una hora de duración. La frecuencia se adecuó a la asistencia de los participantes, los tiempos de la institución y del investigador.
- d) Fase de evaluación. Se volvieron a aplicar los instrumentos de la fase de medición con la finalidad de comparar los puntajes obtenidos en las escalas para la valoración del TDAH y de la funcionalidad familiar.

Para la evaluación procesual se utilizó la pregunta escala para cada participante a lo largo de las sesiones para evaluar su progreso, cuestionando su nivel de bienestar de 0 a 10. De igual manera se realizó el seguimiento de los objetivos personales al inicio y al final de tratamiento. Por último se entregó un diploma a los usuarios que concluyeron con el programa como recompensa, incentivo y forma de agradecimiento.

Análisis de datos

Los datos se analizaron en hojas de cálculo (Excel para Mac versión 15.13.3) donde se obtuvieron estadísticos descriptivos de la población y de la muestra del proyecto.

Aspectos éticos

El comité de ética dentro de la institución revisó el protocolo de intervención previo al contacto con los usuarios, teniendo como objetivo verificar que la intervención debía ser agregada al trabajo realizado. Salvaguardando los intereses de los asistentes se realizaron observaciones para preservar el principio de ayuda y colaboración con el equipo terapéutico. Se mantuvo un compromiso con la institución de brindar la intervención a los usuarios que fueran referidos por medio de los terapeutas.

Con los usuarios los principios de responsabilidad y respeto se establecieron mediante la firma del consentimiento informado para proteger sus datos y la libertad de abandonar el tratamiento en el momento en que lo desearan.

La intervención se guio en relación a la Norma Oficial Mexicana (NOM) NOM-028-SSA2-1999 para la prevención, tratamiento y control de las adicciones, tomando en cuenta los apartados 9 y 10, tratamiento e investigación respectivamente. La norma hace referencia al

conjunto de estrategias, programas y acciones que tienen por objeto conseguir la abstinencia o, en su caso, la reducción del consumo de las sustancias psicoactivas, reducir los riesgos y daños que implican el uso o abuso de dichas sustancias, abatir los padecimientos asociados al consumo, e incrementar el grado de bienestar físico, mental y social, tanto del que usa, abusa o depende de sustancias psicoactivas, como de su familia (NOM-028 apartado 9, tratamiento).

De igual manera el apartado número diez de la NOM-028, referente a la investigación, menciona que es necesario evaluar los resultados de los modelos y programas preventivos, así como de tratamiento, rehabilitación y control, registrando sus ventajas y desventajas y su repercusión a nivel local y nacional.

Resultados

De la población total (781) de consulta externa el 23% de los usuarios activos se identificaron sintomatología compatible con el TDAH, 156 usuarios con diagnóstico confirmado a través de entrevistas clínicas y mediante de la Entrevista Neuropsiquiátrica Internacional (MINI) realizadas por personal del área de psiquiatría del instituto Temazcalli como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1. Usuarios con características de TDAH muestra el diagnóstico confirmado de adolescentes y adultos

Adultos y adolescentes con TDAH	
	Diagnóstico Confirmado
Adolescentes	66
Adultos	90
Total	156

Del total de la población adulta con TDAH, 70 son hombres y 20 mujeres. La edad de los usuarios oscila entre los 53 y 18 años con una media de 23.8 y una desviación estándar de 7.1271. El estado civil de los participantes fue mayoritariamente la soltería con el 74%, seguido de los que reportaron vivir en unión libre o estar casados 9% y 8% respectivamente, por último quienes se encontraban separados y/o divorciados.

El 49% de los usuarios activos cuenta con estudios de educación media superior, seguido del 25% a nivel superior, el 26% representa quienes cuentan con educación básica (primaria y secundaria) como muestra la figura 3.

De la población de interés el 91.2% asiste a la institución por atención ligada al consumo de sustancias en sus diferentes patrones (uso, abuso y/o dependencia), esto representa 82 de los

90 casos identificados con TDAH. Seguidos por quienes son referidos por co-adicción, trastornos de la conducta alimentaria y depresión (Figura 1).

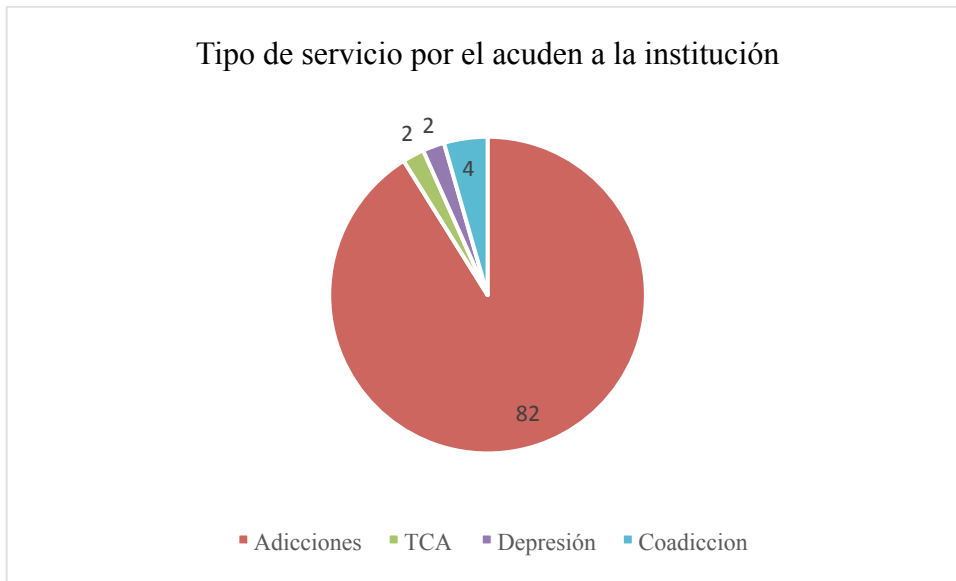


Figura 1. Servicio por el que son referidos a consulta externa

El total de la población cuenta con al menos un diagnóstico co-mórbido además de TDAH, en su mayoría con el uso de sustancias, seguido por algún trastorno depresivo, de personalidad, de ansiedad o trastorno psicótico inducido por el consumo de sustancias. Dentro de las sustancias que más consumen están la marihuana, el alcohol, el tabaco y los estimulantes. Los diagnósticos más comunes son la dependencia al cannabis, dependencia al tabaco, abuso y dependencia a múltiples sustancias y abuso y dependencia del alcohol. La figura 2 muestra el diagnóstico clínico por patrón de consumo de los usuarios identificados con TDAH en consulta externa a la institución.

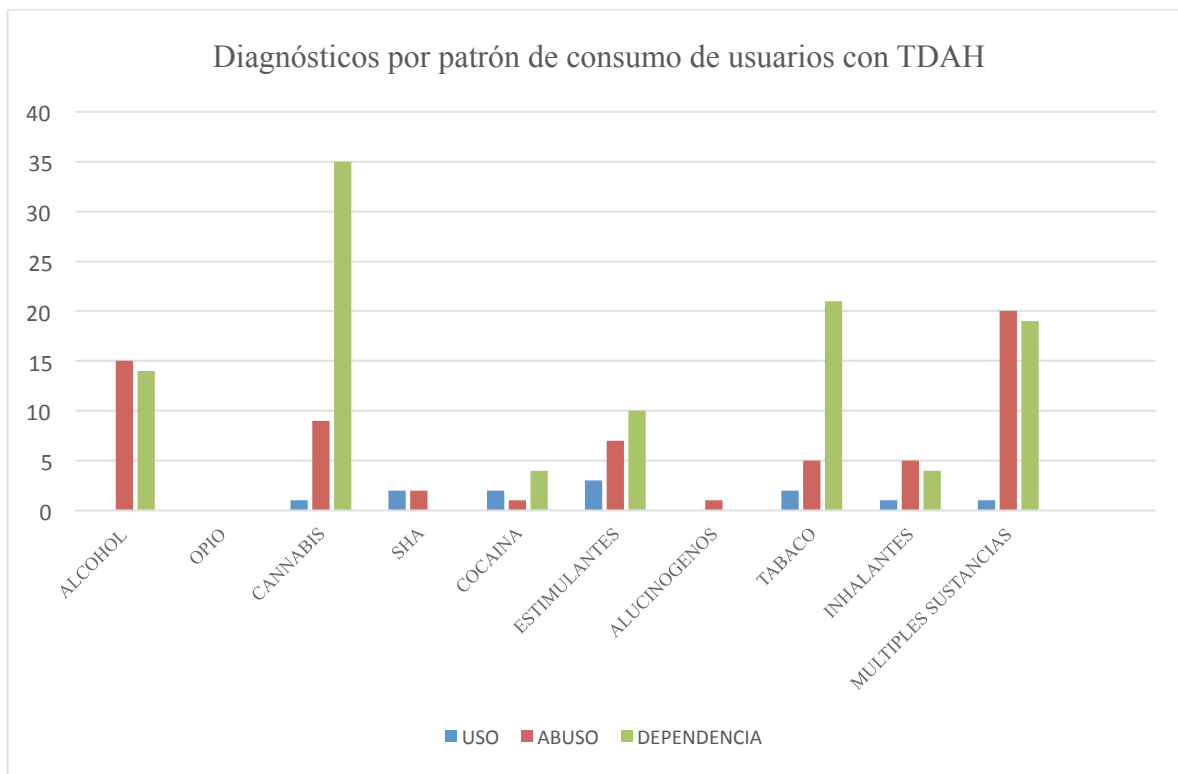


Figura 2. Diagnóstico por uso abuso o dependencia de los usuarios de acuerdo al tipo de sustancia.

Respecto a los diagnósticos más frecuentes al estado de ánimo depresivo, el trastorno depresivo persistente o distimia es el más frecuente en la población adulta con TDAH seguido del trastorno depresivo mayor, trastorno depresivo con síntomas de ansiedad y el trastorno depresivo recurrente (figura 3). Dentro de otros diagnósticos se identifican trastornos de personalidad, de ansiedad, trastorno de la conducta alimentaria (TCA) y trastornos psicóticos inducidos por sustancias (figura 4).

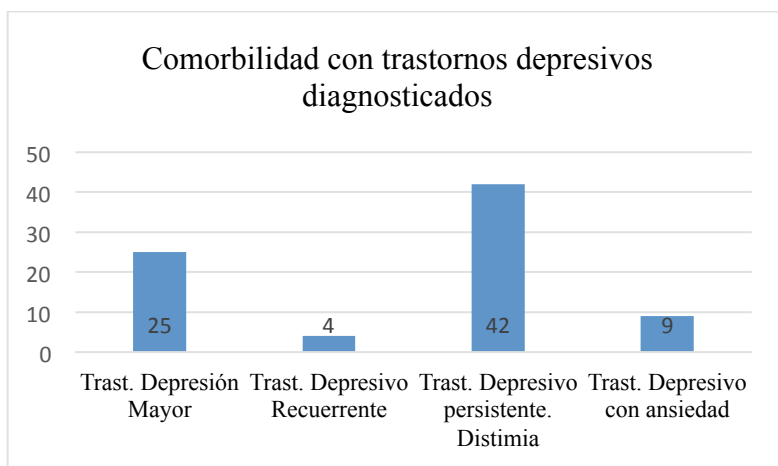


Figura 3. Muestra la presencia de los diagnósticos depresivos más frecuentes en los usuarios con TDAH del instituto.

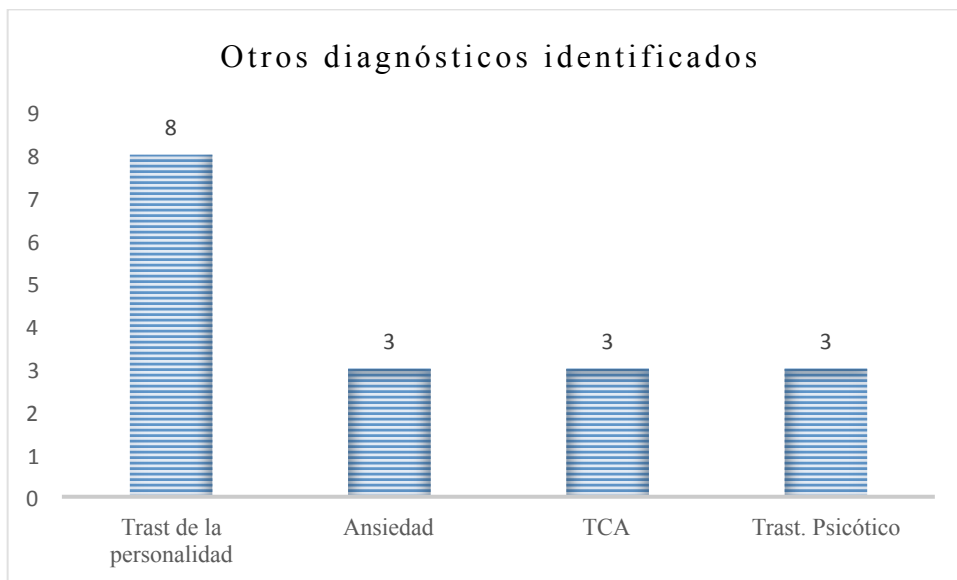


Figura 4. Muestra la presencia de diagnósticos clínicos identificados en usuarios con TDAH del instituto.

Se debe resaltar que el promedio trastornos diagnosticados en la misma persona es de 4, con un mínimo de 2 un máximo de 7 por persona. De igual manera dichos resultados están sujetos a las evaluaciones previas realizadas por el personal y de actividad de los expedientes; es necesario manejar los datos con cautela.

La muestra seleccionada fueron usuarios activos dentro del instituto que decidieron voluntariamente participar en el protocolo, de los cuales 7 son hombres y una mujer (quien no tiene diagnóstico de consumo de sustancias) con una media de edad de 34. 2 años. Tres de los participantes son solteros, tres más están casados, uno en unión libre y uno separado. De acuerdo con la escolaridad, cuatro cuentan con bachillerato, tres con licenciatura y uno con posgrado.

De acuerdo a los diagnósticos por consumo de sustancias, se identificó al abuso de alcohol y tabaco seguido de la dependencia de cannabis (tabla 2). De igual manera se identificaron 7 diagnósticos relacionados con trastornos depresivos, tres con trastornos de ansiedad y un de trastorno de la personalidad.

Tabla 2. Datos sociodemográficos y clínicos de la muestra

Variable	n=8	Total
Sexo		
	Hombres	7
	Mujeres	1
Estado civil		

	Casado	3
	Soltero	3
	Unión Libre	1
	Separada	1
Escolaridad		
	Bachillerato	4
	Licenciatura	3
	Posgrado	1
	Diagnóstico por sustancia	
	Abuso de alcohol	4
	Abuso de tabaco	3
	Abuso de cannabis	1
	Dependencia a alcohol	1
	Dependencia a tabaco	1
	Dependencia a cannabis	2
	Dependencia a cocaína	1
Otras diagnósticos		
	Trastornos depresivos	7
	Trastornos de ansiedad	3
	Trastornos de personalidad	1

Sobre los puntajes de la muestra en la escala de Cribado ASRS-V1.1, la escala FASCT y el Cuestionario de Funcionamiento Familiar, se presentan las medias obtenidas en cada una de los factores de dichos instrumentos (tabla 3). Es importante señalar que la escala FASCT no cuenta con factores al no tratarse en sí de una escala diagnóstica, más bien es una escala que identifica la probable presencia y la severidad de los síntomas del TDAH (Almeida-Montes et al., 2006). El puntaje individual, de igual manera, identifica la gravedad de los síntomas.

Tabla 3. Media de los puntajes obtenidos en cada factor de las escalas aplicadas en la muestra del estudio

Escala	Media
Cribado ASRS	
Inatención	3.516
Impulsividad	3.075
Hiperactividad	3.5
Cuestionario de funcionamiento familiar	
Involucramiento afectivo funcional	3.757
Involucramiento afectivo disfuncional	2.739

Patrones de comunicación disfuncional	2.875
Patrones de comunicación funcional	3.375
Solución de problemas	3.667
Patrones de control conductual	2.75
FASCT*	30.625

*La escala FASCT cuenta con un punto de corte de 23 para identificar casos de posible diagnóstico del TDAH por lo que no cuenta con factores. Las puntuaciones también indican aumento o disminución de los síntomas del trastorno.

Comentarios

La prevalencia entre usuarios con abuso de sustancia y diagnóstico de TDAH que se reporta en el instituto Temazcalli es cercana a lo mencionado por estudios internacionales. La frecuencia con la que se observan sujetos que buscan tratamiento para el abuso de sustancias y que a su vez presentan un trastorno co-mórbido de TDAH nos permite hacer una evaluación sobre los servicios de salud que ofrecemos, la posibilidad de evaluar los resultados de programas existentes y la posibilidad de generar intervenciones para brindar un servicio de mayor calidad.

Los programas integrales que abordan sesiones tanto para el uso de sustancias como para el TDAH han tenido buena inclusión en instituciones dedicadas al tratamiento de adicciones en otros países debido a sus resultados. Gracias a las características que rodean el trastorno por déficit de atención en adultos, muchas veces el manejo del tratamiento se vuelve complicado y confuso. Aunado a ello las características tanto de personalidad y de los trastornos del comportamiento debido a la ingesta de sustancias nos permiten valorar los procedimientos actuales y la posibilidad de plantear mejoras en nuestro quehacer psicológico.

Pese a la incertidumbre que rodea el diagnóstico clínico de TDAH es necesario reconocer las limitantes de los estudios en nuestro país, que no permiten establecer claramente la magnitud del problema ni los alcances de los programas de intervención. Y de acuerdo a la revisión de la literatura y los datos encontrados en la institución Temazcalli, resulta congruente plantear nuevas alternativas de intervención con la finalidad de contribuir en el tratamiento de problemas de salud pública.

Referencias

Almeida Montes, L. G., A. Alonso, F. A., Hernández, O. R., Rodríguez-Carranza, F., De La Peña Olvera, F. y Cortés-Sotres, J. (2006). Construcción, validez y fiabilidad de la escala de

- tamizaje «FASCT» para el trastorno por déficit de atención en adultos (versión autoaplicada y del observador). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 34(4) 231–38.
- Atri, R. y Zetune, R. (1993). Confiabilidad y validez de Evaluación del Funcionamiento Familiar, EFF. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(1), 49-55.
- Borrego, O. H. (2010). Actualización terapéutica del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el adulto. *Información Terapéutica del Sistema Nacional de Salud*, 34(4), 107–116.
- Brinkman, W. B., Epstein, J. N., Auinger, P., Tamm, L. y Froehlich, T. E. (2015). Association of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder with early tobacco and alcohol use. *Drug and Alcohol Dependence* 147, 183–89. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.11.018>.
- Dai, L. y Wang, L. (2015). Review of Family Functioning. *Open Journal of Social Sciences*, 3(12), 134–141. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.312014>.
- Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco [ENCODAT] (2017). Comisión Nacional contra las drogas. Consultado el 7 de abril de 2018. <http://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>.
- García, J. M. S. (2014). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: un problema de salud pública. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 57(5), 14–19.
- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G. y Joffre-Mora, L. (2007). Trastorno por déficit de la atención e hiperactividad de la infancia a la vida adulta. *Archivos en Medicina Familiar*, 9(4), 176–181.
- Kessler, R. C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O. y Faraone, S. V. (2006). The Prevalence and Correlates of Adult ADHD in the United States: Results From the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of Psychiatry* 163(4), 716–23. <https://doi.org/10.1176/ajp.2006.163.4.716>.
- Kronenberg, L. M., Slager-Visscher, K., Goossens, P. J., van den Brink, W. & van Achterberg, T. (2014). Everyday life consequences of substance use in adult patients with a substance use disorder (SUD) and co-occurring attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) or autism spectrum disorder (ASD): a patient's perspective. *BMC Psychiatry*, 14, 264. <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0264-1>.

- Matthys, F., Stes, S., van den Brink, W., Joostens, P., Mobius, D., Tremmery, S. y Sabbe, B. (2014). Guideline for Screening, Diagnosis and Treatment of ADHD in Adults with Substance Use Disorders. *International Journal Of Mental Health And Addiction* 12(5), 629–47.
- Michielsen, M., Semeijn, E., Comijs, H. C., van de Ven, P., Beekman, A. T. F., Deeg, D. J. H. y Kooij, S. J. J. (2012). Prevalence of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in Older Adults in The Netherlands. *The British Journal of Psychiatry* 201(4), 298–305. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.101196>.
- Miranda, A., Colomer, C., Berenguer, B., Roselló, R. y Roselló, B. (2016). Substance use in young adults with ADHD: Comorbidity and symptoms of inattention and hyperactivity/impulsivity. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 16(2), 157–65. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.09.001>.
- Montes, L. G. A., Ricardo-Garcell, J., Alcántara, H. P. y García, R. B. M. (2010). Alteraciones estructurales encefálicas en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: una actualización.. *Structural brain alterations in attention-deficit/hyperactivity disorder: an update. Part two*, 33(1), 77–84.
- Norma Oficial Mexicana NOM-028-SSA2-1999, Para la prevención, tratamiento y control de las adicciones”. Consultado el 10 de abril de 2018. <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/028ssa29.html>.
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2018). *La dependencia de sustancias es tratable, sostiene un informe de expertos en neurociencias. WHO*. Consultado el 7 de abril de 2018. <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2004/pr18/es/>.
- Portela Sabari, A., Carbonell Naranjo, M., Hechavarría Torres, M. y Jacas García, C. (2016). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: algunas consideraciones sobre su etiopatogenia y tratamiento. *Disorder due to lack of attention and hyperactivity: some considerations about its etiopathogenesis and treatment*, 20(4), 556–607.
- Rabito-Alcón, M. F. y Correas-Laufer, J. (2014). Guías para el tratamiento del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: una revisión crítica. *Treatment guidelines for Attention Deficit and Hyperactivity Disorder: A critical review*, 42(6), 315–324.

- Ramos-Quiroga, J. A., Chalita, P. J., Vidal, R., Bosch, R., Palomar, G. y Prats, L. (2012). Diagnóstico y tratamiento del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en adultos. *Rev Neurol*, *54*(1), S105–15.
- Rickel, A., U. y Brown, R. (2007). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños y adultos*. México: Manual Moderno.
- van de Glind, G., Konstenius, M., Koeter, M. W. J., van Emmerik-van Oortmerssen, K., Carpentier, P., Kaye, S. y Degenhardt, L., et al. (2014). Variability in the Prevalence of Adult ADHD in Treatment Seeking Substance Use Disorder Patients: Results from an International Multi-Center Study Exploring DSM-IV and DSM-5 Criteria. *Drug and Alcohol Dependence* *134*, 158–66. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2013.09.026>.
- van Emmerik-van Oortmerssen, K., van de Glind, G., van den Brink, W., Smit, F., Crunelle, C. L., Swets, M. y Schoevers, R. A. (2012). Prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder in substance use disorder patients: a meta-analysis and meta-regression analysis. *Drug and Alcohol Dependence*, *122*(1–2), 11–19. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2011.12.007>.
- van Emmerik-van Oortmerssen, K., Vedel, E., van den Brink, W. y Schoevers, R. A. (2015). Integrated Cognitive Behavioral Therapy for Patients with Substance Use Disorder and Comorbid ADHD: Two Case Presentations. *Addictive Behaviors*, *45*, 214–17. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.01.040>.
- Vidal-Estrada, R., Bosch-Munso, R., Nogueira-Morais, M., Casas-Brugue, M. y Ramos-Quiroga, J. A. (2012). Tratamiento psicológico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos: revisión. *Psychological treatment of attention deficit hyperactivity disorder in adults: a systematic review*, *40*(3), 147–154.

HUIDA DE LA REALIDAD FAMILIAR. SUFRIMIENTO Y GOCE EN CONSUMIDORES DE MARIHUANA

Daniel Arturo Gómez Solís*
German Alejandro García Lara.
Oscar Cruz Pérez.

Resumen

El trabajo hace énfasis en la relación dual que se establece entre el sujeto y la droga, para ello se caracteriza su historial personal y familiar, los sentimientos, significado y percepción que el sujeto construye de su entorno. La investigación se fundamenta en una aproximación metodológica cualitativa de tipo interpretativa que se llevó a cabo en tres jóvenes universitarios de entre 20 y 26 años de edad, todos consumidores de marihuana contactados a partir de la técnica de bola de nieve. Se les aplicaron, con previo conocimiento informado, entrevistas semiestructuradas realizadas en el curso de un año, pruebas proyectivas del House-Tree-Person (HTP), elaborada por John N. Buck, y el Test de Apercepción Temática (TAT) propuesto por Leopold Bellak y David M. Abrams. El análisis de la información permitió la conformación de bloques temáticos como La inestabilidad familiar (el discurso oculto en los dibujos), Sentimientos y conflictos (una realidad familiar). Aplicación del TAT: Familia e infancia (la “columna vertebral ausente”), Conflictos familiares (un hecho de las sociedades modernas) y La marihuana (la anestesia psíquica). Estos bloques permiten elucidar la dinámica del sujeto con la familia, y cómo ésta lleva al establecimiento de una relación entre el sujeto y la droga. Asimismo elementos como la presencia de sentimientos de inseguridad, inadecuación, conflictos con las figuras parentales, ausencia familiar, sentimientos de soledad y vacío, ansiedad, estrés, sensaciones de desilusión, frustración, sentimientos de incapacidad y otros, tienen lugar a partir de la percepción de un entorno hostil, volátil o inseguro. Se concluye en la importancia del orden familiar como el factor preponderante que da cabida al fenómeno de consumo de drogas en la actualidad y, por ello, es fundamental su participación para prevenir dicha problemática.

Palabras clave: Marihuana, familia, sujeto.

* Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, dgomezsolis@gmail.com.

Introducción

Una de las grandes interrogantes de la postmodernidad gira en torno a la adicción, que constituye aquello que no está regulado dentro de los sistemas sociales occidentales. Éste fenómeno se ha establecido a partir de un contexto y tiempo y es en el siglo XIX en donde se empezaron a delinear las primeras conductas adictivas, mismas que se siguen presentando, aunque de una manera más exacerbada dentro de las sociedades occidentales modernas (Lora y Calderón, 2010).

El incremento del consumo de drogas se ha dado a partir de la instauración de las sociedades modernas (Becoña, 2000) al configurar “los códigos sociales, los lenguajes y discurso y los cursos de acción que entrelazan la interacción de los individuos, como también en los imaginarios y representaciones sociales que circulan en la vida cotidiana” (Palacio, 2010, p.10). De ésta manera se edificaron sociedades de consumo, materialistas e individualistas que, al mismo tiempo, han sido criticadas por ser causa de múltiples crisis culturales y de la ausencia de valores en las sociedades actuales (Rodríguez, 2012), esto es un hecho que no puede soslayarse, ya que es fundamental para comprender parte del fenómeno de la drogas.

Desde ésta perspectiva, el contexto ejerce un efecto sustancial al fenómeno del consumo de drogas en la medida que aumentan las crisis tanto culturales como sociales. También, paralelamente, es perceptible un incremento del uso de estas sustancias, ya que las reglas, valores, normas sociales y tradiciones se ven socavadas ante los ideales occidentales predominantes de riqueza, poder y la búsqueda de bienes materiales.

Empero, la comprensión del fenómeno de las drogas sugiere un entramado más complejo en que subyace el núcleo central de la sociedad: la familia (Culebro, 2008), considerada la institución más importante en la sociedad, pues constituye:

[...] un foco de moralidad, una escuela de devoción, de abnegación, de comunión moral [...] porque posee ciertas características cuyo privilegio detenta y que no se encuentra en otra parte [...] la familia no es así, única ni esencialmente un grupo de individuos relacionados [sólo] por consanguineidad. Es un grupo de personas que se encuentran unidas en el seno de la sociedad política por una comunidad más particularmente estrecha de ideas, de sentimientos y de interés (Durkheim, p. 29, 1966).

La familia significa el eje más importante, constituye el núcleo de una sociedad y el primer sistema de interacción para sus integrantes en que se estructuran subjetividades. Sin embargo, en la modernidad, se ve situada en un escenario de crisis de orden social y cultural (Meza y Páez, 2016) que afecta tanto su estructura como su dinamismo, generando vínculos cada vez más

esporádicos y conflictos significativos entre sus integrantes: desencadenantes sustanciales que llevan al consumo de drogas (Fatin y García, 2011).

Dichas problemáticas, dentro del orden familiar, se representan por padres “poco claros y ambivalentes, donde se desdibuja el rol, dando cabida a un estilo de vida de adulto ocasional, circunstancial y ambiguo, referente poco claro de autoridad y credibilidad frente a sus hijos e hijas” (Moreno, p.184, 2013).

El entorno familiar es el basamento sobre el cual se crean subjetividades. En algunas familias el sujeto se edifica sobre una “columna vertebral ausente”, incapaz de representar y construir las ideas, el imaginario, los sentimientos e intereses. Dicha falta es percibida por el sujeto y da cabida a sensaciones de angustia y ansiedad, por lo que el entorno es concebido como inseguro, inestable u hostil (Jáuregui, 2007).

En éste contexto, el uso de drogas constituye un “escudo contra el sufrimiento que va a restituir su todopoderoso narcisismo original” (Pages-Berthier, 1993). El sujeto logra situarse en un espacio en donde no hay angustia, no hay dolor y, por tanto, no hay falta, siendo capaz de percibir la protección y seguridad bajo su efecto. A través de la droga “es posible sustraerse en cualquier momento de la presión de la realidad y refugiarse en el mundo propio, que ofrece mejores condiciones de sensación” (Freud, 1992, pp. 77-78), eludiendo aquel plano de la realidad en donde el entorno familiar es percibido como inseguro.

La droga es colocada como una sustancia capaz de producir goce y placer, su efecto permite escapar de un entorno inestable y volátil. Pues es consumida “[...] con el objetivo de olvidar los problemas o para anestesiar los sufrimientos (o emociones negativas) [...]” (Brunelle et al., 2002, p. 2), para así volverse la prótesis perfecta para el alma afligida, la vía por la cual el sujeto busca escapar de aquello que lacera su existencia y promete calmar los tormentos del alma para situarlo en un espacio de plenitud (Jáuregui, 2007) donde no hay sufrimiento. Es, sin embargo, un estado efímero que depende del efecto de la droga, que no es eterno. Éste hecho motiva al sujeto a recurrir a su consumo, pues busca situarse en este espacio de goce cuyo fin verdadero no es evitar el sufrimiento que brota de aquello que no tiene, sino de aquella dolencia que parte del deseo de querer tener algo, pero que a la vez no tiene (Shopenhauer, 2009): un entorno familiar seguro.

El sujeto presenta una relación dual con la droga: evitar y exhibir, situación paradójica que en el deseo del sujeto por suplir su sufrimiento también evidencia su padecer. Es como si en

el acto mismo del consumo, el sujeto busca comunicar su dolencia a la espera de llamar la atención y ser comprendido por otro. Un intento que no se articula en discurso sino que es el mismo acto que habla por su cuenta, es la manera en la que evidencia el padecer. No busca ocultar su relación con la droga ante la mirada social, sino que la palabra de su acto sea traducida. Y ¿acaso el inducir al otro hacia el consumo de la droga no es la mejor manera que el sujeto tiene para ser comprendido en su dolor?, o ¿formar grupos muy evidentes de consumidores dentro de la sociedad no es acaso exhibirse con esta?

Tales representaciones psíquicas pueden ser evidenciadas por medio del uso de pruebas proyectivas, logrando acceder al material de deseo, fantasías, conflictos o defensas (Sneiderman, 2006). Estos elementos permiten comprender con mayor amplitud la dinámica que establece el sujeto con su entorno. En otras palabras, cómo éste lo significa, percibe y siente. Estos instrumentos permiten la exploración a profundidad de la interrelación entre el sujeto de estudio y su entorno familiar, pues se ha señalado que en el advenimiento del fenómeno de las drogas es la familia la que tiene una participación sustancial.

Estos instrumentos han sido aplicados en diversos estudios: el test de casa-árbol-persona (HTP) ha sido utilizado por Alcalá, Archilla, Maldonado, Gómez y Moguel (2014) en su trabajo *Conflictos emocionales en estudiantes universitarios monoparentales*; López (2011) lo aplica en *Evaluación comparativa como intervención en el tratamiento familiar: estudio de caso* y Álvarez (2016) en *Abuso sexual infantil. Indicadores presentes en técnicas proyectivas gráficas*. Por otro lado, el Test de Apercepción Temática (TAT) ha sido usado por Schwartz y Luque (2007) en el estudio *La evaluación de la “mujer golpeada” y el TAT-indicadores*, por Puente (2014) en *Evaluación psicológica de víctimas de violencia de género mediante técnicas proyectivas* y por Vargas (2010) para *Psicología del hombre que ejerce violencia contra la pareja y la familia*.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es el de caracterizar la dinámica que el sujeto establece en las relaciones personales y familiares, así como identificar los sentimientos, significados y percepción que establece con su entorno.

Metodología

Diseño de investigación

La investigación se fundamenta en una aproximación metodológica cualitativa de tipo interpretativa. En éste sentido se exploraron los significados, sentimientos y percepciones de los participantes.

Participantes

Los participantes fueron tres personas con edades entre los 20 y 26 años, estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) que consumían marihuana y que fueron contactados a través de la técnica *bola de nieve*. Residen en el estado de Chiapas, dos de ellos son originarios de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y uno de Tapachula.

Procedimiento

Para la obtención de los datos se aplicaron a los participantes, previo conocimiento informado, entrevistas semiestructuradas realizadas en el curso de un año y las pruebas proyectivas House-Tree-Person (HTP) y el Test de Apercepción Temática (TAT).

Análisis de la información

Se llevó a cabo en una fase exploratoria con la revisión de los datos recogidos y su relación con los referentes teóricos, lo que permitió la elaboración de categorías analíticas. En la fase de descripción se examinaron los segmentos de cada categoría para comprender los relatos de forma global. En la fase interpretativa se establecieron las conexiones entre dichas categorías. El test de HTP se analizó mediante la guía elaborada por John N. Buck y el TAT a partir de la propuesta de Leopold Bellak y David M. Abrams.

Aspectos éticos

Para la aplicación de la entrevista y de las pruebas proyectivas del HTP y TAT se pidió el consentimiento informado a cada uno de los participantes, a quienes se les comunicó que la información obtenida sería manejada de forma confidencial y anónima con la finalidad de proteger su integridad, autorizando el uso de la información con fines de investigación.

Resultados

Los resultados fueron obtenidos a partir del análisis de la aplicación de las pruebas proyectivas del HTP y el TAT y entrevistas. La información se presenta a partir de los aspectos más relevantes que se indican en la aplicación de dichas pruebas, así como de cinco bloques temáticos.

La inestabilidad familiar: el discurso oculto en los dibujos.

El análisis interpretativo realizado sobre los dibujos del HTP (Figuras 1, 2, 3a, 3b y 3c), destaca los siguientes indicadores: ubicación central del dibujo (Figura 1, 3a, 3b y 3c), postura (Figura 1, 2 y 3a), dibujo de un plano de la casa (Figura 1, 2 y 3a) y la postura de pie con las piernas separadas (Figura 1, 2 y 3b). Esto mismo reveló, en los tres casos, la existencia de conflictos graves en el hogar, sentimientos de inseguridad e inadecuación y una marcada necesidad de protección. Aunado a esto, se presentan algunos signos de ansiedad (Figura 1 y 3) y sensación de sentirse encarcelado dentro de su propio hogar (Figura 3a). Los datos también se sustentan a partir de la información obtenida por medio del interrogatorio posterior.

Figura 1. Sujeto 1

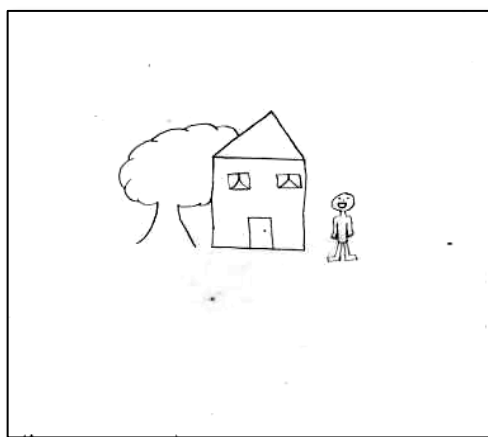


Figura 3b. Sujeto 3

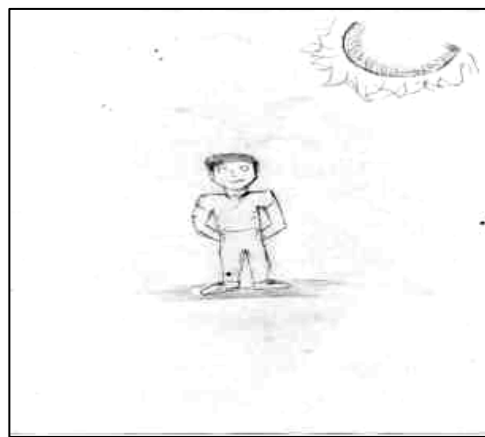


Figura 2. Sujeto 2



Figura 3c. Sujeto 3

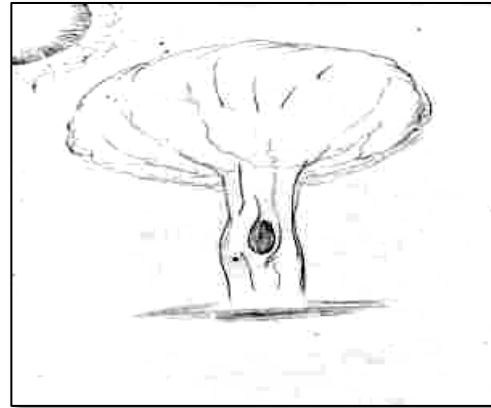
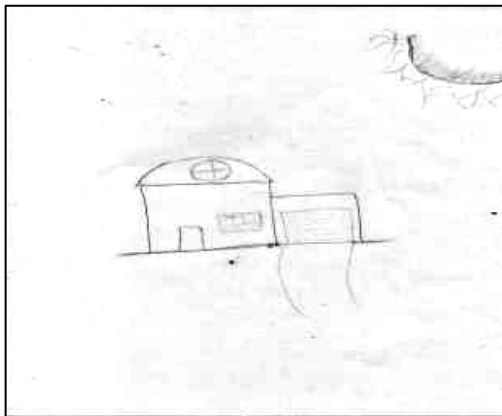


Figura 3a. Sujeto 3



La familia se revela como un eje importante en la estructuración psíquica de los sujetos, se significa como símbolo de protección, formando el basamento de todos aquellos que la integran; sin embargo en estos casos se caracteriza como una fuente conflictiva en los sujetos que dan lugar a sensaciones de ausencia de las figuras parentales y fuertes necesidades de protección. Quizá dicha dualidad de cabida a los sentimientos de inseguridad e inadecuación a partir de la percepción de un entorno familiar distante, ausente y/o desapegado, reflejando, de éste modo, su inestabilidad. En éste sentido, el sujeto hace presencia dentro de ese núcleo familiar distante a través del establecimiento de un conflicto con esta.

Sentimientos y conflictos: una realidad familiar. Aplicación del TAT

El núcleo familiar se matiza como distante a nivel de lo imaginario, su ausencia está estrechamente relacionada con intensos sentimientos de tristeza, frustración y una notable desilusión. Dentro de uno de los relatos un participante dice que:

[...] está observando algo, está observando un violín, y antes estaba tocando; supongo que antes estaba tocando y se [tartamudeó] le rompió una cuerda o se le dañó algo del violín. Y ahora, pues, él se encuentra en este momento triste (Francisco, lámina 1).

En este caso, se perciben dos elementos que deben llamar nuestra atención. En primer lugar, la cuerda rota que simboliza la ruptura familiar sufrida durante la etapa de la infancia y en segundo lugar, el violín que pareciera es la personificación del sujeto y con ello el daño sufrido equipara su dolencia, que es manifestada por los intensos sentimientos de tristeza que parten del deseo de volver a estructurar el seno familiar, pero, al mismo tiempo, saber que es incapaz de ello (Shopenhauer, 2009). Ello revela el distanciamiento del seno familiar en dos niveles: físico y simbólico, debido a que actualmente el sujeto vive únicamente con su papá. En otro relato, se infieren sentimientos análogos, sin embargo, diverge en su causa, pues ésta procede de la incompreensión de las figuras parentales:

[...] esperaba de regalo, no sé, algún juguete o algo más, pero sus papás en el afán de querer que aprenda a tocar algún instrumento le regalaron un violín, pues al ver que no era su juguete, pues está triste (Alberto, lámina 1).

Ello refleja un vínculo bastante distante a nivel de lo simbólico que va más allá de un problema comunicativo en el seno familiar, pues para las figuras parentales es imposible comprender las ideas, deseos e intereses que el sujeto intenta comunicar. De ello parte el conflicto entre el sujeto y la familia:

[...] el hijo le está diciendo, puede ser, alguna noticia que no iba a estar de acuerdo la mamá. [...] el chico está así como que molesto por la reacción de la mamá de la decisión que ha tomado él. Sí, la mamá no quiere saber o está pensando lo que va a decir (Alberto, lámina 6VH).

En este sentido, las vivencias familiares logran configurar las percepciones y los sentimientos, edificando un mundo de significantes que permiten al sujeto comprender su entorno, donde se evidencian componentes adversos de sufrimiento o conflicto ante el cual el intento de olvidar, aunque sea parcialmente, se intenta a través de la ingesta de sustancias:

Él tiene un problema, un problema grande que ella ya sabe, lo conoce y lo quiere solucionar, nada más que él se desgasta en el alcohol y pues ella está tratando de ayudarlo (Marcos, lámina 4).

Ello muestra la relación dual, en que se intenta eludir el sufrimiento a través de la droga, permitiéndole escapar de aquel plano de la realidad (Freud, 1992); sin embargo, dentro del mismo acto vuelve evidente la dolencia, que alude al sufrimiento que avasalla al alma afligida. Se refugia en su mundo propio, pero se exhibe ante los otros.

Familia e infancia: la “columna vertebral ausente”

La familia es el medio por el cual el sujeto edifica una concepción de sí mismo y posibilita el anudamiento y pertenencia al grupo social y su cultura (Durkheim, 1966). Su relación y conflictos son la huella sobre la cual se instala su psiquismo. Al respecto, uno de los entrevistados refiere:

[...] mi primaria sí fue como que así un poquito turbia ¿no? porque mi papá en ese momento como que le entró mucho al alcohol, entonces se la pasaba peleando con mi mamá ¿no? ahí empezó un poco el aspecto este... pues de la disfuncionalidad que terminó en el divorcio [...] (Francisco, entrevista 2).

Los conflictos familiares se encarnan dentro de las vivencias tempranas y originan la percepción de un entorno hostil, volátil e inseguro. Ello se acompaña de intensos sentimientos de soledad y vacío, consecuencia de la ruptura familiar, llevando al sujeto a edificarse sobre una “columna vertebral ausente” y a afrontar un proceso de duelo por la pérdida de las figuras parentales.

Como se ha mencionado anteriormente, los vínculos familiares muestran un desdibujamiento tanto en su dinamismo como en su estructura, pues las figuras parentales están prácticamente ausentes dentro del hogar y en la percepción del sujeto:

[...] bueno, yo me crié [sic] en la casa de mi abuelita; fui criado por ella, porque mi mamá trabajó, desde un principio lejos, fuera de la ciudad [...] en cuestión de mi papá, él sí casi no lo veíamos por lo mismo de que él trabajaba por las noches ¿no? y en las mañana tenía que hacer sus cosas también ¿no? igual nada más pasaba a ver como estábamos y se iba [...] (Alberto, entrevista 3).

Ante la ausencia del nicho familiar, el sujeto se encuentra socavado entre pensamientos de soledad y vaciedad, incrustado en un entorno que le genera angustia, una señal de temor que despierta la idea del abandono. En este contexto, la droga constituye un “escudo” contra el sufrimiento, sustrayéndose de la realidad para refugiarse en otro plano que brinda mejores condiciones de sensación (Pages-Berthier, 1993):

[...] desde muy chavito, igual yo siempre de chavito decía: no, nunca voy a beber ¿no? o sea, no voy a imitar esta figura, pero pues la circunstancias se dieron; los dos trabajaban,

mi papá y mi mamá trabajaban, entonces como que sí estaba muy solo ¿no?, no sé, a expensas de la sociedad se podría decir [...] (Francisco, entrevista 2).

En algunos casos, esta misma ausencia ocasiona que las figuras parentales se desdibujen como símbolos de autoridad:

[...] trabajó fuera mi mamá y mi papá también no lo veíamos, y entonces así como que no había como que el reconocimiento de autoridad que son los padres, sino que pues no, o sea, me decía [...] quién son ellos para mandarme (Alberto, Entrevista 3).

La familia es comprendida como el entorno que puede brindar la concepción de un ambiente seguro y su ausencia puede devenir en sensaciones adversas de angustia y soledad, lo que se ha señalado como factor preponderante en el consumo de las drogas.

Conflictos familiares: un hecho de las sociedades modernas

En la actualidad, la familia se ve afectada por una serie de problemáticas sociales y culturales que han afectado su construcción. Dentro del seno familiar se vuelven evidentes conflictos graves que han sido derivado en vínculos cada vez más esporádicos y problemas entre los integrantes:

[...] mi papá en ese momento como que le entró mucho al alcohol, entonces se la pasaba peleando con mi mamá [...] terminó en el divorcio (Francisco, entrevista 2).

[...] durante ese tiempo te digo, que sí tuve ahí, digamos, eran chavos mis tíos tal vez tenían la edad que tengo yo cuando yo estaba de 8, 7 años... recuerdo sí que yo hacía travesuras, ellos eran lo que me golpeaban (Alberto, entrevista 3).

En algunos casos se llega a tal grado de desconocerlos y significarlos como partes externas de un núcleo familiar hostil, degradando las figuras parentales:

[...] podrás respetar mi forma de ser y brindarme amor, pero la forma de pensar no la respetan [...] para mí no es familia (Marcos, entrevista 1).

[...] mis papás son de mentes muy cerradas... (Marcos, entrevista 1).

En éste caso particular se evidencian sentimientos ambivalentes dirigidos hacia las figuras parentales, pues dentro del bloque temático *La inestabilidad familiar: el discurso oculto en los dibujos* se había mencionado la fuerte necesidad de protección y presencia de las figuras parentales; aquí se nos muestra negando todo vínculo con ellos, lo que evidencia una clara contradicción conflictiva por parte del sujeto: un intento de querer negar a los padres, pero también sabiendo que de ellos depende su estabilidad. Esto lleva a la luz la frecuente presencia de problemas familiares, condición que no puede elaborarse a través de la palabra, por lo que su expresión se proyecta en el acto que busca ser traducido.

La marihuana: la anestesia psíquica

La marihuana tiene una función para estos sujetos: eludir aquello que los hace sufrir en el ambiente. Se implementa la droga como anestesia psíquica sobre ciertos momentos específicos que generan sensaciones desagradables:

[...] me consigo un toquecito y el efecto que me genera el estar así me hace olvidar de lo que me haya ocasionado estar irritable, estar enojado. Estar así a veces me quita un poco el estrés (Alberto, entrevista 3).

Al suplir cada una de estas sensaciones lleva al sujeto a idealizar la marihuana como una droga que produce goce y placer: “[...] la marihuana produce en mi cuerpo... una especie de satisfacción de decir ¡ah! ya fumé, ya me siento mejor, ya me siento bien” (Francisco, entrevista 2). El consumo de la marihuana se encuentra motivado por las sensaciones psíquicas que es capaz de producir en los sujetos: los hace sustraerse del mundo en un espacio de goce, suple el deseo de querer algo que no se tiene.

Conclusiones

El trabajo de investigación evidencia cómo la ausencia familiar, los vínculos esporádicos y los conflictos dentro de aquella llegan a ser un factor preponderante que hace susceptibles a los sujetos al consumo de las drogas. Con ello también se ha reiterado que, en el advenimiento del fenómeno de la droga, es el núcleo de la familia el que juega un papel de suma importancia, pues, así como tiene la facultad de hacer proclives a los sujetos al consumo, también puede prevenirlo mediante una relación estable y estrecha entre los integrantes. La prevención puede lograrse al implementar una dinámica y estructura que estén en constante interacción.

Es así que las familias disfuncionales, mal estructuradas, ausentes durante los primeros años del desarrollo de los sujetos, con falta de autoridad permiten la percepción de un entorno inseguro y no satisfacen la necesidad de protección de aquellos que integran la familia. Por ello, la droga tiene tanta presencia en las sociedades occidentales, pues cada vez más son los sujetos que recurren a ella para librarse de una realidad que avasalla su ser.

Referencias

Álvarez, C. (2016). *Abuso sexual infantil. Indicadores presentes en técnicas proyectivas gráficas*. Recuperado de: https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/tecnicas_proyectivas.pdf.

- Becoña, E. (2000). Los adolescentes y el consumo de drogas. *Papeles del Psicólogo*, 77, 25-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77807705.pdf>.
- Brunelle, N., Cousineau, M. y Brochu, S. (2002). *La famille telle que vécue par des jeunes consommateurs de drogues et trajectoires types de déviance juvénile*. Recuperado de <http://mapageweb.umontreal.ca/brochus/Publications/Articles/La%20famille%20telle%20que%20vecue%20par%20des%20jeunes%20consommateurs%20de%20drogues%20et%20trajectoires%20types%20de%20deviance%20juvenile.pdf>.
- Culebro, C. H. (2008). *Las drogas*. Tuxtla Gutiérrez, México, UNICACH.
- Durkheim, E. (1966). *Lecciones de Sociología. Física de las costumbres y del derecho*. Buenos Aires: Schapire.
- Fatín, M., B. y García, H. D. (2011). Factores familiares, su influencia en el consumo de sustancias adictivas. *Ajayu*, 9, 193-214. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a1.pdf>.
- Freud, S. (2012). *Obras completas: El porvenir de una ilusión, El malestar de la cultura y otras obras*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu.
- Jáuregui, I. (2007). *Droga y sociedad: la personalidad adictiva de nuestro tiempo*. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/nomadas/16/ijbalenciaga.pdf>.
- Lora, M. E. y Calderón, C. (2010). Un abordaje a la toxicomanía desde el Psicoanálisis. *Revista Ajayu*, 8, 151-171. Recuperado de <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v8n1/v8n1a8.pdf>.
- López, B. I. (2011). Evaluación comparativa como intervención en el tratamiento familiar: estudio de caso. *Revista de psicología GEPU*, 1. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3984/1/Evaluación%20Colaborativa%20como%20Intervención%20en%20el%20Tratamiento%20Familiar%20Estudio%20de%20Caso.pdf>.
- Meza, J. L. y Páez, R. M. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>.
- Moreno, N. D. (2013). Familias cambiantes, paternidad en crisis. *Psicología desde el Caribe*, 1, 177-209. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21328600009.pdf>.

- Pages-Berthier, J. (1993). *Psychanalyse et toxicomanie*. Recuperado de http://www.cirddalsace.fr/docs/revue_toxibase/pdf/dossier_psychanalysetoxicomanies993.pdf.
- Palacio, M. C., (2010). Los tiempos familiares en las sociedades contemporáneas: la trayectoria de una configuración. *Revista Latino Familia*, 2, 9-30. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef2_1.pdf.
- Puente, R. (2014). Evaluación psicológica de víctimas de violencia de género mediante técnicas proyectivas. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 4, 1-26. Recuperado de: https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/tecnicas_proyectivas.pdf.
- Rodríguez, S. (2012). Consumismo y sociedad: una visión crítica del homo consumes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 2, 1-22. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/viewFile/40739/39058>.
- Schwartz, L. y Luque, A. (2007). *La evaluación de la “mujer golpeada” y el TAT -indicadores-*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-073/605.pdf>.
- Schopenhauer, A. (2009). *Los dolores del mundo*. Barcelona. España: Biblioteca Pensamiento Crítico.
- Sneiderman, S. (2006). Las técnicas proyectivas como método de investigación y diagnóstico. Actualización de las técnicas verbales: “el cuestionario desiderativo”. *Subjetividad y Proceso Cognitivo*, 8, 296-331. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3396/339630247014.pdf>.
- Vargas, S. (2010). Psicología del hombre que ejerce violencia contra la pareja y la familia. *El Cotidiano*, 164, 53-60. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515894008>.

PERCEPCIÓN ADOLESCENTE SOBRE EL CONSUMO DE DROGAS RELACIONADA CON REDES SOCIALES EN INTERNET

Félix Ángel Montero Domínguez*.

Resumen

Las redes sociales en internet son espacios virtuales en los que millones de adolescentes alrededor del mundo se comunican libremente acerca de temas relevantes para su desarrollo y entretenimiento. La literatura internacional indica que la exposición de los jóvenes a contenido relacionado al consumo de alcohol y marihuana contribuye al desarrollo de una percepción tolerante hacia el consumo de dichas drogas. La presente investigación tuvo como objetivo explorar la relación entre la exposición a contenido mediático alusivo al consumo de alcohol y marihuana publicado en redes sociales por los pares sociales y la percepción que tienen los adolescentes hacia el consumo de éstas sustancias. El impacto se midió en jóvenes de nivel bachillerato de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Para ello se realizó un estudio cualitativo exploratorio en el que se conformaron cuatro grupos focales con estudiantes de bachillerato de entre 15 y 19 años de edad de ambos sexos y provenientes de distintos contextos socioeconómicos (N=35). El contenido de las transcripciones de las entrevistas fue codificado y analizado bajo la metodología de la teoría fundamentada. Los resultados indican que las redes sociales son la fuente principal de información acerca de la disponibilidad y los efectos del alcohol y la marihuana, sobrepasando a la televisión y a la información que reciben de sus padres y profesores. Los jóvenes perciben el contenido en las redes como una extensión de la presión de pares que reciben para iniciarse en el consumo de alcohol o marihuana.

Palabras clave: Consumo de drogas, percepción, redes sociales, adolescencia, teoría fundamentada.

* Universidad Veracruzana Facultad de Psicología Xalapa, fmontero@uv.mx.

Introducción

La adolescencia es un periodo del desarrollo humano, que se caracteriza por el inicio de un proceso de emancipación de los padres y el establecimiento de la identidad personal a través de la identificación con los pares sociales. La curiosidad por experimentar sensaciones novedosas y la búsqueda de estímulos gratificantes, son condiciones que colocan a los adolescentes en una posición de vulnerabilidad que los puede llevar a iniciarse en el consumo de drogas como el alcohol y la marihuana, entre otras (Velasco-Fernández, 2009).

La presión ejercida por los pares es un factor de riesgo de tipo social que influye en la decisión de los jóvenes por iniciarse en la drogadicción. La presión se expresa en forma de argumentos de persuasión o coerción y es ejercida por los pares consumidores para convencer a los miembros del grupo de incurrir en el consumo de drogas. En el caso del consumo de bebidas alcohólicas en estudiantes universitarios en Estados Unidos, la influencia del grupo primario de amigos aumenta la frecuencia de las reuniones para el consumo y la cantidad ingerida por ocasión (Varela y Pritchard, 2011). En lo que se refiere al uso del tabaco en España, pertenecer a un grupo social en donde hay consumidores es un factor de riesgo que incrementa la probabilidad de que los adolescentes aprendan socialmente a desplegar las conductas de un fumador activo (Irles-Lloret, Gázquez-Pertusa, Botella-Guijarro y Ferri-Carbonell, 2013).

En contraposición a la presión de los pares sociales entran en acción los factores que protegen a los jóvenes del consumo, como la aversión a fallar a las expectativas de los padres (McIntosh, MacDonald y McKeganey, 2006). El aprendizaje social ha demostrado ser un factor protector contra el consumo de tabaco en grupos de jóvenes que mantienen relaciones de amistad positivas. En una muestra de estudiantes de bachillerato en Estados Unidos se observó que aquellos jóvenes pertenecientes a grupos estrechamente unidos en los que no se fuma son menos propensos a iniciarse en el consumo de tabaco al compararse con estudiantes que se encuentran aislados de la red social del bachillerato (Ennett y Bauman, 2000). Cuando interactúan socialmente los adolescentes establecen vínculos que, al reforzarse, se transforman en redes sociales. A través de las redes intercambian información acerca de su entorno y adquieren oportunidades para el aprendizaje de las pautas necesarias para funcionar correctamente en sociedad (Akers y Lee, 1996). Una red social se define como los nexos resultantes de las interacciones de personas o instituciones que intercambian información y recursos; las redes

sociales en internet son una representación digital de los nexos entre los actores sociales (Martino y Spoto, 2006).

Las redes sociales han sido ampliamente adoptadas alrededor del mundo. Durante agosto de 2015, Facebook reportó la cifra de 1,000 millones de usuarios conectados al mismo tiempo. Esto se asocia con lo señalado por Matthews (2015), quien destacó que una de cada siete personas en el mundo tenía acceso a internet. Solo en los Estados Unidos, el 92 % de los adolescentes entre 13 y 17 años acceden diariamente a las redes sociales, el 24 % de ellos declara pasar conectado la mayor parte del día (Lenhart, 2015).

Las redes sociales provocan un cambio paradigmático en la manera en cómo los usuarios de Internet se comunican entre sí, porque pueden, además de otras funciones, enviar y recibir mensajes instantáneos a un público masivo. Éstos mensajes, enriquecidos con contenido mediático como hipervínculos, imágenes y videos, les permiten estar en permanente comunicación con los pares, incluso ante la distancia física (Kaplan y Haenlein, 2010).

En un estudio realizado en Estados Unidos se observó, en una muestra de adolescentes de diversos sectores socioeconómicos, que usar redes sociales tenía consecuencias positivas, como el refuerzo de los vínculos de los jóvenes con sus pares. Esto sucede particularmente en contextos urbanos donde la inseguridad impedía que los adolescentes se asociaran libremente en los espacios públicos. Sin embargo, también se observaron consecuencias negativas como el distanciamiento de la familia, la pérdida de interés en las actividades de su comunidad y la posibilidad de experimentar acoso en línea por parte de los pares y de personas desconocidas (Boyd, 2014).

En España, también se ha registrado que el uso constante de las redes sociales tiene consecuencias negativas para los adolescentes. Mediante una prueba de tamizaje diseñada para detectar el uso problemático de internet en estudiantes de educación media, se encontró que los jóvenes se ausentaban de las relaciones con los pares y la familia, y descuidaban sus deberes escolares por la cantidad de tiempo que dedicaban a navegar en redes sociales (Gómez-Salgado, Rial-Boubeta, Braña-Tobío, Varela-Mallou y Barreiro-Couto, 2014). También experimentaban malestar cuando sus padres restringían el acceso libre a sus dispositivos.

Por otra parte, existe nula normatividad para filtrar el contenido que llega a los adolescentes a través de las redes sociales (De-Brujin, 2012). Ellos pueden acceder a una extensa variedad de contenido, como el relacionado con el consumo de sustancias adictivas. Ésta

situación contribuye a un potencial problema de salud para los adolescentes, considerando que se ha demostrado que existe una relación entre la exposición prolongada a contenido mediático de tipo audiovisual, y el consumo de alcohol y marihuana en estudiantes de bachillerato en los Estados Unidos (Primack, Kraemer, Fine y Dalton, 2009).

Un fenómeno observado en la población adolescente en los Estados Unidos, relativo a la influencia de los medios masivos de comunicación en la conducta, es la aparición del efecto de “tercera persona”, en donde los jóvenes declaran que la información en los medios puede influir en la conducta de otras personas y son incapaces de percibir dicha influencia en su propio comportamiento (Dill, 2009).

En países de Europa Occidental se analizó la relación entre la exposición a publicidad sobre alcohol en las redes sociales y el consumo de ésta sustancia en estudiantes de educación media. Se identificó una correlación directa entre la cantidad de publicidad observada en línea y el alto riesgo de consumo de alcohol. En ésta región, los sitios web tienen autonomía para decidir sobre los productos que anuncian en sus páginas, dado que las restricciones que existen en la televisión para la publicidad de bebidas alcohólicas no aplican en Internet (De-Brujin, 2012).

En México, se ha presentado un fenómeno paralelo al incremento gradual en el número de adolescentes veracruzanos que han consumido marihuana por lo menos una vez en la vida. Esto se asocia con la aparición y consolidación de los sitios de redes sociales en internet (Centros de Integración Juvenil, 2017). En México, existen alrededor de 65 millones de usuarios de internet; de ellos, el 19 % corresponde a adolescentes de entre 13 y 18 años de edad. El tiempo de conexión diario de los internautas es, en promedio, de 7 horas con 14 minutos. El uso de redes sociales es la principal actividad que realiza en internet éste sector de la población, desplazando a la búsqueda de información y al uso del correo electrónico (AMIPCI, 2016).

Las redes sociales en internet son un medio de comunicación accesible, novedoso y popular entre los jóvenes con potencial para difundir grandes volúmenes de información acerca de los efectos del uso lúdico de drogas. Actualmente se desconoce si ésta problemática afecta a los estudiantes de bachillerato en Veracruz, una región con condiciones sociodemográficas y culturales distintas a las abordadas en estudios previos, en donde la cantidad de usuarios adolescentes de redes sociales se incrementa gradualmente y los hábitos de uso de internet presentan similitudes con los reportados en los jóvenes de Norteamérica y Europa (Haddon y Hasebrink, 2014; AMIPCI, 2016; National Cyber Security Alliance, 2016), además de ser un

estado con un índice de consumo de marihuana superior a la media nacional (Centros de Integración Juvenil, 2017).

Objetivo

Explorar las consecuencias de la exposición a contenido mediático alusivo al consumo de alcohol y marihuana en la percepción sobre el consumo de éstas sustancias en la población adolescente de entre 15 y 19 años de edad.

Método

Se utilizó un diseño de investigación de tipo cualitativo exploratorio. Para la recolección de datos se empleó la técnica de grupos focales. Se diseñó una guía temática de entrevista tomando en cuenta las características del fenómeno de estudio recolectadas de los antecedentes de la investigación. Se plantearon preguntas abiertas para explorar las siguientes categorías: 1. Uso y acceso a las redes sociales; 2. Consecuencias del uso prolongado de redes sociales; 3. Comunicación sobre las drogas en las redes sociales características del contenido mediático alusivo al consumo de drogas; 4. Características del contenido mediático alusivo al consumo de drogas en las redes sociales; 5. Percepción del contenido mediático; 6. Percepción de las personas que suben el contenido mediático; 7. Cambios en la percepción hacia el consumo de drogas.

La guía temática fue probada con una entrevista de grupo focal realizada a estudiantes de bachillerato en la Ciudad de México. La información recolectada en ese grupo fue utilizada para retroalimentar cada una de las preguntas detonadoras de la guía. Se realizaron cuatro grupos focales en la ciudad de Xalapa, dos de ellos se llevaron a cabo en escuelas públicas federales (Escuela de Bachilleres Experimental y Escuela de Bachilleres Artículo Tercero), uno en un bachillerato privado (Centro Educativo Siglo XXI) y otro en un plantel de telebachillerato, ubicado en la zona rural de Xalapa (Telebachillerato Guadalupe Victoria). En la elección de los planteles se procuró representar diferentes estratos socioeconómicos presentes en la ciudad de Xalapa para incrementar la variabilidad de las experiencias de los participantes.

Fueron seleccionados mediante muestreo por conveniencia (Martínez-Salgado, 2012) los participantes: 35 estudiantes voluntarios de bachillerato, 15 hombres y 20 mujeres. Se procuró que el perfil de cada integrante de los grupos focales fuera consistente con los perfiles reportados

por la literatura consultada para este estudio. Los criterios para la selección de los miembros de la muestra eran los siguientes: ser estudiante de bachillerato, tener entre 15 y 19 años de edad, firmar una carta de consentimiento informado (en el caso de los estudiantes menores de edad fueron sus padres quienes firmaron el consentimiento) y ser usuario de, por lo menos, una red social. Por otro lado, el criterio de exclusión fue no ser usuario de ninguna red social en internet y el criterio de eliminación fue retirarse voluntariamente durante el transcurso de la investigación.

Las entrevistas colectivas de los grupos focales se hicieron al interior de los bachilleratos con el consentimiento de las autoridades escolares. La duración de las sesiones de discusión, con cada grupo, fue de aproximadamente 1 hora, el moderador fue el único responsable de la entrevista con los estudiantes. En cada sesión, el moderador procuró tomar notas de las interacciones sociales durante la sesión y estimular la participación de todos los miembros del grupo al distribuir a los participantes en un círculo dentro del aula. Se estableció un ambiente de respeto a la diversidad de opiniones para invitar a los estudiantes poco participativos a aportar sus experiencias personales a la discusión grupal. Se procuró explorar rigurosamente cada temática de la guía con el uso de preguntas abiertas.

Los integrantes de los grupos focales se mostraron generalmente participativos, respetuosos e interesados en el fenómeno de estudio. Ningún participante se retiró prematuramente de la entrevista. Al final de las sesiones se solicitó su retroalimentación para mejorar el procedimiento de la entrevista. Una peculiaridad que definió a la muestra de estudio fue la presencia de términos de origen tecnológico en su discurso; esto indica que los jóvenes han integrado las tecnologías de la información y la comunicación en diversos aspectos de sus vidas, desde una temprana edad.

Análisis de los datos

Cada sesión de grupo fue audio grabada, transcrita y analizada bajo el método de la teoría fundamentada. El método consiste en identificar las propiedades del fenómeno presentes en el discurso de los participantes y desarrollar una explicación teórica de los procesos asociados a la interacción entre el fenómeno y los individuos.

En el análisis cualitativo de los datos se alternaron tres tipos de codificación: codificación abierta (para identificar las categorías emergentes en el discurso de los participantes),

codificación axial (para hacer conexiones entre las categorías e identificar la categoría principal) y codificación selectiva (para construir una narrativa que explicara los procesos asociados a la categoría principal) (Corbin y Strauss, 2015). A partir del análisis de las transcripciones se identificó la categoría principal del estudio: cambios en la percepción del consumo de drogas relacionados con la exposición al contenido mediático. Durante el análisis se plantearon cuestionamientos que fueron respondidos con los datos obtenidos en las transcripciones. Para completar la información de cada una de las categorías identificadas éste proceso continuó hasta que se alcanzó la saturación de información en cada una de las categorías exploradas.

Las categorías fueron identificadas y corroboradas con el apoyo de dos analistas imparciales, ajenos a ésta investigación y expertos en el tema de consumo de drogas en poblaciones jóvenes, El resultado del proceso de categorización de los datos fue introducido en el paquete Atlas.ti versión 6.0 (Scientific Development Software, 2012). Para organizar la información se establecieron relaciones de las categorías de estudio y se identificaron los componentes de la categoría principal. Los componentes identificados fueron los siguientes: condiciones que propician la aparición del fenómeno, el contexto en el que ocurre, las interacciones de los participantes con el fenómeno y las consecuencias de las interacciones. Se redactaron notas técnicas a partir de las relaciones entre las categorías de estudio.

Aspectos éticos

Los procedimientos de la investigación fueron aprobados por el Comité de Ética del Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Veracruzana. Ésta investigación se apegó a las disposiciones señaladas en la convención de Helsinki (World Medical Association, 2013) y en la Norma Oficial Mexicana (NOM-012-SSA3-2012) para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos (Secretaría de Salud, 2013); el estudio se clasificó como investigación sin riesgo. Considerando que la investigación se enfocaba en la actividad de los adolescentes en Internet, se siguieron las directrices de la Asociación Psicológica Americana (APA) para el desarrollo de investigación relacionada a la actividad humana en Internet (Kraut Olson, Banaji, Bruckman, Cohen y Couper, 2003). Por lo tanto, fue prioritario asegurar que toda la información obtenida de los participantes de los grupos focales fuera estrictamente confidencial y proteger la identidad de cada uno de ellos, eliminando la información que permitiera su identificación.

Resultados

Los jóvenes entrevistados manifestaron que podían acceder a las redes sociales sin restricciones por parte de sus padres y que utilizaban múltiples dispositivos (como teléfonos celulares, computadoras personales, tabletas y consolas de videojuegos) para conectarse a internet. La red social preferida fue Facebook, la cual fue considerada básica para la comunicación, seguida de Twitter y de redes sociales enfocadas en comunicación visual, como Instagram y Snapchat, así como del sitio de Internet YouTube.

En lo referente a la categoría de al uso de redes sociales, los participantes reportaron que dedicaban entre 2 y 12 horas al día a navegar en redes sociales. La cantidad de tiempo era variable porque dependía tanto de las notificaciones que recibían de sus pares como de sus actividades personales. El uso principal que le daban a las redes sociales era la comunicación pública (compartir fotos) y la comunicación privada (mensajería instantánea con pares). En segundo lugar, el entretenimiento de tipo audiovisual a través de videos musicales, deportivos o cómicos; y en tercer lugar, el uso de las redes sociales en la búsqueda de información para satisfacer la curiosidad personal, realizar tareas escolares, mantenerse al corriente de los acontecimientos dentro de su círculo social y consultar noticias a nivel regional y global.

Los jóvenes entrevistados en los cuatro grupos reportaron consecuencias positivas y negativas del uso prolongado de las redes sociales. Entre las positivas señalaron la incorporación de nuevos temas a su acervo cultural, la toma de consciencia sobre las nuevas problemáticas sociales y la adquisición de puntos de vista alternativos sobre temas controversiales, como el consumo de drogas. En cuanto a las consecuencias negativas, los jóvenes percibieron un distanciamiento de sus familiares y amigos cercanos, además de una disminución en su aprovechamiento académico por no dedicar el tiempo suficiente a sus actividades escolares. Algunos de los sujetos reportaron sentimientos de aislamiento y ansiedad cuando no recibían una respuesta inmediata a los mensajes que enviaban a sus pares. Otras consecuencias negativas registradas fueron el agotamiento, la sensación de fastidio y la irritación en los ojos después de utilizar la red por varias horas consecutivas.

En cuanto a las características del contenido mediático alusivo al consumo de drogas, como el alcohol y la marihuana, que los participantes dijeron observar en las redes sociales proviene de tres fuentes principales:

1. Los contactos dentro del círculo social de los participantes que publican fotografías o videos de jóvenes en fiestas o reuniones sociales en las que las bebidas alcohólicas o la marihuana aparecen como elemento central.
2. Sitios web informativos o grupos de usuarios independientes que publican imágenes y videos para abordar temas como la despenalización de las drogas y los beneficios a la salud del consumo de marihuana. Éste contenido incluye diseños llamativos para los jóvenes, aunque la información presentada es parcial sobre los efectos placenteros de las drogas e incompleta sobre los daños potenciales a la salud por el consumo prolongado de estas.
3. La publicidad de las marcas de bebidas alcohólicas disponibles en el mercado. Éste contenido se inserta como anuncios en los videos de entretenimiento musical y deportivo de YouTube o como contenido publicitario en forma de promociones y recetas para preparar bebidas combinadas en Facebook.

Los jóvenes informaron, además, que Facebook puede ser utilizada como herramienta para organizar eventos sociales en los que se consume alcohol y otras drogas; también permite comunicar las fechas de estos eventos al público y ubicar su localización geográfica mediante el Sistema de Posicionamiento Global (GPS) para facilitar la asistencia de los jóvenes.

En cuanto a la comunicación acerca sobre las drogas en redes sociales, los participantes de los grupos focales reportaron que las redes sociales son la principal fuente de información. La disponibilidad de los contenidos coloca a la información publicada en redes sociales por encima de la información que reciben de otros medios electrónicos como la televisión, así como de la que reciben de sus profesores en la escuela. Los participantes señalaron que la información que recibían en el aula estaba censurada, mientras que la información sobre el consumo de drogas en las redes se encontraba íntegra y sin censura.

Respecto a la percepción de las imágenes relacionadas con el consumo de alcohol y marihuana publicada por pares, se observaron diferencias entre los grupos focales. Para los estudiantes de escuela pública, el contenido subido por pares sociales representa una forma de alardeo, al mismo tiempo que una forma de presión social para iniciarse en el consumo de drogas. Los participantes de estos grupos focales consideraron que la presión puede inducir al consumo a los jóvenes que son “fáciles de manipular” y que sienten necesidad de ser aceptados por sus compañeros consumidores que gozan de popularidad. Éstas declaraciones denotan la

posible presencia del efecto “tercera persona” de influencia mediática (Dill, 2009), el cual indica que las personas consideran que otras personas sí pueden verse influenciadas por la información de los medios masivos de comunicación pero no perciben la influencia de los medios en su propia conducta cotidiana.

Por otra parte, los alumnos escuelas privadas mostraron una aceptación del consumo de sustancias de sus pares, siempre y cuando se realice en privado, no se publique en redes sociales y sea para “disfrutar” de la marihuana o del alcohol. A diferencia de los alumnos de otros tipos de bachilleratos, los de bachillerato privado parecieron tener una mayor participación y exponerse más tiempo a los contenidos de las redes sociales,

Los estudiantes del grupo de telebachillerato mencionaron que la información acerca de las propiedades medicinales y recreativas de la marihuana que aparecía en las redes sociales contrastaba con la imagen negativa que habían recibido de los consumidores de ésta droga durante su infancia. Consideraron que los consumidores de marihuana no eran criminales y que se les debería permitir el consumo si no dañaban a nadie al hacerlo.

Sobre los cambios en la percepción hacia el consumo de drogas tras la exposición al contenido mediático, los participantes de bachillerato público declararon no tener curiosidad por experimentar los efectos del consumo de alcohol, el cual encontraban desagradable. Ésta postura refleja los factores de protección ante la presión grupal, presentes en adolescentes que tienen una relación estrecha con sus padres (McIntosh et al., 2006). Sin embargo, reconocieron que la publicidad de bebidas alcohólicas podía generar curiosidad por el consumo en personas más jóvenes que ellos, a quienes consideraron como más impresionables y susceptibles hacia el contenido publicitario y a los mensajes de contenido cómico o sexual presentados por la publicidad de YouTube. Éste grupo mencionó que, aunque los comerciales mostraban los aspectos positivos de tomar bebidas alcohólicas, ellos podía observar los aspectos negativos del consumo en sus familiares o conocidos, cuando lo veían bajo los efectos del alcohol dentro y fuera de las redes sociales. Se agregó que cada quien es responsable de su decisión de consumir alcohol u otra droga.

Los alumnos de bachillerato público federal afirmaron que la autoestima y los valores adquiridos son determinantes para evitar la influencia de los mensajes publicitarios de bebidas alcohólicas. No obstante, para este grupo la decisión de iniciarse en el consumo de alcohol o

marihuana se ve influida por la selección de amistades y la presión social de parte de pares consumidores.

Dentro de los grupos entrevistados había jóvenes que declararon sentir curiosidad por experimentar los efectos de otras drogas distintas al alcohol y la marihuana, como las anfetaminas. Éstos jóvenes explicaron que el carácter prohibido de las drogas ilegales estimulaba su curiosidad por experimentar sus efectos y que el contenido publicado en redes sociales reforzaba dicha curiosidad. Indicaron que podían satisfacer ésta curiosidad de manera instantánea al consultar información acerca de los efectos de las diferentes sustancias disponibles.

La exploración del fenómeno desde la metodología de la teoría fundamentada permitió identificar las condiciones necesarias para que ocurra la exposición al contenido alusivo al consumo de drogas publicado en redes sociales. Entre las condiciones se encontraron las siguientes: 1. Contacto con usuarios de alcohol o marihuana que suben contenido sobre su consumo, 2. Disponibilidad de tiempo para interactuar con el contenido, 3. Interés por los eventos deportivos o de entretenimiento, patrocinados en las redes por las compañías que producen o comercializan bebidas alcohólicas y 4. Curiosidad por el consumo de drogas. La inclinación a explorar nuevas situaciones y sensaciones que caracteriza al periodo de la adolescencia ha sido documentada previamente en adolescentes mexicanos (Velasco-Fernández, 1997).

Conclusiones

Los datos obtenidos en éste trabajo sobre las redes sociales más utilizadas y las actividades que los jóvenes realizaban con mayor frecuencia fueron consistentes con las publicaciones de estudios con adolescentes de los Estados Unidos. De acuerdo con un estudio realizado por Lenhart (2015), 24 % de los jóvenes en ese país dijo mantener una presencia permanente en las redes sociales, gracias a la disponibilidad de múltiples dispositivos.

Un aspecto notable en el uso de redes sociales fueron las consecuencias negativas del tiempo utilizado para navegar en la red. Los aspectos que mencionaron los participantes de este estudio han sido reportados con anterioridad por usuarios adolescentes en España, particularmente el distanciamiento en la relación con los familiares y la disminución del aprovechamiento académico, debido al tiempo excesivo utilizado a consultar la información que se publica en la red (Gómez-Salgado et al., 2014).

La cantidad de contenido publicado en las redes sociales acerca del alcohol o marihuana está asociado a la curiosidad que los jóvenes tienen hacia el consumo de éstas sustancias, ya que las principales redes sociales como Facebook, Twitter y YouTube organizan la disponibilidad de contenido de acuerdo a las preferencias de los usuarios.

Durante una sesión de navegación pueden aparecer recomendaciones de videos y notas periodísticas basadas en los términos de búsqueda utilizados previamente, que indican los intereses temáticos de los jóvenes. Éstos datos se suben a la red social cuando los usuarios se suscriben o expresan gusto, “me gusta”, por este tipo de publicaciones (Guy, Zwerdling y Ronen, 2010), de tal modo que continúan recibiendo regularmente el contenido asociado al consumo de drogas gracias al sistema de retroalimentación perpetuado por el mismo medio.

El sitio YouTube permite a los usuarios producir sus propios videos y compartirlos con una audiencia local y global. Los usuarios pueden observar videos relacionados con el consumo de alcohol, los cuales son producidos y subidos por jóvenes consumidores de alcohol. Se realizó un análisis de contenido de los 70 videos más relevantes relacionados con la intoxicación alcohólica en YouTube y se descubrió que los videos con mayor número de visitas son aquellos que vinculan el consumo excesivo de alcohol con situaciones humorísticas y de atracción física que ignoran o minimizan las consecuencias negativas (Primack, Colditz, Pang y Jackson, 2015).

En Reino Unido, utilizando la técnica de grupos focales, se analizó el contenido de las publicaciones en Facebook. La información obtenida indicó que las prácticas relacionadas con el consumo de alcohol, como compartir anécdotas de fiestas o asociarse con una marca de bebida alcohólica, promueven la normalización del consumo de alcohol entre los adultos jóvenes. Además, publicar contenido relacionado con el consumo de alcohol es una forma de expresión de la identidad individual (Atkinson, Kimberley, Begley y Summall, 2014).

Las consecuencias de la exposición al consumo de sustancias se reflejan en el conocimiento de los nombres, marcas y frases publicitarias de las bebidas alcohólicas anunciadas en la red, así como en el conocimiento sobre los efectos de la marihuana. En estudios realizados con adolescentes de los Estados Unidos, las redes sociales son también la principal fuente de información acerca del consumo de drogas (Bollinger, Burns, Chenault, Dolan y Foster, 2011). Si bien, los participantes de los grupos focales no consideraron que el contenido mediático sea una influencia determinante para iniciarse en el consumo de drogas, aquellos jóvenes que declararon conocer el contenido publicado en las redes, se mostraron más tolerantes de la

decisión de sus pares de consumir y manifestaron que estaban informados acerca de los efectos terapéuticos de la marihuana.

Se deduce que, con la información en las redes sociales, los jóvenes han ampliado su conocimiento acerca de las drogas y han modificado su opinión para eliminar el estigma social hacia el consumo de drogas y los consumidores. La exposición al contenido mediático alusivo al alcohol hace que los estudiantes asuman que la norma social aceptada es el abuso en el consumo de esta sustancia (Fournier y Clarke, 2011).

Dentro de las opiniones expresadas por los participantes de éste estudio, se encontró que los problemas asociados al consumo de sustancias de abuso ocurren porque los jóvenes no son conscientes de las consecuencias que conlleva el consumo de drogas por no estar debidamente informados de sus efectos nocivos para la salud física, psicológica y social.

Los fenómenos observados en esta investigación coinciden con trabajos previos realizados en Estados Unidos y Europa (Atkinson et al., 2014; Primack et al., 2015), en aspectos como la penetración del contenido publicitario de alcohol en las redes sociales, disponible a cualquier hora del día, sin importar que los usuarios sean menores de edad. El Youtube y Facebook fueron los sitios se reportaron más publicaciones con éste tipo de contenido, situación que también fue similar a la reportada en investigaciones previas (Fournier y Clarke, 2011). En una muestra de universitarios de la región central de los Estados Unidos se descubrió que la cantidad de referencias al consumo de bebidas alcohólicas, dentro del perfil de Facebook, se correlaciona con el volumen de alcohol consumido.

El contenido relacionado con el consumo de marihuana fue un tema emergente y recurrente durante las sesiones de los grupos focales que no fue contemplado por las investigaciones citadas en la revisión de literatura, las cuales se enfocaron únicamente en el contenido relacionado con el consumo de alcohol (Fournier y Clarke, 2011; De-Brujin, 2012; Atkinson et al., 2014; Primack et al., 2015). Sin embargo, en los comentarios vertidos en los grupos focales se encontró que el contenido relacionado con el consumo de marihuana está ampliamente difundido. Durante la sesión del grupo focal realizada en el telebachillerato de la zona rural de Xalapa se reportó que el contenido mediático apoyaba la normalización del consumo de marihuana, dado que el contenido hablaba extensamente de los beneficios a la salud del consumo de esta droga y minimizaba los problemas derivados del consumo crónico, como el

síndrome amotivacional, la dependencia y su relación con padecimientos mentales como la esquizofrenia (Malone, Hill y Rubino, 2010; Rovai et al., 2013).

Cabe mencionar que, en el periodo en el que se realizaron los grupos focales, se llevó a cabo un debate sobre la legalidad del uso terapéutico y del uso recreativo de la marihuana en México en las sesiones de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (Reyes, 2015). El evento tuvo amplia difusión en los medios de comunicación, incluidas las redes sociales. Los argumentos a favor de la legalización de esta droga se publicaron como videos virales en las redes sociales, haciendo referencia al uso recreativo y medicinal de cannabis.

Las redes sociales atraen a los adolescentes porque representan un contexto en el que se pueden expresar y comunicar libremente. Considerando que por el incremento en la inseguridad y la violencia en México y otros países, se han cerrado los espacios que en el pasado eran utilizados como punto de reunión y para convivir cara a cara, fuera del ambiente escolar o familiar, las redes sociales ofrecen una plataforma libre para la comunicación, la interacción y la satisfacción de las necesidades de entretenimiento e información. De esta forma, el contenido que se sube a las redes sociales se convierte en una extensión de los intereses pero también de las presiones sociales que los adolescentes reciben diariamente de sus pares (Boyd, 2014).

El contenido mediático, alusivo al consumo de alcohol, marihuana y otras drogas, es abundante en la red (Cruz-Juárez, Montero-Domínguez, Salas-García y Ortiz-León, 2016), debido a que es un tema llamativo para los jóvenes, porque forma parte de un ritual para integrarse a la vida adulta (Primack et al., 2015). Los usuarios adolescentes de redes sociales están expuestos a la presión social para consumir, alcohol y marihuana porque dentro del contenido que suben sus pares a las redes sociales pueden observar los beneficios al capital social que se obtiene con el consumo de estas drogas en público (Atkinson et al., 2014).

Aún persisten vacíos de información en las categorías exploradas debido a una serie de limitaciones en la recolección y en el análisis de los datos que restringieron la profundidad de la explicación del fenómeno, como la falta de una estrategia estandarizada para recolectar información de las interacciones que ocurren entre los adolescentes y el contenido mediático, al interior de las redes sociales. Otra limitación del estudio fue seleccionar a los participantes del estudio por conveniencia, de tal forma que la muestra se conformó de estudiantes voluntarios interesados en el uso de redes sociales, dejando fuera de la investigación a los jóvenes con

distintos grados de involucramiento con el fenómeno de las redes sociales junto con los adolescentes que no cursan actualmente el bachillerato.

Ante la falta de veracidad de la información publicada en la red acerca de las drogas en redes sociales, la recomendación generada desde esta investigación es la siguiente: los esfuerzos en prevención del consumo de drogas dirigidos a los adolescentes deben tomar en cuenta las características del contenido que se maneja en las redes sociales e implementar estrategias para educar a los adolescentes en técnicas para comprobar la validez de las fuentes de la información que consultan, esto para evitar que los adolescentes adopten una percepción hacia el consumo de drogas basada en información errónea.

Así mismo se debe considerar que la información que reciben los jóvenes acerca del consumo de drogas es mayormente positiva, aunque carece de sustento en datos científicos. Por lo tanto, los esfuerzos preventivos deben orientarse a desmitificar la información que se publica en las redes citando fuentes científicas y, de ser posible, adaptar esta información a un formato llamativo, breve y fácil de comprender. Otra recomendación derivada del discurso de los participantes es evitar tomar posturas prohibicionistas o dogmáticas para abordar a las drogas y a los consumidores, pues son recibidas con marcado rechazo por los adolescentes que navegan en la red.

Finalmente, la percepción de los adolescentes hacia el contenido mediático publicado en redes sociales es un tema que adquiere especial relevancia para el campo de investigación de la psicología, las ciencias de la salud y la investigación en adicciones, dado que se pone en manifiesto que los adolescentes de México también forman percepciones acerca de su salud basadas en lo que observan en internet. En el caso de ésta investigación en particular, por el mensaje publicitario de las bebidas alcohólicas en redes sociales y por el contenido creado los usuarios alusivo al consumo de alcohol y marihuana.

Referencias

- Akers, R. y Lee, G. (1996). A longitudinal test of social learning theory: Adolescent smoking. *Journal of Drug Issues*. 26(2), 317–343.
- AMIPCI, Asociación Mexicana de Internet (2016). *12º Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2016*, en Amipci-Infotec. Disponible en: <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de>

- Internet/12Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-Usuarios-de-Internet-en-Mexico-2016/lang,es-es/?Itemid=. Consultado el 30 de julio de 2016.
- Atkinson, A. M., Kimberley, M. R., Begley, E., y Summall, H. (2014). *Constructing alcohol identities The role of Social Network Sites (SNS) in young people's drinking cultures*, in Research and Development Grant. Disponible en: <http://alcoholresearchuk.org/news/constructing-alcohol-identities-the-role-of-social-network-sites-sns-in-young-peoples-drinking-cultures/>. Consultado el 11 de octubre de 2015.
- Bollinger, L. C., Burns, U. M., Chenault, K. I., Dolan, P. R., y Foster, W. H. (2011). *National Survey of American Attitudes on Substance Abuse XV: Teens and Parents*, en The National Center on Addiction and Substance Abuse. Disponible en: <https://www.centeronaddiction.org/addiction-research/reports/national-survey-american-attitudes-substance-abuse-teens-parents-2010>. Consultado el 11 de agosto de 2014.
- Bollinger, L. C., Burns, U. M., Chenault, K. I., Dolan, P. R., Foster, W. H., Ph, D. y Leshner, A. I. (2012). *National Survey of American Attitudes on Substance Abuse XVI: Teens and Parents*. Disponible en: <https://www.centeronaddiction.org/addiction-research/reports/national-survey-american-attitudes-substance-abuse-teens-parents-2011>. Consultado el 11 de agosto de 2014.
- Boyd, D. M. (2014). Danger, Chapter 4. En D. M. Boyd (Ed.), *It's complicated: the social lives of networked teens* 100-127. London: Yale University Press.
- Centros de Integración Juvenil A. C. (2017) *Carpeta informativa del estado de Veracruz*. Disponible en: <http://www.cij.gob.mx/patronatosCIJ/pdf/Veracruz.pdf>. Consultado el 22 de octubre de 2017.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Oakland, California: Sage Publications.
- Cruz-Juárez, A., Montero-Domínguez, F., Salas-García, B. y Ortiz-León, C. (2016). *Redes sociales y su influencia en el consumo de drogas en estudiantes de preparatoria en Xalapa, Veracruz: Un estudio cualitativo*, en *Revista Investigaciones Sociales*. Disponible en: <http://www.ecorfan.org/republicofnicaragua/researchjournal/investigacionessocialesjournal>

- al/vol2num6/Revista_Investigaciones_Sociales_V2_N6_2.pdf. Consultado el 30 de julio de 2016.
- De-Brujin, A. (2012). *Exposure to online alcohol marketing and adolescent's binge drinking: a cross-sectional study in four European countries*. En P. Anderson, F. Braddick, J. Reynolds y A. Gual (Eds.), *Alcohol Policy in Europe: Evidence from Amphora* (pp. 56–64). Barcelona, España: Alcohol public health research alliance.
- Dill, K. (2009). *Advertising, consumerism, and health*. En K. Dill (Ed.), *How fantasy becomes reality: seeing through media influence*, Chapter 6 (pp. 143-167) New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Ennett, S. y Bauman, K. (2000). *Adolescent social networks: Friendship cliques, social isolates, and drug use risk*. En W. Hansen, S. Giles, and M. Fearnow-Kenney (Eds.), *Improving prevention effectiveness* (pp. 83-92). Estados Unidos: Tanglewood Research.
- Fournier, A. y Clarke, S. (2011). Do college students use facebook to communicate about alcohol? an analysis of student profile pages. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 5(2): 1-13.
- Gómez-Salgado, P., Rial-Boubeta, A., Braña-Tobío, T., Varela-Mallou, J., y Barreiro-Couto, C. (2014). Evaluation and early detection of problematic Internet use in adolescents. *Psicothema*. 26(1): 21-26.
- Guy, I., Zwerdling, N., y Ronen, I. (2010). *Social media recommendation based on people and tags*. *Proceedings of the 33rd International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval*, in ACM guide to computing literature. Disponible en: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1835484>. Consultado el 12 de abril de 2016.
- Haddon, L. y Hasebrink, U. (2014). *EU Kids Online: Findings, Methods, recommendations*. *EU Kids Online. London, in LSE Research Online*. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/60512/>. Consultado el 15 de mayo de 2016.
- Irles-Lloret, D., Gázquez-Pertusa, M., Botella-Guijarro, Á. y Ferri-Carbonell, M. J. (2013). Parent and peer influence models in the onset of adolescent smoking. *Health and Addictions*. 13(1): 59–66.
- Kaplan, A. M. y Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1): 59–68.

- Kraut, R., Olson, J., Banaji, M., Bruckman, A., Cohen, J., y Couper, M. (2003). *Psychological Research Online: Opportunities and Challenges*, in American Psychological Association. Disponible en: <http://www.apa.org/science/leadership/bsa/internet/internet-report.aspx>. Consultado el 8 de mayo de 2014.
- Lenhart, A. (2015). *Teens, social media and technology overview 2015: Smartphones facilitate shifts in communication landscape for teens*, in *Internet & Technology*. Disponible en: <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>. Consultado el 18 de noviembre de 2016.
- Malone, D. T., Hill, M. N. y Rubino, T. (2010). Adolescent cannabis use and psychosis: epidemiology and neurodevelopmental models. *British Journal of Pharmacology*, 160(3), 511-522.
- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Martino, F. y Spoto, A. (2006). Social Network Analysis: A brief theoretical review and further perspectives in the study of Information Technology. *Psychology Journal*, 4(1), 53–86.
- Matthews, C. (2015). *1 billion people used Facebook on Monday*, in *Fortune*. Disponible en: <http://fortune.com/2015/08/28/1-billion-facebook/>. Consultado el 26 de octubre de 2015.
- McIntosh, J., MacDonald, F. y McKeganey, N. (2006). Why do children experiment with illegal drugs? The declining role of peer pressure with increasing age. *Addiction Research and Theory*, 14(3), 275-287.
- National Cyber Security Alliance (2016). *Keeping up with generation app: NCSA parent/teen online safety survey*. Disponible en: https://www.stopthinkconnect.org/download/datasets/4902/Keeping_Up_With_Generation_App_Findings_Summary.pdf. Consultado el 2 de agosto de 2016.
- Primack, B., Colditz, J., Pang, K., y Jackson, K. (2015). Portrayal of Alcohol Intoxication on YouTube. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 39(3), 496-503.
- Primack, B., Kraemer, K., Fine, M., y Dalton, M. (2009). Media exposure and marijuana and alcohol use among adolescents. *Substance Use and Misuse*, 44(5), 722-739.
- Reyes, J. P. (2015). *Debate en la SCJN: dos votos definirán uso de marihuana*, en *Excelsior*. 28 de octubre de 2015. Disponible en:

- <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/10/28/1053845>. Consultado el 11 de diciembre de 2015.
- Rovai, L., Maremmani, A. G. I., Pacini, M., Pani, P. P., Rugani, F., Lamanna, F. y Maremmani, I. (2013). Negative dimension in psychiatry. Amotivational syndrome as a paradigm of negative symptoms in substance abuse. *Rivista Di Psichiatria*, 48(1), 1-9.
- Scientific Development Software (2012). *Atlas.Ti*. Berlin. Disponible en: <http://atlasti.com/>. Consultado el 10 de octubre de 2015.
- Secretaría de Salud (2013). *Norma Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012, Que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos*. En Diario Oficial de la Federación. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284148&fecha=04/01/2013. Consultado el 15 de enero de 2014.
- Varela, A. y Pritchard, M. E. (2011). Peer influence: use of alcohol, tobacco, and prescription medications. *Journal of American College Health*, 59(8), 751-756.
- Velasco-Fernández, R. (1997). *Las adicciones: manual para maestros y padres*. Ciudad de México: Trillas. 281 Pp.
- Velasco-Fernández, R. (2009). *Psicopatología de la edad juvenil: Temas Seleccionados*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. 236 Pp.
- World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of American Medical Association*, 310(20), 2191-2194.

CONSUMO DE DROGAS, VIOLENCIA FAMILIAR, DEPRESIÓN Y CONDUCTA SUICIDA EN JÓVENES DE BACHILLERATO

Erika Cortés Flores *

Jorge Luis Arellanez Hernández.

Daniela Morales Hernández.

Resumen

En la actualidad el consumo de drogas ilícitas se ha incrementado de forma importante en México. Algunos de los factores psicosociales que pueden asociarse con el uso o abuso de éste tipo de sustancias son la presencia de violencia interpersonal, particularmente la familiar, situaciones que trastocan la vida emocional del individuo, la presencia de síntomas de depresión, la ideación e incluso el intento suicida. Identificar los factores asociados al consumo puede facilitar el desarrollo de métodos que permitan tanto la prevención en el uso /abuso de sustancias psicoactivas como el desarrollo o fortalecimiento de habilidades que permitan enfrentar situaciones de riesgo. Se planteó como objetivo para la presente investigación comparar, entre no usuarios y usuarios de drogas ilícitas, el nivel de violencia familiar, síntomas de depresión y conducta suicida, también lo fue identificar si éstos factores psicosociales fungen como predictores del consumo. Con un diseño transversal se aplicó un cuestionario a 272 estudiantes de bachillerato de Xalapa, Veracruz. El instrumento incluyó la Escala de Percepción de Violencia Familiar, la CES-D, y preguntas sobre uso de drogas. La aplicación fue grupal garantizando la confidencialidad de la información. Se encontró que el 31.3% de los estudiantes había consumido alguna droga de carácter ilícito. El grupo de usuarios de drogas ilícitas presentó mayor violencia entre hermanos, de padres a hijos, entre cónyuges y de hijos a padres; la expresión de violencia más común fue la de tipo psicológico y físico, y se reportó mayor ideación e intento suicida, en comparación con el grupo de no usuarios. Es de destacar que haber intentado suicidarse resultó ser un predictor del consumo de drogas. Los usuarios presentaron mayor violencia familiar, ideación e intento suicida, éste último resultó ser un factor predictor. Lo anterior evidencia la necesidad de implementar actividades para el manejo y afrontamiento de los riesgos relacionados con el consumo.

Palabras clave: Consumo de drogas, violencia, depresión, conducta suicida.

* Universidad Veracruzana, ecortes@uv.mx.

Introducción

En México, el consumo de sustancias psicoactivas, como alcohol, tabaco, marihuana, cocaína, entre otras, se ha incrementado de manera considerable, especialmente en la última década. La magnitud y diversidad del consumo ha afectado en mayor medida a los grupos poblacionales considerados como vulnerables, como el de los adolescentes (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2015; Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2017).

El aumento en el uso de sustancias ha propiciado que se le catalogue como un problema de salud pública dando una serie de prioridades a su atención y prevención, ya que quienes presentan un consumo problemático ven mermada su calidad de vida, sus relaciones familiares y sociales, así como su salud mental (Mazzitelli, 2012).

Uno de los modelos explicativos que desde la década de 1990 ha ido surgiendo como una propuesta de atención científicamente sustentada en nuestro país es el modelo de factores de riesgo/protección (Hawkins, Catalano y Miller, 1992) que considera el uso de sustancias como un fenómeno multifactorial y que, sin duda, ha ofrecido a través de distintos estudios empíricos una serie de características culturales, sociales, grupales e individuales que pueden o no favorecer el inicio, mantenimiento o dependencia al consumo de sustancias.

De los factores psicosociales de riesgo que han resultado ser los más importantes para prevenir el inicio o mantenimiento del consumo de sustancias psicoactivas se encuentran algunos relacionados con aspectos sociales, otros con elementos interpersonales y otros más implicados desde lo individual. La convergencia o interacción que puede establecerse con esta gran diversidad de factores pueden ofrecer información para determinar algunos que puedan estar más asociados al consumo de sustancias.

Desde la década de 1990, se empezó en México a explorar la presencia de éste tipo de factores psicosociales en relación al inicio en el consumo de drogas. Trabajos como los realizados por Castro Sariñana (1990), los de Medina-Mora, Villatoro, López, Berenzon, Carreño y Suárez (1995), Nazar, Tapia, Villa, León, Medina-Mora y Salvatierra (1994), entre muchos otros, dieron pauta para identificar cuáles son, a la fecha, algunos de los factores psicosociales más relacionados con el consumo.

En años recientes, algunos de los factores psicosociales que de manera consistente han

aparecido como los más relacionados con el inicio o mantenimiento del consumo de drogas tienen que ver con la estructura y dinámica familiar, la presencia de consumo de alcohol, tabaco u otras drogas en algún familiar cercano (Castro, 1990, 2001; Castro y Llanes, 2001), la presencia de violencia intrafamiliar (Arellanez Hernández, Díaz Negrete, Wagner Echeagaray y Pérez Islas, 2004; Díaz Negrete, Arellanez Hernández y Martínez Treviño, 2002), la alta presencia de síntomas de depresión e ideación suicida (González-Forteza et al., 2011).

Asimismo, uno de los factores psicosociales relacionados con el trastorno depresivo y con la ideación suicida, y que ha sido estudiado, es el intento suicida. Diversos autores han analizado la relación entre éste comportamiento y el uso de sustancias psicoactivas, encontrando que hay una relación entre ambas características que es importante estudiar hoy en día (Arellanez Hernández et al., 2004; Castro, 2001, Medina-Mora et al., 2003).

Es con base en estos planteamientos que se diseñó la presente propuesta de investigación que, si bien en principio pretende cuidar mucho su validez interna, también es cierto que de acuerdo con los hallazgos obtenidos pueda considerarse la posibilidad de extenderse a otros sectores y grupos sociales, no sólo locales.

Objetivo

Comparar entre no usuarios y usuarios de drogas ilícitas el nivel de violencia familiar, la presencia de síntomas de depresión y conducta suicida e identificar si estos factores psicosociales funcionan como predictores del consumo.

Método

Diseño

La investigación tuvo un diseño no experimental, transversal, ex post facto, correlacional y con dos grupos de comparación: no usuarios y usuarios de drogas ilícitas.

Participantes

A través de un muestreo no probabilístico se aplicó un cuestionario a 272 estudiantes de una escuela de bachillerato localizada en una zona de riesgo para el consumo de drogas en la ciudad de Xalapa, Veracruz. De acuerdo con los criterios establecidos por el Estudio Básico de Comunidad Objetivo [EBCO] elaborado por el Centro de Integración Juvenil, Xalapa (Díaz Negrete, Chacón

Moreno, Castillo Vite, Castillo Franco y Arellanez Hernández, 2013). Hubo una participación ligeramente mayor de mujeres que de hombres (54.5% y 45.5%, respectivamente) con una edad promedio de 16.4 años (DE=0.83) y en un rango de 15 a 18 años. En el momento del levantamiento de la información, la mayoría sólo se dedicaba a estudiar, si bien el 16.2% realizaba también alguna actividad laboral remunerada.

Instrumento

El cuestionario aplicado, además de explorar algunas características sociodemográficas (como sexo, edad, escolaridad y grado escolar) incluyó:

1. La Escala de Percepción de Violencia Familiar. Consta de 17 situaciones familiares en las que se explora la presencia de violencia física, verbal o psicológica entre cónyuges, de padres a hijos, de hijos a padres y/o entre hermanos. Tiene un formato de respuesta tipo Likert que valora la frecuencia en que ocurren dichas situaciones (de Nunca a Siempre). Fue validada en población adolescente mexicana obteniendo buenos niveles de validez y confiabilidad (Tlaxcalteco González, Arellanez Hernández y Márquez Barradas, 2017).
2. La Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D). Consta de un total de 25 reactivos, donde los primeros 20 exploran la presencia de sintomatología depresiva a través de un formato de tipo Likert de cuatro puntos, averiguando la frecuencia de ciertos síntomas que va de ocasionalmente hasta la mayor parte del tiempo o todo el tiempo. Las preguntas 21 a 24 indagan la presencia de ideación suicida con el mismo formato de respuesta del bloque inicial. El reactivo número 25 evalúa el intento suicida de forma dicotómica en términos de si ha ocurrido o no dicha conducta. Si bien la escala fue construida en Estados Unidos, ha sido adaptada y validada para la población mexicana y ha sido ampliamente utilizada al tener una calidad psicométrica aceptable (Bojorquez Chapela y Salgado de Snyder, 2009; González-Forteza, Ramos Lira, Caballero Gutierrez y Wagner Echeagaray, 2003; González-Forteza, Wagner Echeagaray y Jiménez Tapia, 2012; Jiménez Tapia, Mondragón Ramos y González Forteza, 2007).
3. El cuestionario incluyó un bloque de preguntas sobre el consumo de tabaco, alcohol y drogas ilícitas (mariguana, anfetaminas, cocaína, alucinógenos, solventes inhalables, tranquilizantes, sedantes, metanfetaminas, éxtasis, heroína y otros opiáceos), explorando si se ha consumido alguna de estas sustancias alguna vez en el último año y/o en el último mes.

Procedimiento

En una reunión de trabajo con las autoridades escolares se explicó el objetivo y el diseño del estudio, poniendo especial énfasis en la participación voluntaria, confidencial y anónima por parte de los estudiantes para que, una vez conociendo los resultados, se pudieran realizar algunas actividades que permitieran mejorar las características psicosociales exploradas en la población escolar y, por ende, prevenir o estimular la disminución del consumo de tabaco, alcohol u otras drogas. Una vez acordada la participación de los estudiantes, la aplicación fue grupal garantizando la confidencialidad de la información.

Consideraciones éticas

Las autoridades escolares pidieron fungir como instancias tutoras para aprobar la aplicación del instrumento a los estudiantes e invitaron a participar a los jóvenes, resaltando y garantizando la confidencialidad en el manejo de la información y su anonimato. En este sentido, y de acuerdo con las características del estudio, se consideró como una investigación con riesgo mínimo para la población de estudio, de acuerdo con los criterios establecidos por la Ley General de Salud, según el artículo 17, inciso II (1992).

Resultados

Consumo de tabaco, alcohol y otras drogas

Considerando el objetivo del estudio, en primera instancia se procedió a explorar el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en los estudiantes participantes. El alcohol fue la sustancia de mayor consumo en varias categorías (alguna vez en la vida, en el último año y en el último mes); el segundo lugar lo ocupó el tabaco. Cabe resalta que ambas sustancias son consideradas como de uso legal cuando el consumidor es mayor de 18 años.

En cuanto al uso de sustancias de carácter ilegal o ilícito, se encontró que la droga de mayor porcentaje de consumo alguna vez en la vida fue la mariguana, en porcentajes mucho menores se reportó el uso de tranquilizantes, inhalables y éxtasis (Tabla 1). En el último año y en el último mes, la sustancia de mayor consumo siguió siendo la mariguana, seguida del uso de tranquilizantes y anfetaminas. Drogas como cocaína o heroína se registraron con bajos porcentajes de consumo, sin embargo, forman parte de la diversidad de sustancias psicoactivas que han consumido los estudiantes.

Tabla 1. Consumo de sustancias psicoactivas

	Alguna vez		Último año		Último mes	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Tabaco	120	44.4	78	28.9	38	14.0
Alcohol	142	52.6	99	36.5	60	22.1
Mariguana	65	24.0	42	15.5	17	6.3
Inhalables	10	3.7	4	1.5	1	0.4
Cocaína	7	2.6	3	1.1	2	0.7
Heroína	3	1.1	2	0.7	2	0.7
Anfetaminas	6	2.2	5	1.8	3	1.1
Éxtasis	8	3.0	4	1.5	3	1.1
Tranquilizantes	11	4.1	7	2.6	3	1.1
Cualquier droga ilícita	84	31.3	58	21.6	26	9.6

Considerando el consumo de drogas ilícitas en general, se identificó que el 31.3% de los estudiantes había consumido, al menos una vez, alguna sustancia psicoactiva; en el último año poco más del 20% dijo haber usado alguna droga y casi el 10% aceptó haber consumido el mes previo al levantamiento de la información (Tabla 1).

Para conformar los grupos de estudio (el grupo de no usuarios y el de usuarios de drogas ilícitas) se tomó como referencia el consumo de drogas alguna vez en la vida, debido a que ofrece información general del consumo y de las condiciones de riesgo a las que pueden estar expuestos los estudiantes para desarrollar un consumo problemático e incluso adictivo. De allí que el 31.1% de los alumnos constituyeran el grupo de Usuarios, lo que equivale a 84 estudiantes, y el 69.9% el de No Usuarios, es decir, 188 adolescentes.

Comparación de las características sociodemográficas entre No usuarios y Usuarios de drogas ilícitas

En el grupo de No usuarios hubo una participación ligeramente mayor de mujeres, mientras que en el grupo de Usuarios la participación entre hombres y mujeres fue similar (Tabla 2). Por otra parte, el grupo de no usuarios presentó una edad promedio significativamente menor (16.29 años [DE= 1.14]) en comparación con los estudiantes del grupo de Usuarios de drogas ilícitas (16.60 años [DE= 0.72]; t de Student= 2.201, gl= 266, p= .029).

Tabla 2. Características sociodemográficas por grupo de estudio

	No usuarios		Usuarios	
	Frecuencia	%	frecuencia	%
Sexo				
Hombres	81	44.5	41	49.4
Mujeres	101	55.5	42	50.6
Ocupación				
Estudia	153	86.9	62	76.5
Estudia y trabaja	23	13.1	19	23.5

En cuanto a la ocupación, llama la atención que, aunque la mayoría de los estudiantes de ambos grupos se dedican a estudiar, un porcentaje significativamente mayor de jóvenes del grupo de Usuarios de drogas (23.5%) además tiene alguna actividad laboral, y sólo el 13.1% de los alumnos del grupo de No usuarios, además de estudiar, trabaja ($X^2= 4.379$, $gl=1$, $p= .036$).

Comparación de la percepción de violencia familiar entre No usuarios y Usuarios de drogas ilícitas

En un rango de cero a cuatro puntos se encontró que las calificaciones promedio fueron menores a un punto, lo que implica que sí hay violencia física, pero con una frecuencia relativamente baja. Si bien esto es un indicador que puede considerarse como comprensible, ambos grupos de estudiantes percibieron que en el contexto familiar hay una mayor violencia principalmente entre hermanos, seguida de violencia de los padres hacia los hijos. Con una calificación menor los estudiantes reportaron que en su familia se observa violencia entre cónyuges y de los hijos a los padres (Tabla 3).

Tabla 3. Características de la percepción de la violencia familiar por grupo

	No usuarios		Usuarios	
	Media	DE	Media	DE
Miembros de la familia donde se presenta la violencia				
Entre cónyuges	0.31	0.42	0.43	0.49
De padres a hijos	0.36	0.42	0.51	0.45
De hijos a padres	0.20	0.29	0.33	0.44
Entre hermanos	0.53	0.47	0.60	0.51
Tipo de violencia				
Psicológica	0.67	0.54	0.75	0.53
Física	0.26	0.34	0.41	0.50
Sexual	0.02	0.07	0.06	0.23

Al comparar las situaciones de violencia en la familia que tiene el grupo de Usuarios de drogas ilícitas con el resto, éste obtuvo una calificación promedio mayor que la de los No usuarios en todos los rubros evaluados (Tabla 3). Sin embargo, la violencia de los padres a los hijos fue significativamente mayor (t de Student=2.567; gl = 255; p = .011), así como la violencia de los hijos hacia los padres (t de Student=2.376; gl = 112.98; p = .019).

En ambos grupos la expresión de violencia más común fue la de tipo psicológico seguida de la física; la violencia sexual se registró en muy pocos casos (Tabla 3). Nuevamente el grupo de Usuarios de drogas ilícitas presentó calificaciones promedio mayores en todos los rubros, aunque la de tipo físico fue significativamente mayor en comparación a la reportada por el grupo de No usuarios (t de Student=2,371; gl = 110.891; p = .020).

Comparación de la presencia de síntomas de depresión, ideación e intento suicida entre No usuarios y Usuarios de drogas ilícitas

Si bien la mayoría de los estudiantes no reportaron tener síntomas depresivos (82.4% de jóvenes del grupo de No usuarios y 83.3% del grupo de Usuarios), un porcentaje ligeramente mayor de jóvenes del grupo de No usuarios (17.6%) presentó sintomatología depresiva, contra un 16.7% del grupo de Usuarios que presentó dichas características.

Por otra parte, llama la atención que un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes del grupo de Usuarios de drogas ilícitas pensaron con mayor frecuencia en la muerte, también que su familia y amigos estarían mejor si ellos estuvieran muertos y en matarse, pues se matarían si encontraran o tuvieran la posibilidad de hacerlo (Tabla 4). Sobresale que un 13.1% de estudiantes Usuarios de drogas ilícitas han intentado suicidarse, mientras que un 5.6% de jóvenes No usuarios presentaron esa misma conducta. Las diferencias son estadísticamente significativas (X^2 = 4.387, gl =1; p = .036).

Tabla 4. Porcentaje de la frecuencia de ideación suicida

	Rara vez o ninguna vez (menos de un día)		Alguna vez o pocas veces (1 a 2 días)		Ocasionalmente o de forma moderada (3 a 4 días)		La mayor parte del tiempo o todo el tiempo (5 a 7 días)	
	No usuarios	Usuarios	No usuarios	Usuarios	No usuarios	Usuarios	No usuarios	Usuarios
Pensé en la muerte	74.2	69.0	10.7	16.7	7.3	4.8	7.9	9.5

Mi familia y mis amigos estarían mejor si yo estuviera muerto(a)	74.3	78.6	15.1	10.7	6.1	3.6	4.5	7.1
Pensé en matarme	83.2	83.3	8.4	9.5	4.5	1.2	3.9	6.0
Me mataría si encontrara o tuviera la manera de hacerlo	87.1	84.5	5.6	9.5	3.4	1.2	3.9	4.8

Predictores del consumo de drogas ilícitas alguna vez en la vida

De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes que conformaron el grupo de Usuarios de drogas ilícitas presentaron mayores condiciones de violencia familiar, así como más ideas relacionadas con el suicidio, incluso algunos reportaron haber tenido algún intento de quitarse la vida. Se consideraron como variables independientes la violencia familiar entre cónyuges, la de padres a hijos, la de hijos a padres, la que se presenta entre hermanos, el tipo de violencia física y la psicológica, la presencia de síntomas de depresión, los distintos reactivos que exploraron la ideación suicida (pensamientos en la muerte, que familia y amigos estarían mejor si se estuviera muerto, pensar en matarse, matarse si se encontrara o tuviera la manera de hacerlo, e intentar suicidarse) y el consumo de drogas ilícitas alguna vez en la vida.

Si bien la comparación entre los grupos mostró esta condición, lo cierto es que al momento de construir un modelo estadístico de acuerdo con las variables del estudio para identificar alguna característica psicosocial como predictora del consumo de drogas, se encontró que el haber intentado suicidarse es un factor de riesgo para consumir drogas.

Tabla 5. Variables en la ecuación para determinar presuntos predictores del consumo de drogas ilícitas

Variablen del modelo	B	Sig.	Exp(B)
Violencia familiar entre cónyuges	-5.295	.191	.005
Violencia familiar de padres a hijos	-6.132	.164	.002

Violencia familiar de hijos a padres	-5.553	.190	.004
Violencia familiar entre hermanos	-6.268	.176	.002
Violencia familiar física	12.008	.139	164,048.155
Violencia familiar psicológica	7.767	.189	2,361.077
Sintomatología depresiva	-.315	.535	.730
Pensamientos en la muerte	.013	.959	1.013
Pensar que familia y amigos estarían mejor si se estuviera muerto (a)	.066	.797	1.069
Pensar en matarse	-.149	.805	.862
Matarse si se encontrara o tuviera la manera de hacerlo	-.128	.811	.880
Intentar suicidarse	1.441	.025	4.227

Conclusiones

Los hallazgos corroboran lo observado en otros estudios en cuanto al registro de un alto consumo de alcohol y tabaco, seguido por el uso de drogas ilícitas, siendo la marihuana la sustancia que un mayor número de estudiantes la han consumido al menos en una ocasión. Aunque los resultados obtenidos no son directamente representativos, cabe mencionar el alto consumo en estas sustancias (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2015; Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2017).

Otro de los hallazgos que hay que destacar es que el grupo de usuarios de drogas ilícitas prácticamente se conformó de mitad hombres y mitad mujeres, lo que coincide también con otras encuestas en el sentido de que el consumo de drogas ilícitas está incrementando en la población femenina (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2015; Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2017).

En cuanto a las características psicológicas valoradas, sobresale que los estudiantes que conformaron el grupo de Usuarios de drogas presentaron mayor violencia familiar de tipo psicológica y física y la más frecuente fue la que se presenta entre hermanos y de padres a hijos (Tlaxcalteco González, Arellanez Hernández y Márquez Barradas, 2017).

Los usuarios de drogas presentaron con mayor frecuencia alguna situación que los lleva a pensar en suicidarse e incluso algunos han intentado hacerlo; éste último es un factor predictor del consumo de drogas. Estos hallazgos coinciden con lo que se ha observado en otros estudios

(Bojorquez Chapela y Salgado de Snyder, 2009; González-Forteza, Ramos Lira, Caballero Gutierrez y Wagner Echeagaray, 2003; Jiménez Tapia, Mondragón Ramos y González Forteza, 2007).

Pareciera que el hecho de realizar alguna actividad laboral, además de estudiar, puede contribuir de alguna manera al inicio o mantenimiento del consumo de sustancias sean legales o ilegales (Arellanez Hernández, Diaz Negrete, Wagner Echeagaray y Pérez Islas, 2004). Por otra parte, uno de los hallazgos que llamó particularmente la atención fue que un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes del grupo de No usuarios presentó síntomas de depresión. Si bien las diferencias no fueron significativas entre los grupos, la presencia de síntomas depresivos ofrece elementos que valen la pena señalar debido a la alta prevalencia de este tipo de trastorno en la población mexicana ya que hoy en día algunos investigadores le han considerado como un problema de salud pública (Wagner, González-Forteza, Sánchez-García, García-Peña y Gallo, 2012).

Lo anterior pone en evidencia la necesidad de diseñar e implementar programas o actividades dirigidas a la población adolescente para manejar sus emociones y desarrollar habilidades para afrontar ciertos riesgos relacionados con el consumo, particularmente aquéllos centrados en mejorar la calidad de las relaciones familiares, particularmente entre hermanos y la relación entre padres e hijos, así como contar con claridad de reglas, normas y valores.

Es importante atender el manejo de las emociones y habilitar a los adolescentes a identificar riesgos relacionados con la sintomatología depresiva e ideación suicida. Las actividades pueden tener como un eje horizontal la perspectiva de género, pues hay elementos que pueden ser relevantes para prevenir el uso de sustancias.

Referencias

Arellanez Hernández, J.L., Diaz Negrete, D.B., Wagner Echeagaray, F. y Pérez Islas, V. (2004).

Factores psicosociales asociados con el abuso y la dependencia de drogas entre adolescentes: Análisis bivariados de un estudio de casos y controles. *Salud Mental* 27(3), 54-64.

Bojorquez Chapela, I. y Salgado De Snyder, N. (2009). Características psicométricas de la Escala Center for Epidemiological Studies-depression (CES-D), versiones de 20 y 10 reactivos, en mujeres de una zona rural mexicana. *Salud Mental*, 32(4), 299-307.

- Castro, M.E. (1990). Indicadores de riesgo para el consumo problemático de drogas en jóvenes estudiantes, aplicación en investigación y atención primaria dentro del plantel escolar. *Salud Pública de México* 32(5), 298-208.
- Castro, M.E., y Llanes, J. (2001). Estudio nacional del consumo de drogas en la población usuaria de la Preparatoria Abierta. En Medina-Mora, M.E. (coord.). *Observatorio epidemiológico en drogas, El fenómeno de las adicciones en México*, (pp. 33-42). México: Secretaría de Salud, Consejo Nacional contra las Adicciones.
- Díaz Negrete, D. B. Chacón Moreno, J. L., Castillo Vite, N. L., Castillo Franco, P. I. y Arellanez Hernández, J. L. (2003). *Estudio Básico de Comunidad Objetivo 2013*. Xalapa. México: CIJ. Disponible en: <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/centros/9110CD.html>
- Díaz Negrete, D.B., Arellanez Hernández, J., y Martínez Treviño, J. (2002). Uso de drogas y factores psicosociales asociados entre estudiantes de educación media básica del estado de Nuevo León. En Secretaría de Salud, CONADIC. *Observatorio mexicano en tabaco, alcohol y otras drogas* (pp. 133-136). México: SSA CONADIC
- González-Forteza, C., Ramos Lira, L., Caballero Gutiérrez, M. A. y Wagner Echeagaray, F. A. (2003). Correlatos psicosociales de depresión ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. *Psicothema*, 15(4), 524-532.
- González-Forteza, C., Solís Torres, C., Jiménez Tapia, A., Hernández Fernández, I., González-González, O., Juárez García, F., Medina-Mora, M. E. y Fernández-Varela Mejía, S. (2011). Confiabilidad y Validez de la Escala de Depresión CES-D en un Censo de Estudiantes de Nivel Medio Superior y Superior, en la Cd. de México. *Salud Mental*, 34(1), 53-59.
- González-Forteza, C., Wagner Echeagaray, F. A. y Jiménez Tapia, A. (2012). Escala de Depresión Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D) en México: Análisis Bibliométrico. *Salud Mental*, 35(1), 13-20.
- Hawkins, J.D., Catalano, R. F. y Miller, J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud. (2015). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014, Drogas*. México: INPRFM.

- Disponible en:
http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/investigacion/ENCODE_DROGAS_2014.pdf.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Drogas*. México: INPRFM. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1zIPBiYB3625GBGIW5BX0TT_YQN73eWhR/view.
- Jiménez Tapia, A. J., Mondragón Barrios, L. y González Forteza, C. (2007). Self-esteem, depressive symptomatology, and suicidal ideation in adolescents: results of three studies. *Salud Mental*, 5(30), 20-26.
- Mazzitelli, L. (2012). Consumo de drogas: un problema de salud más que de seguridad pública. *Revista de Derechos Humanos Defensor*, 12(10), 62-64.
- Medina-Mora, M.E., Cravioto, P., Villatoro, J., Fleiz, C., Galván, F., y Tapia, R. (2003). Consumo de drogas entre adolescentes: Resultados de la Encuesta Nacional de Adicciones, 1998. *Salud Pública de México* 45(1.1), 16-25.
- Medina-Mora, M.E., Villatoro, J., López, E., Berenzon, S., Carreño, S., y Juárez, F. (1995). Los factores que se relacionan con el inicio, el uso continuado y el abuso de sustancias psicoactivas en adolescentes mexicanos. *Gaceta Médica de México* 131(4), 383-387.
- Nazar, A., Tapia, R., Villa, A., León, G., Medina-Mora, M.E., y Salvatierra, B. (1994). Factores asociados al consumo de drogas en adolescentes de áreas urbanas de México. *Salud Pública de México* 36(6), 646-654.
- Tlaxcalteco-González, A.; Arellanez-Hernández, J. L. y Márquez-Barradas, M. L. (2017). *Validación de Escala sobre Percepción de la Violencia Familiar en Adolescentes Mexicanos. Trabajo presentado en el XLIV Congreso Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Tepic, Nayarit: A.C.-UAN.
- Wagner, F. A., González-Forteza, C., Sánchez-García, S., García-Peña, C. y Gallo, J. J. (2012). Enfocando la depresión como problema de salud pública en México. *Salud Mental*, 35(1), 3-11.
- Secretaría de Salud (1992). *Ley General de Salud, Diario Oficial de la Federación*. México: Secretaría de Salud.

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA DEMANDA DE SERVICIOS PSICOLÓGICOS EN UN CENTRO UNIVERSITARIO

Carlos Alfonso Tovar Cetina* .

Diana Andrea Herrera Castillo.

Mtra. Ana Cecilia Cetina Sosa.

Resumen

El conocimiento sobre la atención psicológica era escasa y llena de prejuicios, lo que originaba que no se tuviera una idea clara sobre lo que implicaba la labor de un psicólogo. Ésta concepción errónea ocasionó que se etiquetara a las personas que recibían ayuda por parte de un psicólogo como enfermos mentales. La atención psicológica se ha convertido en un concepto polifacético que abarca diversos aspectos de la práctica de la psicología y que ha permeado en las áreas clínica, educativa, social-comunitaria, laboral y de la salud, las más comunes en las que se pueden desempeñar los psicólogos. Con el objetivo de conocer el estado en el que se encuentra la demanda de atención psicológica en la población yucateca se analizó la demanda de apoyo en un centro universitario durante los años 2013 y 2017. La muestra para la investigación está conformada por 1891 solicitudes recibidas en el período del 2013-2017. Sin embargo, sólo se atendieron 1671 casos debido a que el resto canceló su proceso con la consigna de que ya habían asistido a otro centro de atención o recurrido a un profesional en consulta privada. Se identificaron los tipos de servicios que brindados por el centro y la asistencia a los mismos. Se encontró que los tres servicios que cuentan con una mayor demanda en el centro de atención son la Psicoterapia Individual, la Atención a Víctimas y los Estudios Psicométricos. Se discutió la generalización de los resultados, la importancia del cuidado de salud mental y las implicaciones de la atención psicológica.

Palabras clave: Servicios Psicológicos, Atención Psicológica, Centro Universitario.

* Universidad Autónoma de Yucatán, carlos12tovar@hotmail.com.

Introducción

La atención psicológica

Anteriormente el conocimiento sobre la atención psicológica era escasa y llena de prejuicios, lo que originaba que no se tuviera una idea clara sobre lo que implicaba la labor de un psicólogo. Ésta misma concepción errónea sobre la atención psicológica ocasionaba que se etiquetara a las personas que la recibían como enfermos mentales. Estos prejuicios y acciones por parte de la población se volvieron un obstáculo para la promoción del cuidado de la salud mental y para que los psicólogos se pudieran desarrollar en otras áreas de la sociedad (Souza y Cruz, 2010).

Actualmente la percepción que se tiene de la atención psicológica dista de la de hace varios años, pues se ha convertido un concepto polifacético que abarca diversos aspectos de la práctica psicológica que ha intervenido en las áreas de clínica, educativa, social-comunitaria, laboral y de la salud, las más comunes para el trabajo de los psicólogos. Pero el constante incremento de la población y los nuevos cambios y problemas que se presentan en la actualidad han generado el surgimiento de otros tipos de necesidades a cubrir por los psicólogos como la atención psicológica en adultos mayores, el deporte, enfermedades crónico-degenerativas, atención a víctimas de desastres naturales, violencia familiar y otras modalidades de intervención en las que participan instituciones públicas y privadas (Hernández, Valera y Urtusuastegüi, 2017; Souza y Cruz, 2010).

Éste cambio en la percepción de la asistencia psicológica ha permitido que se perciba sin prejuicio alguno, que pueda atender las necesidades actuales de la población y que se trabaje de manera interdisciplinaria con otras profesiones, cumpliendo así con el objetivo de promover el bienestar integral de las personas (Hernández, Valera y Urtusuastegüi, 2017; Labrador, Estupiña y García, 2010; Souza y Cruz, 2010).

La atención psicológica en México

La Ciudad de México cuenta con 211 centros de salud mental dirigidos a las personas que, debido a su situación laboral, carecen de los servicios de salud que proporciona el Estado. Estos centros se encuentran limitados en recursos humanos, materiales básicos y, en ocasiones, la infraestructura de las instituciones es inadecuada, lo que da como resultado que el cuidado de la salud mental sea limitado. Por lo tanto la atención psicológica de estos centros de primer nivel termina siendo inconsistente (Saavedra, Berenzon y Galván, 2015).

Aparte de los centros de salud mental con los que cuenta la Ciudad de México, existen otros que son dirigidos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y están certificados bajo la norma ISO 9001:2008, lo que garantiza su calidad como institución. Los centros de atención con mayor difusión en la Ciudad de México son los siguientes: el Centro de Prevención en Adicciones “Dr. Héctor Ayala Velázquez”, el Centro de Servicios Psicológicos “Dr. Guillermo Dávila” y el Centro de Servicios Comunitarios “Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro” (Facultad de Psicología UNAM, 2017). Es preciso mencionar que la UNAM también cuenta con la “Línea de Atención Psicológica Call Center”, creada en el 2012 con el objetivo de atender de manera breve y directa aquellos casos críticos para, de ser necesario, canalizarlos a un modelo de terapias breves; pone énfasis en los jóvenes y/o la población universitaria (Fundación UNAM, 2018).

La atención psicológica en Yucatán

El estado de Yucatán cuenta con centros de atención psicológica de carácter público y privado abiertos al público general. Los tipos de atención más solicitados en son la psicoterapia individual (con temáticas de problemas familiares), manejo de disciplina en casa, violencia familiar, manejo de emociones, suicidio, adicciones, divorcios, problemas de ansiedad y depresión (Milenio Novedades, 2017; Sosa, Cetina, Escoffié, Martínez y Balam, 2014). Otro de los servicios solicitados es el de atención a víctimas, donde el tema de la violencia intrafamiliar es el motivo de consulta más común, ya que, según reportes, el 60% de las mujeres mayores de 15 años han sufrido alguna agresión (Sosa, et al., 2014; Vargas, 2017).

Es preciso mencionar que ésta información no refleja la realidad global de la atención psicológica solicitada en el estado, puesto que no se han realizado suficientes estudios específicos relacionados a ésta temática.

El Servicio Externo de Apoyo Psicológico

El estado de Yucatán cuenta con cuatro universidades, tres privadas y una pública, que brindan servicios orientados hacia la atención de problemas relacionados a la salud mental de la población (Cetina, Vázquez y Rosado, 2016). La primera institución en brindar atención psicológica a la comunidad del estado de Yucatán, dentro del ámbito universitario, fue el Servicio Externo de Apoyo Psicológico (SEAP), fundada en 1993 por la Facultad de Psicología

de la Universidad Autónoma de Yucatán. Los primeros en atender a la población fueron los psicólogos del área clínica que impartían clases en la facultad. Posteriormente se sumaron los estudiantes de posgrado (especialidad y/o maestría en clínica) supervisados por psicoterapeutas expertos en la práctica clínica (Sosa, et al., 2014; Cetina, et al., 2016).

La atención que ofrece el SEAP siempre ha estado dirigida a toda la comunidad yucateca, pero el sector que principalmente busca cubrir esta institución es la población vulnerable del estado, por lo que, tomando como referencia sus necesidades, el SEAP ha creado diferentes áreas de atención como la clínica “José González Núñez”, donde se brinda atención psicoterapéutica, La Unidad Universitaria de Clínica e Investigación Victimológica (UNIVICT), el Laboratorio de Sueño, el Laboratorio del Deporte y Biofeedback y el Laboratorio de Psicología Forense (Sosa, et al., 2014; Cetina, et al., 2016).

Ortega (2011) y Sosa et al. (2014) mencionan que los servicios del SEAP han evolucionado constantemente durante los últimos 20 años gracias a la vinculación de programas de posgrado de la Universidad Autónoma de Yucatán, como las maestrías en psicología aplicada en el área terminal en psicología clínica infantil, en psicología clínica para adultos, en psicología criminología y en psicología del deporte. Otro aspecto que ha favorecido a éste centro de atención es la creación de convenios con otras instituciones como la Procuraduría General de Justicia (PGJ) del Estado de Yucatán, y de laboratorios especializados para las diversas necesidades de la población, como el laboratorio de sueño, de neurociencia y de deporte, los cuales buscan ofrecer un servicio de calidad. El SEAP siempre busca estar actualizado ante la demanda de atención psicológica de la comunidad yucateca.

El trabajo en conjunto que realizan la Facultad de Psicología y el SEAP ha creado una misión doble: “formar profesionales en el ámbito de la psicología y retribuir a la sociedad, con el apoyo de la universidad” (Sosa, et al., 2014; Cetina, et al., 2016). Éste vínculo universidad-comunidad, promovido por el SEAP, ha beneficiado a ambas partes: la comunidad, al brindarle una atención psicológica de calidad y de bajo precio, y los alumnos de la facultad, pues adquieren experiencia al recibir y atender diversos casos y ser supervisados de manera constante por docentes especialistas en el área (Cetina, et al, 2016).

Personal de atención del Servicio Externo de Apoyo Psicológico

Actualmente, los encargados de proporcionar la atención psicológica en SEAP son los alumnos pertenecientes al programa de Licenciatura en Psicología que realizan su servicio social, prácticas profesionales, voluntariado y aquellos becarios del centro de atención psicológico. También se encuentran los alumnos de Maestría de Psicología Aplicada en las áreas de Psicología Clínica para Adultos, Infantil, Criminología y Deporte. Cabe señalar que también hay algunos académicos expertos en las áreas de sueño, neurociencias, psicología del deporte y psiquiatría que supervisan a los alumnos e intervienen cuando los casos necesitan atención especializada (Sosa, et al., 2014; Cetina, et al., 2016).

Entre los servicios que el SEAP ofrece, del área clínica, se encuentra la psicoterapia individual para menores de edad y adultos desde un enfoque Psicodinámico, Fenomenológico, Cognitivo Conductual, Sistémico e Integrativo. Es preciso mencionar que el enfoque a utilizar depende del terapeuta, del supervisor y de la demanda del paciente.

Otros de los servicios ofertados son terapia de paraje, familiar, Atención a Víctimas, Elaboración e impartición de Talleres, Estudios Psicométricos y Orientaciones Vocacionales. En el caso de atención neuropsicológica, el Laboratorio del Sueño atiende a personas con trastornos o problemas para dormir y neuropsicológicos. Respecto al laboratorio del Deporte y Biofeedback, se realizan actigrafías, estudios de estrés y ansiedad, evaluaciones del rendimiento y sesiones de biofeedback dirigidas principalmente a los deportistas de alto rendimiento, pero también se atiende al público en general. Por último se encuentra el Laboratorio de Psicología Forense, que brinda peritajes y evaluaciones forenses, apoyo técnico judicial y un protocolo de evaluación psicológica forense (Sosa et al., 2014; Cetina et al., 2016).

Objetivo

El presente trabajo tiene como objetivo conocer el estado en el que se encuentra la demanda de atención psicológica de la población yucateca brindada en un centro de atención psicológica de una universidad pública del estado de Yucatán durante un período de cinco años que abarca del 2013 al 2017.

Método

Participantes

La muestra se conformó por 1891 solicitudes recibidas en el período 2013-2017. Sin embargo, sólo se atendieron 1671 casos debido a que el resto de la muestra canceló su proceso con la consigna de que ya habían asistido a otro centro de atención psicológico o con un profesional en consulta privada

Procedimiento

Se utilizó el Instrumento de Entrevista Inicial, el cual tiene como objetivo recabar las variables sociodemográficas y correlatos clínicos de las personas que solicitan el servicio de atención psicológica. Éste instrumento está conformado por 10 rubros que abarcan los datos generales del paciente, como la edad, sexo, estado civil, escolaridad, ingresos, sistema y dinámica familiar, así como datos sociodemográficos, sobre la vivienda y el transporte; también incluye un apartado para que el solicitante describa el motivo de su consulta, sus áreas de vida (escolar, familiar, laboral, relación de pareja), su historial de atención, los asuntos legales en los que esté involucrado, la disponibilidad de horario del solicitante y las observaciones clínicas del entrevistador sobre el solicitante.

Los servicios del centro tienen un costo que varía dependiendo del estudio socioeconómico que se realiza en la Entrevista Inicial. El tiempo de espera oscila entre uno y tres meses. La información que se recaba de los pacientes con fines clínicos y de investigación es notificada a los pacientes en el momento de iniciar el proceso.

El proceso de asignación de la lista de espera incluye una selección de las temáticas o abordajes clínicos de los pacientes para que se puedan clasificar y asignar a los terapeutas especializados según la temática. Una vez asignado el costo, el horario y el terapeuta se realiza el encuadre del proceso, en donde se establecen las condiciones y políticas del servicio, el consentimiento informado y los derechos del paciente. Es importante señalar que una de las políticas de la cancelación del servicio es cuando un paciente tiene tres o cinco inasistencias seguidas sin justificar durante el proceso.

El centro de Atención Psicológica se reserva el derecho de condicionar sus servicios para poder brindar una atención integral, como la asistencia a los servicios psiquiátricos según el caso

lo requiera, ya que se considera de gran importancia la actualización de las valoraciones y el control de la medicación.

Análisis de datos

Se utilizó la información de la Entrevista Inicial que funcionó como instrumento para todos los solicitantes que demandaran alguno de los servicios ofertados por el SEAP entre el año 2013 2017. Posteriormente se realizó el análisis de la información recopilada mediante el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciencess (SPSS) para Windows 10, versión 21.0. Cabe mencionar que toda la información fue recabada en una base de datos que se actualizaba diariamente. Se realizó un análisis de frecuencias para conocer los servicios que tienen una mayor demanda en relación a los años de atención del centro.

Aspectos éticos

Respecto a los aspectos éticos se les proporcionó un consentimiento informado a los participantes que exponía que los datos recabados en las entrevista inicial se iban a manejar con estricta confidencialidad para proteger su integridad física y moral y que podrían utilizarse para futuras investigaciones del SEAP. También se entrega por escrito el Contrato de Atención Psicológica que expone todos lineamientos de la prestación de los servicios, así como las responsabilidades que deben cubrir el centro y los solicitantes. De igual manera se hace entrega de los derechos que tienen como clientes al asistir al SEAP. Luego se hace lectura de los documentos anteriores en presencia de la persona que lo demanda, finalizando con la firma de conformidad.

Resultados

En el 2013 fueron atendidos 516 pacientes, de los cuales 279 fueron adultos y 237 menores de edad. Del total 134 fueron casos de Atención a Víctimas (24.36%), 342 de Terapia Individual (62.18%) y 5 de Terapia Grupal (0.91%). Se realizaron 21 Estudios Psicométricos (3.82%) y 7 Estudios Vocacionales (1.35%), se atendieron 5 casos en el Laboratorio del Sueño (0.96%) y 2 en Laboratorio de Deporte (0.38%). En éste mismo periodo se cancelaron 34 casos (6.18%) (Ver Tabla 1).

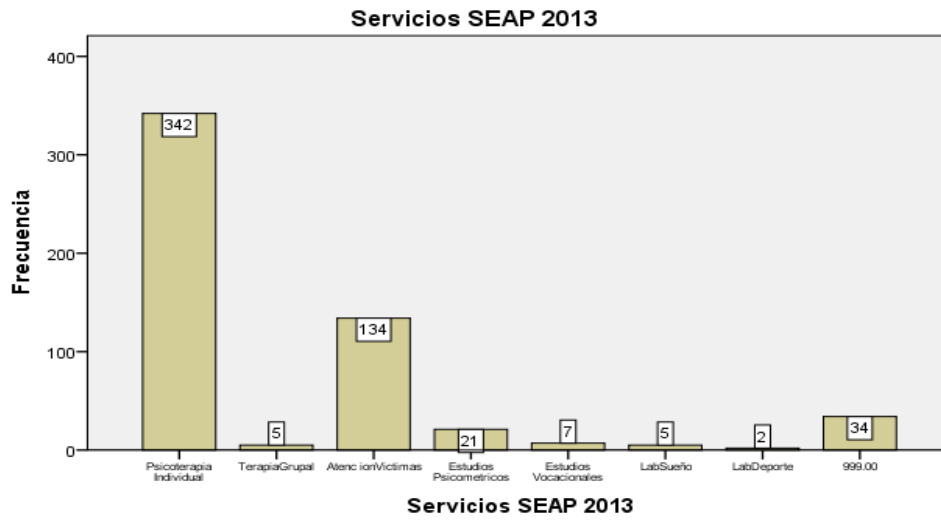
Respecto al 2014, se recibieron 377 solicitudes, de las cuales se atendieron 357 (161 de menores de edad y 196 de adultos). Se atendieron 87 casos de Atención a Víctimas (23.08%), 233 de Terapia Individual (61.80%) y uno de Terapia Grupal (0.26%), se realizaron 16 Estudios Psicométricos (4.24%) y 4 Estudios Vocacionales (1.06%). Los laboratorios de Sueño y Criminología atendieron 13 (3.44%) y 2 (0.53) casos respectivamente. Fueron cancelados 21 servicios de atención para este año (5.57%) (Ver Tabla 2).

Para el 2015 se recibieron 281 solicitudes, de las cuales se atendieron a 261 personas, 129 menores de edad y 132 adultos. Entre los casos atendidos 19 fueron de Atención a Víctimas (6.76%) y 214 de Terapia Individual (76.16%). Se realizaron 21 Estudios Psicométricos (7.47%) y 4 Estudios Vocacionales (1.42%). Sólo se atendieron 3 casos en el laboratorio del Sueño (1.06%). En éste periodo 20 casos fueron cancelados (7.12%). (Ver Tabla 3)

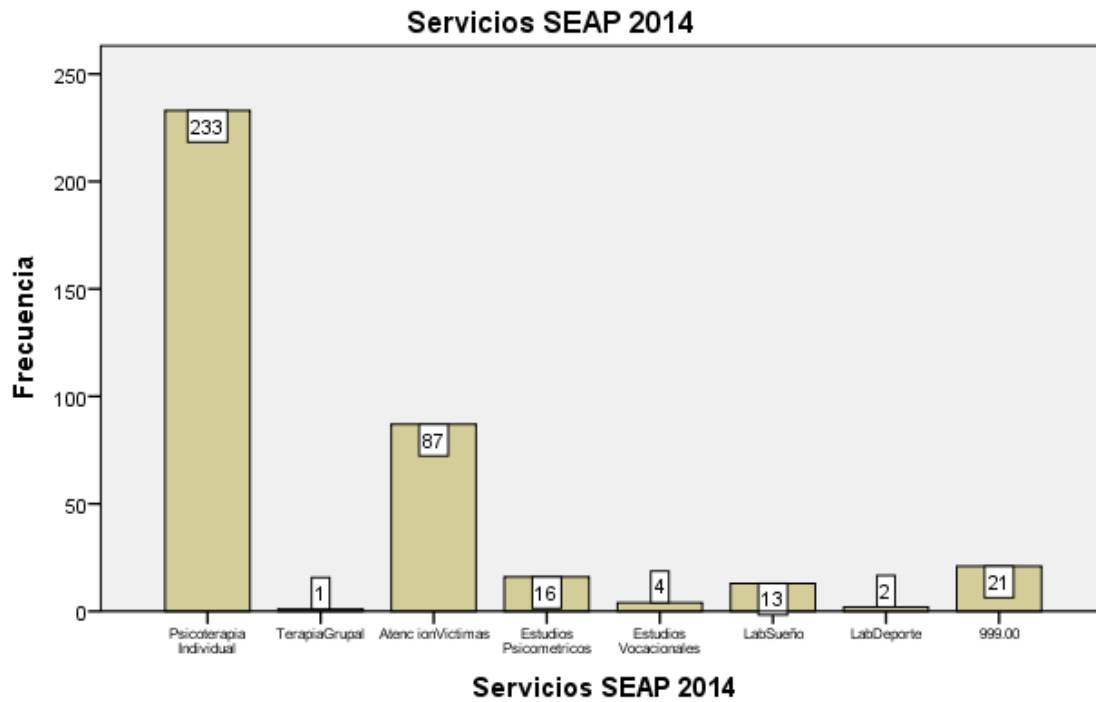
En 2016 se reportaron 305 solicitudes, de las cuales se atendieron 253 casos, 133 de menores de edad y 120 de adultos, 52 fueron de Atención a Víctimas (17.05%) y 164 de Terapia Individual (53.77%). Se realizaron 30 Estudios Psicométricos (9.84%) y 6 Estudios Vocacionales (0.33%) y 1 caso fue atendido por el laboratorio de Sueño (0.32%). Éste año fueron cancelados 52 casos (17.05%) (Ver Tabla 4).

Por último, en 2017 se recibieron 305 solicitudes y se atendieron 279 casos (154 de menores de edad y 125 de adultos). Los casos atendidos fueron 55 de Atención a Víctimas (17.74%), 174 de Terapia Individual (56.13%) y 9 casos de Terapia Grupal (2.90%). Se realizaron 33 Estudios Psicométricos (10.65%) y 7 Estudios Vocacionales (2.29%). Solamente se reportó 1 caso atendido en el Laboratorio de Deporte (0.32%). se registraron 31 (10.00%) casos cancelados (Ver Tabla 5).

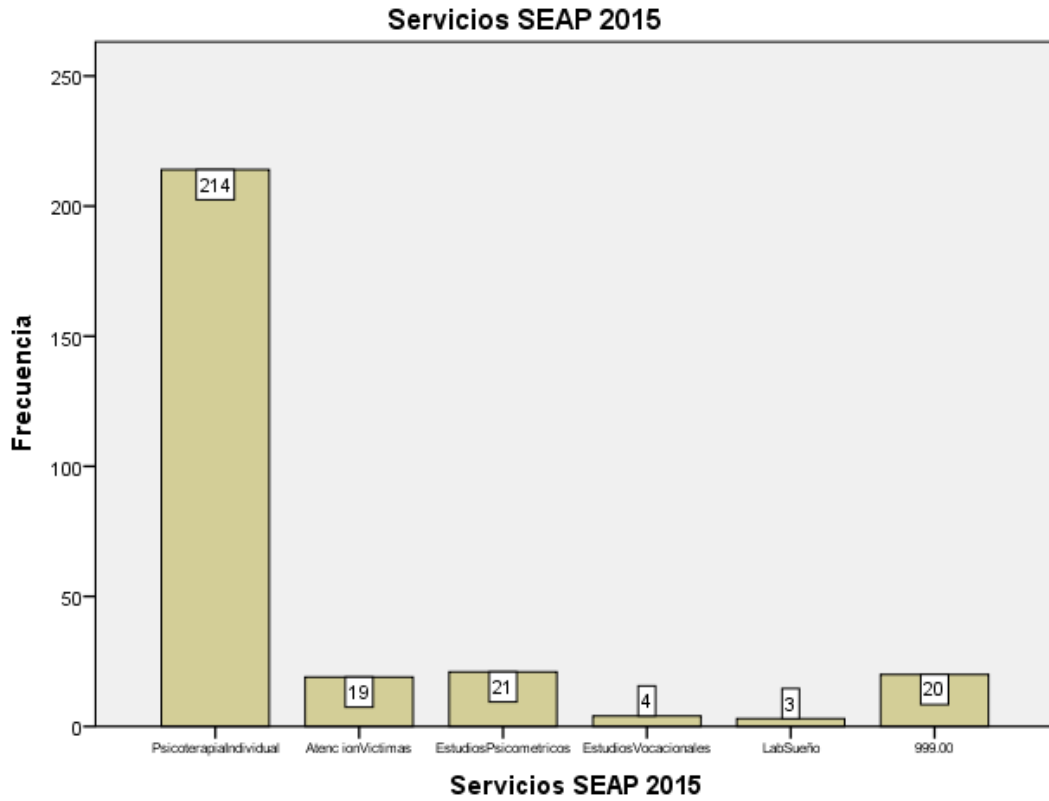
Gráfica 1. Servicios del SEAP durante el año 2013



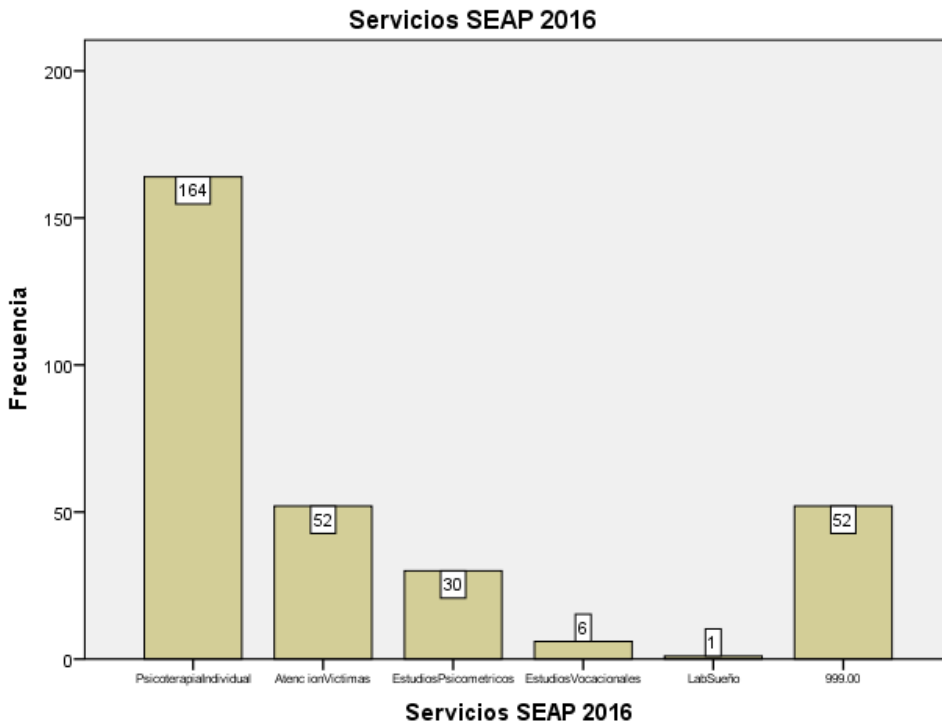
Gráfica 2. Servicios del SEAP durante el año 2014



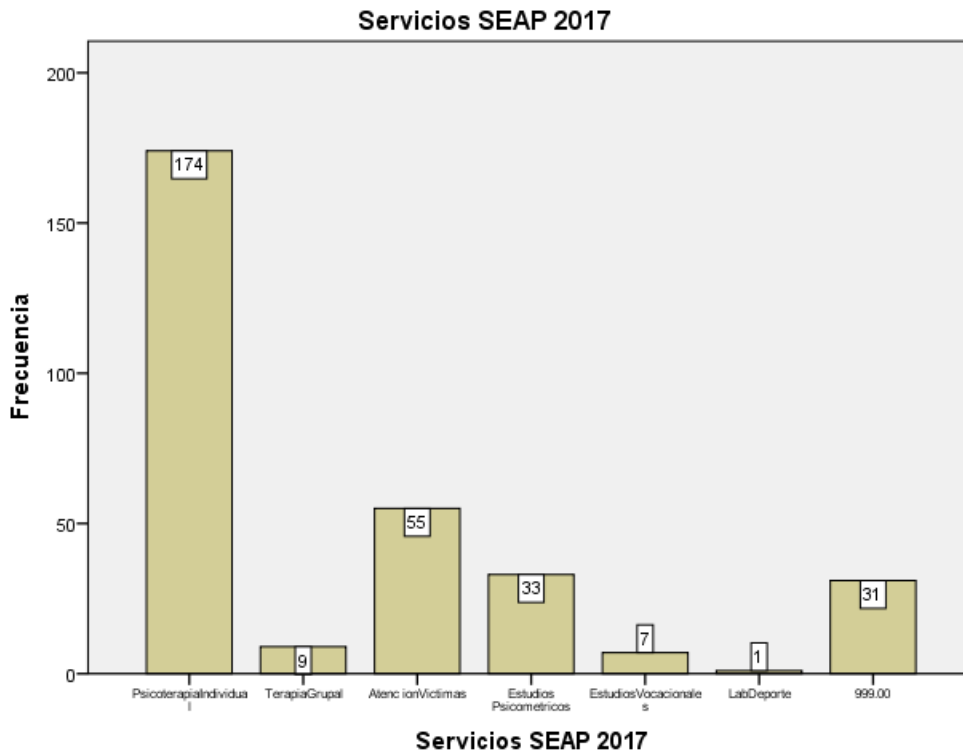
Gráfica 3. Servicios del SEAP durante el año 2015



Gráfica 4. Servicios del SEAP durante el año 2016



Gráfica 5. Servicios del SEAP durante el año 2017



Conclusiones

Con base en los resultados analizados se puede concluir que los tres servicios más solicitados en el periodo 2013-2017 fueron la Psicoterapia Individual, en primer lugar con un total de 1,127 casos, el segundo fue Atención a Víctimas, 347 casos atendidos, y el tercero fueron los Estudios Psicométricos con un total de 121 casos. Ésta tendencia coincide con los estudios realizados por Sosa et al., (2014) y Vargas (2017), los cuales mencionan que la Psicoterapia Individual y la Atención a Víctimas figuran como los servicios más solicitados por la población yucateca.

Haciendo un análisis por servicio, se puede suponer que al ser la Psicoterapia Individual y los Estudios Psicométricos dos de los tres servicios más solicitados por la población yucateca las personas muestran mayor concientización sobre el cuidado de su salud mental, por lo que buscan alternativas y profesionales del área para enfrentar estas situaciones. Respecto al servicio de Atención a Víctimas, es importante mencionar que su incremento puede reflejar una situación grave para población yucateca, debido a que la cifra refleja la presencia de casos relacionados al maltrato familiar, infantil y situaciones de abuso sexual, por lo tanto permite tener un panorama

de la situación actual del estado, tal y como se mencionan los autores Sosa et al., (2014) y Vargas, (2017).

Es preciso mencionar que la creación de centros universitarios de atención psicológica, permite que las personas tengan mayores alternativas a servicios enfocados al cuidado de la salud mental. Así mismo favorece a que los estudiantes de psicología tengan una diversidad de espacios para poner en práctica lo aprendido en clases y así proveerlos de experiencia y prepararlos para los retos posteriores del mercado laboral.

Para finalizar, es importante continuar realizando investigaciones relacionadas con la demanda de atención psicológica en Yucatán, teniendo como objetivo el conocer cómo está actuando la población ante los problemas de salud mental que presentan.

Referencias

- Cetina, A., Vázquez, E. y Rosado, M. (2016). La práctica de la psicología clínica en el ámbito universitario. En Álvarez, S., Escoffié, E., Rosado, M. y Sosa, C. (eds.) *Terapia en Contexto. Una aproximación al ejercicio psicoterapéutico* (pp.193-201). México, D.F.: Manual Moderno.
- Facultad de Psicología UNAM (2017). *Centros de Formación y Servicios Psicológicos*. Recuperado de: <http://www.psicologia.unam.mx/centros-de-formacion/>.
- Fundación UNAM. *Conoce la línea de atención psicológica de la UNAM*. Recuperado de: <http://www.fundacionunam.org.mx/unam-al-dia/conoce-la-linea-de-atencion-psicologica-de-la-unam/>.
- Hernández, V., Varela, C. y Urtusuastegüi, M. (2017). Intervención de la Psicología Clínica en Escuelas Primarias Públicas. Retos Interdisciplinarios. *Memorias en Extenso del XLIV Congreso Nacional CNEIP-UAN Psicología Integral, al Servicio de la Humanidad*. Tepic, Nayarit.
- Milenio Novedades (2015). *En aumento consultas psicológicas del DIF Municipal*. Recuperado de: <https://sipse.com/milenio/alta-demanda-consultas-psicologicas-dif-municipal-merida-141281.html>.
- Labrador, F., Estupiñá, F. y García, M. (2010). Demanda de atención psicológica en la práctica clínica: tratamientos y resultados. *Psicothema*, 22(4), 619-626.

- Ortega Horta, M. (2011). *Características sociodemográficas de los solicitantes: Sistematización de la información en un centro de atención psicológica. Tesis de maestría no publicada.* México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Saavedra, N., Berenzon, S. y Galván, J. (2015). Salud mental y atención primaria en México. Posibilidades y retos. *Atención primaria*, 48(4), 258-264. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021265671500205X>.
- Sosa, M., Cetina, A., Escoffié, E., Martínez, M. y Balam, J. (2014). Prevalencia y Correlatos Socio Demográficos Del Servicio Externo de Atención Psicológica De Una Universidad Pública. *Memorias del Congreso Mexicano de Psicología*. Boca del Río, Veracruz.
- Souza, M. y Cruz, D. (2010). Salud mental y atención psiquiátrica en México. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 53(6), 17- 23.
- Vargas, H. (viernes, septiembre, 2012). *Daños en la Salud Mental. Divorcio que crece y altos índices de suicidio y violencia.* Recuperado de <http://yucatan.com.mx/merida/danos-en-la-salud-mental>.

NIVEL DE FELICIDAD EN UNIVERSITARIOS A PUNTO DE EGRESAR

Francisco Ernesto Montoya Orozco^{*}.

Leticia Carreño Saucedo.

Sandra Pérez Mondragón.

Evelia López Díaz.

Resumen

La felicidad es un término poco estudiado por la complejidad inherente a él y es, sin embargo, uno de los objetivos que se plantean los seres humanos. Es también reconocida como una de las inclinaciones básicas de la naturaleza humana, y la cuestión que se plantea es la de responder a la pregunta sobre cuál es o cuál tendría que ser el contenido de la felicidad. Otra de los grandes cuestionamientos existenciales en la vida de los humanos es la búsqueda de un camino a seguir para conseguir la felicidad. El objetivo de ésta investigación fue describir el nivel de felicidad en universitarios a punto de egresar. La metodología utilizada fue un estudio de tipo descriptivo, no experimental y transversal, ya que se buscó especificar la felicidad en los alumnos. No se manipuló ninguna variable y solamente se aplicó el instrumento una vez. Se trabajó con una muestra probabilística de tipo intencional compuesta por 58 universitarios, de los cuales 47 fueron mujeres y 11 hombres con una edad promedio de 18 a 37 años. La característica de inclusión era que debían estar cursando el último semestre de la licenciatura en la Unidad Académica Profesional Tejupilco. Se utilizó la Escala de Felicidad de Lima (Alarcón, 2006) que está compuesta por 27 ítems contruidos según una escala de tipo Likert, donde el extremo positivo tiene un valor de cinco puntos y el extremo negativo un punto. El cuestionario cuenta con ítems están distribuidos aleatoriamente y contempla cuatro factores: Sentido positivo de la vida, Satisfacción con la vida, Realización personal y Alegría de vivir. Los resultados que se obtuvieron de manera general, sin contemplar los factores, son: en el nivel bajo se encuentra el 48%, en el medio el 19% y en el nivel alto 33%.

Palabras clave: Felicidad, universitarios, egreso.

^{*} Estudiante de la licenciatura en Psicología de la UAP Tejupilco UAEM, frermonoro@gmail.com

Introducción

Los esfuerzos por analizar la felicidad y sus motivos no son nuevos, sino que son factores que durante el desarrollo de la historia siempre han sido de interés para los estudiosos (McMahon, 2006). Desde el inicio de los tiempos, la felicidad ha sido fuente de preocupación para el ser humano. Debido a ése interés la filosofía fue una de las primeras ramas científicas que tomó éste término como parte de su repertorio de estudio.

Así mismo, la mayoría de las decisiones que se toman a diario se hacen analizando el grado de felicidad que obtendrá la persona o la gente que la rodea a través de ellas (Gilbert, 2006). Sin embargo, casi no se usa el término ‘felicidad’ en la vida diaria y tampoco hay interés por buscar la felicidad. Se habla de ella como una meta primordial del hombre, lo que es bastante importante pues delibera acerca del proyecto de vida propio.

La felicidad es una realidad tan autentica y de suma relevancia en la vida que ésta no se proyectaría sin ella. Una vida en la que no fuera necesaria la felicidad no valdría como vida humana. Es, por tanto, importante que se le otorgue la importancia que merece en el aspecto teórico y práctico (Lisón, 2005)

Reconocida la felicidad como una de las inclinaciones básicas de la naturaleza humana, la cuestión que se plantea es la de responder a la pregunta sobre cuál es o cuál tendría que ser el contenido de la felicidad. Si el primer problema que divide a los filósofos contemporáneos es si hay que tratar o no del tema de la felicidad dentro de la Ética, el segundo es averiguar en qué debe consistir la felicidad para poder hablar de ‘verdadera felicidad’. Quienes excluyen la felicidad del campo de lo moral creen que sólo es posible acercarse al concepto descriptivamente, es decir, lo único que cabe hacer es enumerar todo aquello en que los hombres cifran su felicidad, pero no es lícito tratar de averiguar en qué debería ponerse la felicidad porque éste es un planteamiento moral. El otro punto de vista es el de aquéllos que incluyen la felicidad dentro de la Ética, que sigue dos vías: primero la descriptiva y después la prescriptiva. Esos autores empiezan por analizar lo que suele hacer felices a los hombres para considerar en qué debería consistir la felicidad y por qué. En el tema de la felicidad se han planteado una serie de cuestiones:

1. Para un gran número de personas la felicidad se encuentra asociada a la suerte. ¿Es la felicidad, entonces, sólo una cuestión de suerte? ¿Podemos hacer algo que resulte útil para lograrla? ¿Depende sólo de nosotros?

2. La búsqueda de la felicidad es natural, pero a menudo va acompañada de la falta de confianza para encontrarla. Por eso dice Savater (2006) que la felicidad es imposible, pero es imprescindible; quizá no se pueda llegar a ser feliz pero se está condenado a no dejar de intentarlo.
3. Para algunos autores la felicidad es incompatible con la idea de la propia muerte. La certeza de que la identidad personal tal y cómo es vivida puede pensarse (en el presente) como una ausencia futura incomoda de tal manera que arruina cualquier rastro de felicidad presente.
4. La felicidad se refiere a la diferencia entre 'ser feliz' y 'sentirse feliz'. Se puede cuestionar si el simple convencimiento de que una persona es feliz es razón suficiente para afirmar que es feliz. Y esta pregunta remite a otra: ¿quién puede juzgar si alguien es o no feliz? La felicidad, y más cuando se relaciona con la moralidad, aparece como trasfondo de todos los temas de los que trata la Ética.
5. Como tendencia, la felicidad se relaciona con la naturaleza humana. Ahora bien, cuando se trata del objeto de la felicidad, es decir, de su contenido, entonces uno de los temas que los filósofos vinculan a la felicidad es el de la virtud. En realidad puede decirse que todos los temas que se refieren al hombre están vinculados, de un modo u otro, al de la felicidad.

Muchos autores que han tratado del tema de la felicidad ofrecen las distinciones del concepto de felicidad:

1. Felicidad exterior: aquella que se obtiene gracias a determinadas circunstancias que son favorables.
2. Felicidad interior o beatitud: estado personal e íntimo que es independiente de todo lo que rodea al individuo.
3. Felicidad perfecta: es la posesión completa del Bien perfecto que, en sentido absoluto y en grado infinito, sería la felicidad atribuible a Dios y, en sentido relativo, sería la felicidad propia del ser finito.
4. Felicidad imperfecta: estado en que algunos deseos quedan totalmente o parcialmente insatisfechos.
5. Felicidad objetiva: con esta expresión se alude al objeto que la causa (placer, dinero, poder, etc).

6. Felicidad subjetiva: estado de satisfacción que siente la persona en posesión del objeto que la causa (por ejemplo satisfacción por tener dinero o poder).

Además se han utilizado distinciones terminológicas y no son pocas las expresiones que incluyen la palabra 'felicidad' pero la usan de forma distinta, aunque con cierta relación. Algunas de las que señala MacFall (2013) son:

1. 'Soy feliz': se circunscribe a un tiempo limitado, puede tener o no un objeto, ser o no ser completa, a uno todo le parece bien porque es feliz, o es feliz porque todo está bien.
2. 'Felizmente': es relativo al comportamiento, supone que alguien se comporta como lo hace quien es feliz.
3. 'Soy feliz con esto': sentido 'relacional' de felicidad. La felicidad de que se habla aquí no afecta la vida en su conjunto pues la expresión se refiere a la relación entre una cosa (objeto, actividad) y el sujeto (feliz 'con', 'por', 'en').

En el uso coloquial el término 'felicidad' suele equipararse a otros conceptos de los que, dentro el lenguaje filosófico, no puede considerarse sinónimo. Estas palabras que el uso vulgar convierte en sinónimos de la palabra 'felicidad' son las siguientes:

1. 'Satisfacción': sensación de tener un deseo o una necesidad cumplida.
2. 'Estar contento': no desear nada más de lo que se tiene en ese momento.
3. 'Alegría': es un sentimiento de placer que tiene su origen en una satisfacción interna que se manifiesta externamente de varias formas.

Todos estos estados tienen la característica de ser estados parciales, momentos concretos que se refieren a situaciones determinadas, mientras que el uso filosófico del término 'felicidad' indica siempre:

1. Totalidad: la felicidad es relativa al conjunto de actividades de la vida de un ser humano, no a un ámbito concreto de su vida.
2. Individualidad: la felicidad es personal, individual pero no es abstracta porque se trata de *mí* felicidad. Por esta razón, para muchos filósofos la felicidad sólo puede tener un sentido subjetivo.
3. Temporalidad: la felicidad es relativa a toda la vida del hombre, no a un momento determinado. En el uso vulgar, con el término 'felicidad' se hace referencia a un instante (cuando a alguien se le dice: 'felicidades', por ejemplo) o a un período (en

la expresión ‘feliz año nuevo’, pongamos por caso). En las lenguas no existe ningún verbo que designe la felicidad. Para indicar este estado se tiene que recurrir a construcciones verbales con los verbos ‘ser’, ‘tener’ o ‘estar’: ‘ser feliz’, ‘tener felicidad’ o la expresión menos habitual de ‘estar feliz’, expresiones que difieren en el grado de estabilidad de la felicidad poseída.

Los recientes debates académicos han venido a calcar, con acercamientos científicos, dos orientaciones filosóficas arcaicas. La inicial de estas dos corrientes se le ha llamado generalmente Hedonismo (Kahneman et al., 1999), que determina el bienestar como la presencia de apego positivo y la carencia de apego negativo. La corriente consecuente, tan de antaño y tan actual como la primera, dice que no es el acto de maximizar momentos negativos lo que la abarca (Ryan y Deci, 2001), sino que detalla una forma plena de vivencia o dar un desarrollo a los potenciales humanos de mayor valor (Ryan, Huta y Deci, 2008). Es llamada generalmente Eudaimonia.

En el ámbito actual predominante de la psicología, el concepto aplicable de los psicólogos hedónicos es el de “bienestar subjetivo” comúnmente formado por dos elementos: el equilibrio afectivo (que se determina restando el efecto de emociones negativas al afecto de emociones positivas) y la estabilidad de una satisfacción concebida con un alto componente cognitivo (Lucas, Diener y Suh, 1996). Independientemente de que en ambos elementos (satisfacción vital y equilibrio afectivo) figuran encuadres temporales que difieren del bienestar subjetivo, conllevan poner en juicio total la vida propia (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). En conclusión, podrían definirse como conceptos compaginados de una faceta más hedónica (Vázquez, 2009a).

La Eudaimonia afirma que para el bienestar se necesita el desarrollo de actividades oportunas con valores de gran calidad que figuren una obligación de lleno, en el que el individuo se complace viva y auténticamente (Waterman, 1993). Carol Ryff, (1995), de la escuela eudaimonica, propone el término bienestar psicológico para diferenciar su expectativa del bienestar subjetivo perteneciente de la expectativa hedonista. Ha definido el bienestar como el desarrollo potencial primario de la persona, esto con el fin de superar esas limitaciones en consecuencia. El principal motivo de una persona es el resultado de una vida bien vivida y no la felicidad o el bienestar psicológico (Ryff y Keyes, 1995; Ryff y Singer, 1998).

Del mismo modo, en la teoría de la autodeterminación Ryan y Deci (2000) unen el concepto de Eudaimonia al de autorrealización con un enfoque esencial en la definición del bienestar. Dicha teoría está basada en principios del humanismo hablando sobre bienestar, argumentando que éste es el resultado fundamental de un eficaz funcionamiento psicológico.

Ésta teoría argumenta que hay tres necesidades psicológicas básicas (Autonomía, Competencia y Vinculación) que llevan a una adecuada satisfacción y rigen el funcionamiento psicológico de la salud. La Autonomía se basa en hacer duradero un equilibrio vital que deje fluir la satisfacción mínima por lo menos en todas las áreas pero no dependiendo de ellas. La Competencia indica que cada individuo debe plantearse sus metas con objetivos bien definidos, de acuerdo a ciertos criterios para el desarrollo de un bienestar eudaimónico. Y la Coherencia, implica ser prudente con los valores e intereses de uno mismo, de igual manera que con las necesidades psicológicas básicas (Vázquez y Hervas, 2008).

Además, de acuerdo con algunas definiciones sobre la autoestima ligadas a la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), la autoestima en una persona es la base para adentrarse en su concepción personal de mundo (Carver y Sheier, 1981; Rogers, 1986). De algún modo, en la autoestima se halla la imagen personal de uno mismo y de su interacción con el ambiente, además de una concepción de los fines (objetivos-metas) y calidad de valores. Estos factores van adquiriendo una forma coherente por medio de la cual el individuo va organizando y estructurando su vida por el ambiente social dentro de sus limitaciones ya puestas (Roman, 1983). Ésta teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), según el modelo, es resultado de satisfacer las necesidades psicológicas básicas y da auge al bienestar subjetivo de la misma manera que el bienestar eudaimónico (Ryan y Deci, 2001). Esto conlleva al cierre del debate acerca de una antítesis de los dos tipos de bienestar: Hedonismo y Eudaimonia (Ryan, Huta y Deci, 2008). De acuerdo con esto, las dos teorías pueden tomarse como “distintos caminos hacia la felicidad” (Seligman, 2003). Los principios eudaimónicos se basan en que la felicidad más que un proceso, es un fin, un resultado específico de conseguir el afecto positivo y disminuir el afecto negativo, un fin que determina una sensación de satisfacción total con la vida.

Para épocas más recientes y escuelas más actuales, Martin Seligman, presidente de la American Psychological Association (APA), en 1998 la sociedad de psicólogos más grande del mundo, y encargado del área de psicología en la Universidad de Pensilvania, propone un nuevo enfoque para visualizar la psicología, la Psicología Positiva, que tiene como rumbo principal la

construcción de más cualidades positivas para así afrontar los momentos más difíciles de la vida desde un punto de vista diferente. Propone tres enfoques para el estudio positivo de la experiencia humana (Vazquez, Hervas, 2014, p. 17):

1. El Análisis de las experiencias positivas: en relación con las emociones positivas, tener momentos de felicidad en una mayor cantidad, para de este modo experimentar una vida placentera, resaltando el momento del goce y del disfrute en el aquí y en el ahora.
2. Compromiso: disfrutar de lo que se realiza. Identificar fortalezas y debilidades para que a partir de ahí se haga una valoración de ver hasta donde se puede llegar, el flow, flujo o fluir, llamado así en psicología positiva.
3. Sentido que las personas le dan a su vida: se basa en las fortalezas personales que el ser humano se plantea para su desarrollo personal.

Cabe destacar que, recientemente, Seligman agregó otro elemento de estudio relacionado con la sociedad: relaciones e interacciones que las personas hacen entre, vida social, si los vínculos positivos (Castro, 2010).

Prada (2005) menciona que se puede llegar a concluir que la base de la postura teórica de la Psicología Positiva orienta a dejar en claro cuáles son las fortalezas y virtudes que guían al hombre para salir adelante en las situaciones más difíciles. Pero de la misma manera, éste nuevo rumbo ha permitido caracterizar un amplio campo de emociones positivas que dan auge a un desarrollo potencial óptimo para lograr el éxito basado en fortalezas. Los tres aspectos que los autores definen dentro de sus teorías son:

1. Emociones Positivas: felicidad, flow, placer, juego, optimismo y esperanza.
2. Personalidad Positiva: autocontrol, creatividad, talento, resiliencia, afrontamiento, empatía y altruismo.
3. Las Instituciones Positivas o Valores: como la justicia, equidad, logros culturales, relaciones interpersonales y cooperación (citado por Alpizar y Salas, 2010)

Podría asociarse el concepto del psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi, donde se define que:

a la cumbre de la felicidad del hombre se puede llegar por medio del flow, estado mental donde el individuo está concentrado completamente en la actividad que se realiza, su energía vital esta al máximo, tiene la confianza de que ejecutara la tarea con éxito y gozara completamente efectuarla; en este momento la persona se siente fascinada, no siente pasar el tiempo, se concentra en el aquí y en el ahora, se despliega el flow, en ese momento de

hace acto de lo que da gusto, se goza cada evento del día, se reconocen las fortalezas, para después adentrarse en ellos con dedicación (Apiquián, 2014, p.1).

Método

El objetivo de esta investigación fue Determinar el nivel de felicidad de universitarios de la Unidad Académica Profesional Tejupilco (UAP Tejupilco) a punto de egresar. El tipo de estudio fue descriptivo, no experimental y transversal; ya que se buscó especificar la felicidad en los alumnos no se manipulo ninguna variable y solamente se aplicó el instrumento una única vez.

Para la presente investigación se trabajó con una muestra probabilística de tipo intencional compuesta por 58 universitarios de los cuales 47 fueron mujeres y 11 hombres, con una edad promedio de 18 a 37 años. La característica de inclusión era que debían cursar el último semestre de la licenciatura en la UAP Tejupilco. Se cuenta con dos grupos de la Licenciatura en Psicología en dos turnos, vespertino y matutino, y un grupo de la Licenciatura en Administración. Por tal motivo los alumnos de psicología representan el mayor número de participantes en la investigación.

Se utilizó la Escala de Felicidad de Lima (Alarcón, 2006), que está compuesta por 27 ítems contruidos según una escala de tipo Likert de cinco alternativas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. El extremo positivo tiene un valor de cinco puntos y el extremo negativo un punto. En el cuestionario los ítems están distribuidos aleatoriamente, y se contemplan cuatro factores; Sentido positivo de la vida, Satisfacción con la vida, Realización personal y Alegría de vivir.

Previa autorización del coordinador general de la UAP Tejupilco se acudió al aula de los universitarios, se les explico el objetivo de la investigación y se les dijo que la participación era voluntaria, se les dieron instrucciones de llenado del instrumento. El tiempo aproximado para contestarlo fueron, más o menos, 10 minutos.

Se utilizó el programa SPSS versión 20 para la captura de cada uno de los instrumentos y de esta manera poder obtener las frecuencias y porcentajes que arrojarían los resultados. Los resultados que se obtuvieron después de aplicar la escala de felicidad se presentan a continuación, se tomaron tres niveles de clasificación bajo, medio y alto.

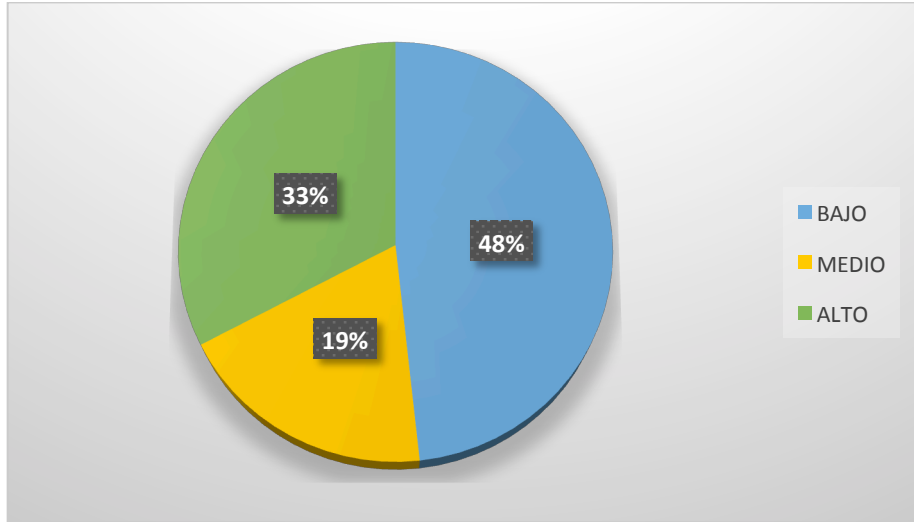


Grafico 1. Grafica General de Felicidad. Los niveles de felicidad en los que se encuentran los alumnos de la UAP Tejupilco son: en el nivel bajo se encuentra el 48%, en un nivel medio de felicidad el 19% y el en el nivel alto 33%.

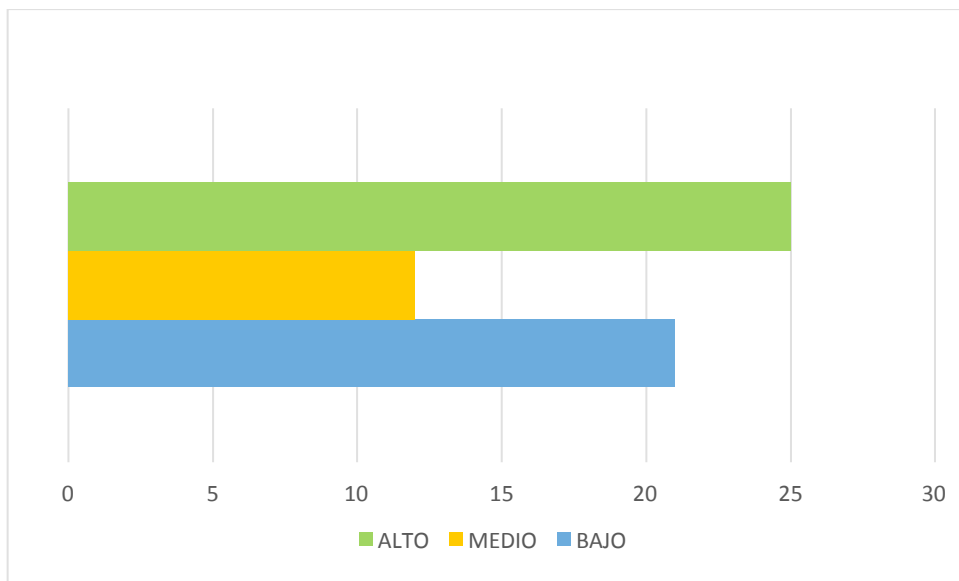


Grafico 2. Factor Sentido Positivo por la Vida, donde el nivel bajo se encontraron 21 alumnos, en el nivel medio 12 alumnos y en el nivel alto 25 alumnos.

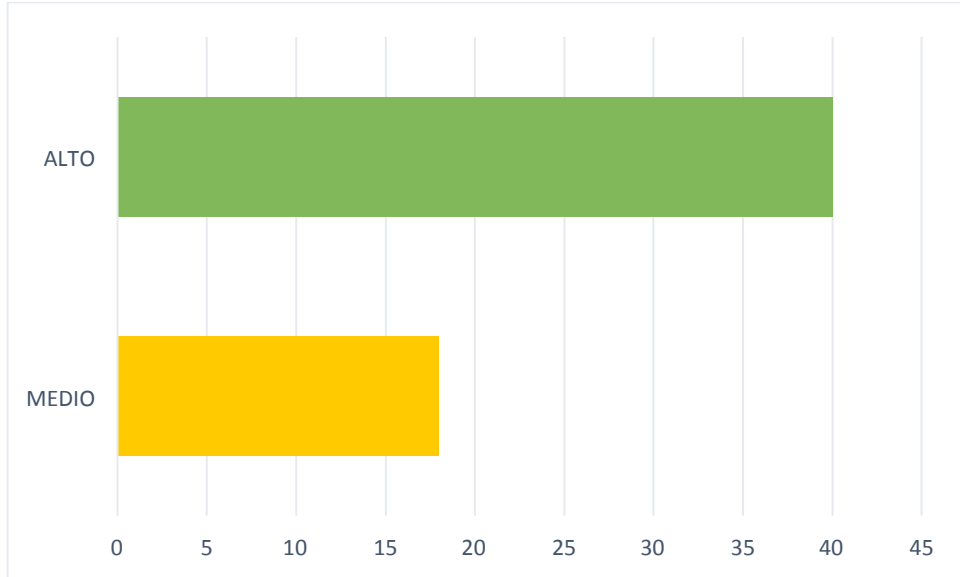


Grafico 3. Factor Satisfacción con la vida donde se presentan dos niveles. Alto 40 alumnos y 18 en el nivel medio

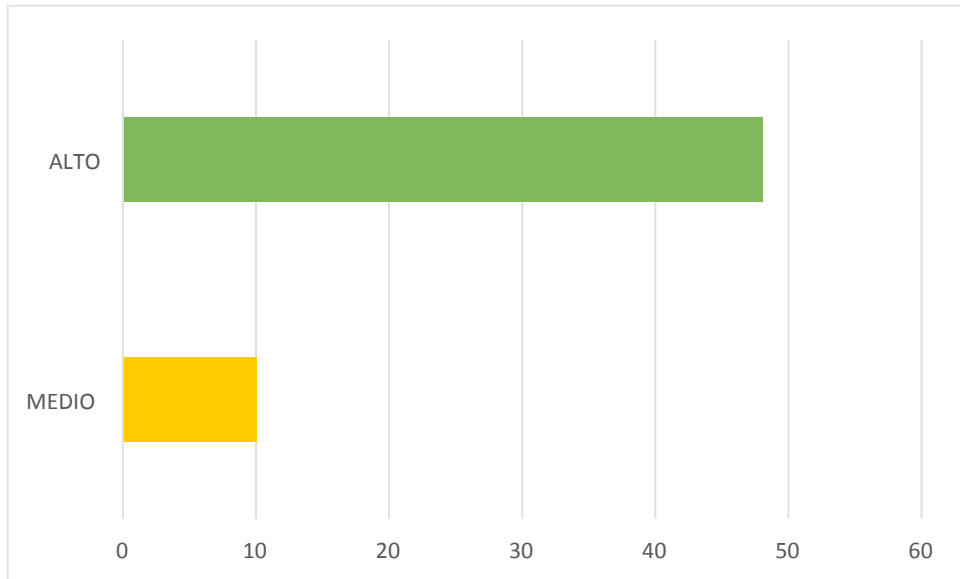


Grafico 4. Factor Realización personal se presentan dos niveles: en el nivel medio 10 y en el nivel alto 48 alumnos

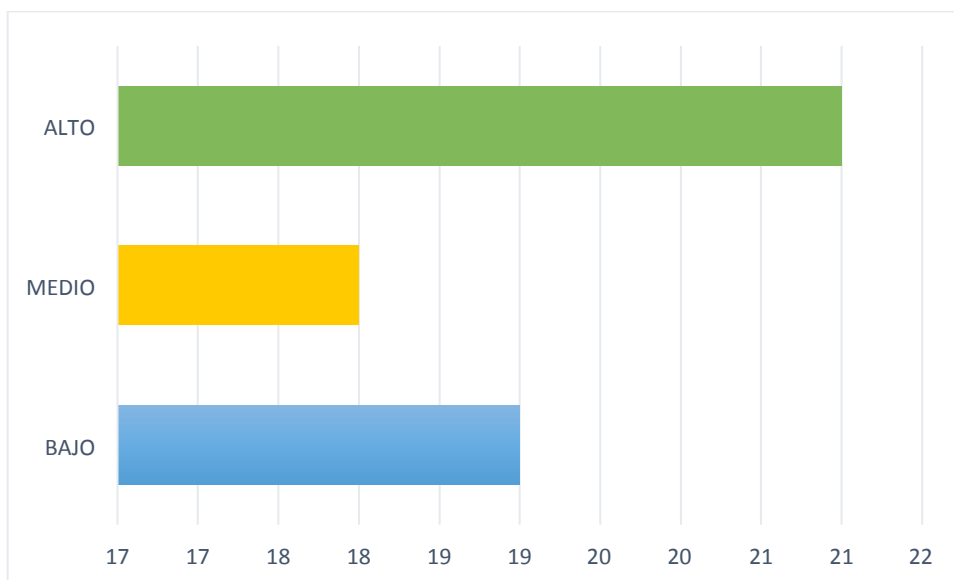


Grafico 5. Factor Alegría de vivir, en el que se observa que en el nivel alto se encuentran 21 alumnos, en el nivel medio 18 alumnos y en el bajo 19 alumnos.

Conclusiones

Ésta investigación comenzó al analizar lo que se entiende por felicidad desde el mundo antiguo hasta la actualidad y diferentes perspectivas han sido encontradas, cada una aportando a grandes rasgos considerables contribuciones desde un enfoque distinto. El objetivo general fue describir el nivel de felicidad de universitarios de la Unidad Académica Profesional Tejupilco (UAP Tejupilco) a punto de egresar.

Como conclusión de la revisión que se ha realizado, se llegó a considerar cada factor de felicidad. En el factor 1, Sentido Positivo de la Vida, los ítems están estructurados afirmando repudio, todos estos indican fracaso, pesimismo, rechazo y vacío existencial. En la frecuencia obtenida de éste factor se observó que hubo 21 alumnos en el nivel bajo, 12 en el nivel medio y 25 en el nivel alto. Tomando en cuenta el nivel bajo y el nivel alto se mostró que hubo un equilibrio aproximado entre estos dos, lo cual llevo a deducir que casi la mitad de la población de los participantes tiene un juicio totalmente opuesto. De igual manera el pesimismo puede tener varias modalidades. Está el Pesimismo defensivo, que en algunas ocasiones es utilizado para cubrir su optimismo, indicar que, para confrontar situaciones agobiantes, optan por pensar lo peor de una manera muy negativa y esperar resultados desfavorables, ya que de esta manera se sienten en una mejor forma para afrontar dichas ocurrencias. Por lo general, una persona con ésta tendencia no espera tener éxito en sus transacciones financieras, aprobar un examen, obtener un

aumento o el sueldo solicitado, a pesar de que lo más probable es que así sea ya que ha hecho un gran esfuerzo por conseguir dicho atributo (Norem, 2000; Norem y Cantor, 1986).

Sin embargo sucede todo lo contrario al optimismo (que una de sus implicaciones es la ilusión, hacerse ilusiones). El famoso “No te hagas ilusiones” es una expresión muy trivial y un consejo común. Bueno y ¿Por qué no? ¿Por qué no tener confianza en que los resultados obtenidos serán los esperados? ¿Por qué no confiar en que todo saldrá bien? Hay la misma probabilidad de que los resultados puedan ser positivos o negativos. La ilusión, la confianza, la esperanza y la fe son inherentes al optimismo. No sólo una ilusión que implique que haya pocos cambios de los esperados, sino que ocurra todos, ya que la ilusión del objetivo implica una planificación de las metas, organización de recursos y compromiso y esfuerzo para lograrlo. Éste optimismo del que se ha hablado no hace referencia a un optimismo que se apegue a soluciones mágicas, pero sí a la esperanza de que las cosas, los resultados, puedan ser diferentes y mejores. Un optimismo sin tanta justificación es lo que distingue a una persona que ha obtenido los resultados que se había propuesto y por los cuales y por lo cuales se esforzó (Avia y Vázquez, 1998).

En el factor 2, Satisfacción con la vida, se expresa la complacencia por lo que se ha alcanzado y la persona cree que está donde debe estar, o que se encuentra muy cerca de alcanzar su ideal en la vida. En éste factor hubo una peculiaridad: no se presentó el nivel bajo de los resultados calificados, una característica positiva. Se concluye que es debido a que los participantes (hubo 40 en nivel alto y 18 en nivel medio) están a punto de culminar su carrera.

En el factor 3, Realización Personal, los reactivos expresan lo que se podría llamar felicidad plena y no estados temporales del estar feliz. Éstos ítems señalan autosuficiencia, autoeficacia, autarquía, tranquilidad emocional, placidez; todas estas son condiciones para conseguir el estado de felicidad completa. Aquí incrementa aún más el nivel alto, disminuye el nivel medio y continúa sin aparecer el nivel bajo. Éste es el factor con mayor nivel de felicidad, presentando una frecuencia de 48 participantes en el nivel alto y solo 10 en el nivel medio. El termino Autoeficacia hace alusión al juicio que cada persona hace de sus propias capacidades, de su propia efectividad (Bandura, 1987). La Autoeficacia va fuertemente apegada al optimismo. Las personas con alta autoeficacia por ende son más optimistas, ya que se sienten con la capacidad de tener un control sobre la situación, solucionar alguna contrariedad y contraponer cualquier desventura (Gillham y Reivich, 2004).

Por último, el factor 4, Alegría de vivir, obedece a que sus ítems señalan lo más maravilloso que es vivir, refieren experiencias positivas de la vida y a sentirse generalmente bien. Éste factor no es tan favorable con los niveles altos como los dos anteriores. Aquí ya aparece el nivel bajo, pero además rebaza en frecuencia al nivel medio con una cantidad de 19 participantes mientras el otro tiene 18. Hubo una variación mínima de sólo un participante entre estos dos niveles, además casi logran alcanzar al nivel alto, teniendo este 21 participantes. Éste es el factor que mostró un mayor equilibrio entre los tres niveles de medición. Aquí como en el primero, también hay participantes que muestran displacer de vivir, pesimismo, penuria y disgusto con la vida en un porcentaje aproximado al de placer, bienestar, alegría de vivir y optimismo.

Referencias

- Alpizar, H., Salas D. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Wimblu, Revista Electrónica de estudiantes*, 5(1): 65-83. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/1188/1251>.
- Apiquián A (2014). *PERMA, un modelo para tener colaboradores felices. El personal feliz tiene la capacidad de crecer, desarrollarse y superar los obstáculos de manera exitosa, la base para crear organizaciones fuertes*. Recuperado de <http://www.altonivel.com.mx/47486-perma-un-modelo-para-tener-colaboradores-felices.html>.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998) *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro A. (2010). *Fundamentos de la psicología positiva*. Paidós: Buenos Aires.
- Gilbert, D.T. (2006). *Stumbling on happiness*. New York: Knopf.
- Gillham, J. y Reivich, K. (2004). Cultivating Optimism in Childhood and Adolescence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science – Paper Edition*, (591), 146-163.
- Kahneman, D., Diener, E. y Schwarz, N. (Eds.) (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Keyes, C.L.M., Shmotkin, D. y Ryff, C.D. (2002) Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

- Lisón, J.F. (2005) De la felicidad mínima a la plena felicidad. *Quaderns de filosofia i ciencia*, 35,133-145.
- Lucas, R.E., Diener, E. y Suh, E.M., (1996) Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 116-128.
- MacFall, L. (2013). *Tesis básicas sobre la felicidad y la libertad*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65911/1/Tesis%20b%C3%A1sicas%20sobre%20la%20felicidad%20y%20la%20libertad.pdf>
- McMahon, D.M (2006). *Una Historia de la felicidad*. Madrid: Taurus.
- Norem, J.K. y Cantor, N. (1986) Defensive Pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Prada, E. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Psicología Positiva*. Recuperado de <http://www.psicologia-positiva.com/psicologiapos.pdf.pdf>
- Ryan, R.M. y Deci E.L. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Ryan, R.M. y Deci E.L. (2001) On happiness and humans potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Ryan, R.M., Huta, V. y Deci, E.L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C.D. y Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-729.
- Ryff, C.D. y Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Savater, F. (2006) *El contenido de la felicidad*. Recuperado de <http://historico.cpalsj.org/wp-content/uploads/2014/08/16CPM1T2-Savater-2006-El-contenido-de-la-felicidad.pdf>
- Vázquez, C. (2009) La ciencia del bienestar psicológico. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 13-46). Madrid: Alianza Editorial.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.) (2008). *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Vázquez C. y Hervás G. (2014). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Alianza: Madrid.

Waterman, A.S. (1993). Two Conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.

COMPARATIVA DE GÉNERO SOBRE EL SIGNIFICADO PSICOLÓGICO DE LA MUERTE, ENFERMEDAD Y AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES

Lucero Julian Fabila⁸⁴.

Alicia Hernández Montaña.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue encontrar las posibles diferencias presentes en cuanto al significado psicológico que le otorgan al concepto de muerte entre hombres y mujeres adolescentes, identificar las diversas actitudes que tienen hacia aquel concepto y reconocer las medidas utilizadas para enfrentarse a situaciones relacionadas con la muerte y el duelo (como una enfermedad o la muerte de una persona importante para ellos). Utilizando un enfoque metodológico etnopsicológico se diseñó una muestra no probabilística con 30 adolescentes pertenecientes a una preparatoria técnica de Saltillo, Coahuila. El promedio de edad de la muestra fue 15.93 años, donde 56.66% de las personas fueron mujeres y 43.33% hombres. La recolección de la información se realizó mediante la técnica de redes semánticas naturales y el análisis de datos mediante una hoja de cálculo de Excel. Los resultados obtenidos mostraron que los adolescentes atribuyen en gran medida al concepto de muerte una connotación negativa, sus pensamientos automáticos hacen alusión a emociones relacionadas con el dolor, el miedo y la tristeza, pero también resalta el hecho de que se mencionaron, aunque en minoría, aspectos positivos como el descanso, paz y tranquilidad. Los hombres conciben la muerte de una manera más introspectiva y las mujeres de una forma más expresiva. En cuanto a la representación semántica que los adolescentes le otorgan a la enfermedad, los hombres relacionan éste término estrechamente con la muerte, mientras que las mujeres lo relacionan más a los sentimientos al ocurrir ésta. Por su parte el concepto de afrontamiento para los hombres se enfoca en actitudes y conductas activas, el luchar, el seguir adelante y el no rendirse ante las situaciones adversas.

Palabras clave: Muerte, Enfermedad, Afrontamiento.

⁸⁴ Universidad-Autónoma de Coahuila, psic.lucerofabila@gmail.com.

Introducción

La interpretación de la muerte es subjetiva y varía a lo largo de la vida. La cultura y diversos aspectos sociales ayudan al individuo a crear su significado y concepto de muerte. Estas experiencias que el individuo pueda tener contribuyen a la variación del significado y la redefinición del sentido de la palabra muerte a lo largo de la vida. La experiencia de muerte es universal y cada persona la vive de manera diferente, con base en su edad, sexo, experiencias previas o cercanas con la muerte y el significado que el individuo le otorgue (Palacios-Espinosa, Milena, Moreno y Ospino, 2015). Dependiendo de la formulación de éste concepto se derivarán las actitudes, emociones y conductas que se presentarán ante las experiencias relacionadas con la muerte que tenga el individuo.

El significado de muerte es moldeado por aspectos culturales e ideológicos y es concebida como amenazante, rodeada de muchos temores y apartada del lenguaje cotidiano. Cuando una persona se encuentra cerca de la muerte por lo general se evita hablar de ella, el comportamiento de la gente es evasivos y se convierte en un acontecimiento silencioso (Morales, 2012). En la actualidad se evaden con frecuencia los temas relacionados con la muerte, ya que se consideran tabú y se relacionan con el miedo a lo desconocido, el dolor y el sufrimiento, lo que ocasiona una colectiva y permanente negación (Uribe y Valderrama, 2007).

Las actitudes y comportamientos de los individuos hacia la muerte son aprendidos culturalmente y varían a través del tiempo. En ocasiones la muerte es vista como natural e inevitable, pero muchas otras es vista como algo negativo (Bayés, 1998), dependiendo de las características de cada persona, sus vivencias y herencia sociocultural.

Los jóvenes muestran menor grado de conciencia ante los fenómenos de muerte y pocas veces les surgen cuestionamientos alrededor de ella (Uribe y Valderrama, 2007). Esto pasa debido a que los jóvenes por lo regular han tenido poca o nula experiencia con la muerte y, por lo tanto, la ven como algo lejano en sus vidas (Bayés, 1998). Por lo tanto carecen de un concepto bien elaborado o establecido.

Gala et al. (2002) mencionan que es durante la adolescencia cuando se comienza el establecimiento de los temores relacionados con la muerte debido a que, poco a poco, se va concibiendo el concepto y genera ansiedad y melancolía. Ésta toma de conciencia puede ser

considera como una crisis en la vida del individuo, ya que no es la muerte en sí lo que causa terror, sino la representación anticipada que se tiene de ella (Hernández, 2006).

La manera en que el individuo le otorga significado a una situación como la muerte tiene un impacto en su vida, tanto que modificará la manera en la que entiende el mundo y la forma en que le hace frente a las adversidades tales como una enfermedad (Palacios-Espinosa et al., 2015). De acuerdo con el significado que se le da a la muerte será la forma de respuesta que se tenga a situaciones relacionadas con esta, ya sea respuestas adaptativas o desadaptativas.

El conocer el significado de la muerte en torno a las diferencias de género incluye una revisión de las actitudes, creencias e interpretaciones usadas por hombres y mujeres para reaccionar ante los acontecimientos cercanos a la muerte como alguna enfermedad o duelo. La perspectiva de género es una forma de ver los fenómenos sociales, la relación entre hombres y mujeres, que permite además profundizar entre los roles estereotipados asignados a cada género.

El género se entiende como los roles femeninos y masculinos que determinan una relación entre los sexos, además de aspectos dinámicos como valores, subjetividad e intelectualidad. Estos roles se componen de valores, prácticas culturales influidos por el estrato económico, la raza y la edad. (Martínez-Gómez, Guerrero-Rodríguez y Rey-Anaconda, 2012).

Hay autores que afirman la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al significado que le otorgan a la muerte. Existen dos diferentes características que difieren en hombres y mujeres: el carácter instrumental y orientado a metas en el caso de los hombres y en las mujeres el papel expresivo que está orientado a las relaciones interpersonales (Díaz-Loving, Rivera y Sánchez, 2001). En los hombres ésta característica se manifiesta mediante la autoafirmación y autoprotección, en las mujeres gira en torno a la comunicación y la preocupación por los demás.

Thorson y Powell (como se citó en Palacios-Espinosa et al., 2015) mencionan la existencia de diferencias de género en cuanto a la experiencia de ansiedad con relación a la muerte; las mujeres muestran mayor ansiedad a la muerte que los hombres y son las mujeres también las que lo expresan más abiertamente. En una investigación elaborada por Uribe y Valderrama (2007) se encontraron diferencias significativas en relación al sexo en

las escales de miedo a la muerte y evasión frente a la muerte. Los mujeres muestran más temor a la idea de su propia muerte mientras que los hombres muestran el temor a la muerte de los otros; ellas también mostraron más miedo al proceso de morir que los hombres y evitaron más los temas relacionados con la muerte. Sin embargo, a pesar de mostrar estos miedos, fueron las mujeres las que tuvieron mayor grado de aceptación al acercamiento al fenómeno.

Las mujeres, al definir la muerte, se centran más en temas de afiliación, en cambio los hombres lo hacen a conceptos más propios de la naturaleza, debido a que los hombres tienen una tendencia a la instrumentalidad, lo objetivo y la acción; las mujeres por el contrario hacia la expresión de los afectos, la familia y el cuidado de los demás. Morales (2012) menciona que para la mujer la muerte es un suceso que marca un paso a la trascendencia, además está educada para realizar todos los ritos funerarios y servicios consecuentes a la muerte, también se encuentra preparada para apoyar a familiares y amigos que se vean afectados por el duelo. Menciona también que las mujeres más débiles se escudan mediante el llanto y hablan para disminuir los malestares presentados a consecuencia de la pérdida.

Por su parte afirman Hernández y Valdez (2002) que existe una diferencia clara en el significado de la muerte con respecto al género. Las mujeres se expresan más abiertamente y hacen énfasis en la importancia de la familia. En cambio los varones solamente mencionan los aspectos favorables y consecuentes a la muerte.

Cuando se aborda el tema de la muerte es imprescindible mencionar al duelo, ya que éste tiene un impacto profundo en la elaboración del significado de la muerte y es la forma en la que los individuos tienen cercanía con ella. El duelo es una reacción normativa y de dolor que se da ante la muerte de un ser querido (Ibañez, 2007). Worden (2013) define al duelo como el proceso de adaptación que tiene el individuo ante la pérdida. Todo duelo implica un proceso que incluye esfuerzos, desafíos dolorosos y un combate emocional (Tizón, 2004). Éste proceso, además de involucrar cuestiones emocionales, incluye aspectos cognitivos y conductuales.

Al ser un proceso, el duelo contiene una serie de etapas. Elisabeth Kübler-Ross (1972) describe las características del duelo en cinco etapas:

1. Negación: Es un mecanismo de defensa en donde se rechaza la realidad y se evita la confrontación.
2. Ira: Se caracteriza por sentimientos de enojo, rabia, envidia y culpa, que pueden ir desplazados hacia sí mismo, la familia, los médicos o Dios.
3. Negociación: Se trata de un pacto o promesa consigo mismo en el cual se realiza un balance y se acepta lo irremediable de la muerte del ser querido e intenta mejorar la situación de una manera diferente.
4. Depresión: Surgen sentimientos de profunda tristeza, vacío y dolor. El individuo en ésta fase puede presentar inactividad, apatía y falta de motivación.
5. Aceptación: Se hace una conciliación con la realidad, muchos de los sentimientos negativos presentados en etapas anteriores desaparecen y se le da un nuevo significado a la pérdida.

El significado que los individuos le otorgan a cada una de las fases de duelo propuestas por Kübler-Ross (1972) varía de una etapa a otra, los individuos relacionan la negación con la evasión, el distanciamiento hacia el acontecimiento y el postergar los tratamientos médicos, la ira la relacionan con reacciones de rabia, enojo y hostilidad, la negociación, en cambio, con aspectos de índole espiritual, con alcanzar metas, y disfrutar de la vida, la etapa de depresión con tristeza, pensamientos negativos, deseos de muerte y aislamiento social, y la aceptación está relacionada con aceptar la situación y resignarse (Moral y Miaja, 2013).

Éstos significados, reacciones y actitudes que los individuos manifiestan ante situaciones relacionadas con la muerte no sólo se definen mediante las experiencias previas con la muerte, sino también con el símbolo y significado de la muerte que se ha transmitido por medio de la cultura y la familia (Tizón, 2004). Las respuestas ante el duelo y la pérdida serán similares a experiencias vividas en duelos anteriores.

Otra experiencia de cercanía con la muerte es la presencia de alguna enfermedad, ya sea propia o de algún familiar o amigo cercano. Las respuestas ante una adversidad de esta índole, son similares a las acontecidas ante la muerte de una persona importante para el individuo, ya que implica la pérdida de la salud. Aquellas personas enfermas pueden experimentar comportamientos y pensamientos muy diversos que no se relacionan con cuestiones biológicas y más bien tienen origen en las diferencias sociales y culturales

(Langdon y Wiik, 2010). Por lo tanto, el significado que le otorguen a la enfermedad definirá la manera en que le harán frente cuando ésta se presente en sus vidas.

Las implicaciones que involucra la conceptualización de la enfermedad repercuten en el área social, económica, psicológica, valorativa y moral del individuo. Éstas concepciones pueden condicionar la manera en que nos comportamos, hablamos, y reaccionamos frente a los enfermos o la enfermedad (Peña y Paco, 2002).

Los seres humanos conciben a la enfermedad como una fatalidad y la relacionan en gran medida con la muerte (Uribe-Cano, 2013). Conforme a esta visión surgen sentimientos negativos hacia ella, como ansiedad, presión, tensión, negación e irritabilidad (Galán y Blanco, 2000). Aunado a esto se encuentra la dificultad para expresar sentimientos y emociones relacionados con el proceso de enfermedad.

Cuando en la vida de los individuos aparece situaciones en donde esté presente la incertidumbre y que implican una amenaza personal hay una tendencia a buscar sentido a lo que se está viviendo y encontrar una explicación, que deviene en la necesidad constante de las personas para predecir el futuro y controlar las situaciones. (León, Paéz y Díaz, 2003). Lo mismo pasa ante una adversidad como la que representa una situación de enfermedad, los individuos al sentir la potente amenaza intentan buscar una causalidad.

Las preocupaciones relacionadas con la enfermedad son universales en la vida humana, y están presentes en todas las sociedades, sin embargo cada grupo se organiza colectivamente a través de medios materiales, pensamiento, y elementos culturales, para, de esta manera, comprender y desarrollar técnicas en respuesta a las experiencias de enfermedad (Langdon y Wiik, 2010). Es de ésta manera como se observan las diferencias tanto de actitudes como de respuestas ante estos acontecimientos.

A lo largo de la vida los seres humanos deberán enfrentarse a situaciones relacionadas con la muerte y la enfermedad, donde utilizarán diversos recursos y estrategias para hacerles frente, superarlas y adaptarse a la situación. Es aquí donde surge el término de afrontamiento, que significa aceptar y resolver, por nuestros propios medios, una situación que es incomoda y causa problemas, recurrir a los recursos cognitivos y emocionales, así como las estrategias con las que cuentan las personas para hacerle frente a situaciones difíciles (Castañeda, 2016).

Lazarus y Folkman (1984 como se citó en González, Montoya, Casullo y Bernabeú, 2002) definen el afrontamiento cómo los esfuerzos cognitivos y conductuales que realiza el individuo para hacerle frente a las demandas externas e internas que son evaluadas por el sujeto como excesivas para sus recursos personales. El afrontamiento es un proceso que implica constantes cambios ya que el individuo en diferentes momentos tiene la capacidad de emplear diferentes estrategias (variables que se encuentran en constante cambio) que puedan resolver los problemas.

Para conocer la forma en que los individuos enfrentan los problemas relacionados con la pérdida, muerte y duelo, se necesita considerar los estilos de afrontamiento y la manera en que se han adaptado anteriormente a otras adversidades de la vida (Worden, 2013). Ya que éstas características marcan un factor importante de vulnerabilidad que predisponen al individuo para abordar adecuadamente o no un proceso de duelo.

Para esto Worden (2013) clasifica las estrategias ante la muerte en tres categorías: El afrontamiento basado en soluciones, en donde el individuo busca alternativas que favorezcan la adaptación; el afrontamiento emocional activo, el cual es el más adecuado para controlar el estrés y hacerle frente a los problemas, ya que busca redefinir la situación negativa encontrando el lado bueno de la situación; el afrontamiento emocional evitador, el menos adecuado debido a que solamente disminuye temporalmente los síntomas presentados valiéndose de la distracción.

A partir de esto se encuentran diferencias en cuanto al género y el estilo de afrontamiento utilizado por los adolescentes para enfrentar los problemas que se le presenten. Las mujeres utilizan estrategias relacionadas con un estilo de afrontamiento interpersonal a través de la búsqueda de apoyo social, invertir en amigos o la búsqueda de la pertenencia; también emplean un afrontamiento constructivo centrado en la resolución del problema o preocuparse, tienden autocuplarse o carecen de estas estrategias de afrontamiento. En tanto los hombres emplean en gran medida un estilo de afrontamiento evasivo, centrado en la distracción; las estrategias que utilizan son ignorar el problema o reservarlo para sí mismo (Seoane, Molina y Valero, 2011).

Objetivos

Encontrar la posible diferencia que existe entre hombres y mujeres en cuanto al significado psicológico que le otorgan al concepto de muerte e identificar patrones de conducta relacionados al constructo.

Método

Diseño de investigación

Se utilizó un diseño metodológico etnopsicológico, el objetivo de este diseño es el estudio de las características de las personas que se encuentran inmersas en grupos culturales, religiosos o nacionales (Díaz-Loving et al., 2015).

Participantes

La muestra fue conformada por 30 alumnos pertenecientes al Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 235, localizado en la ciudad de Saltillo, Coahuila. El 56.66% fueron mujeres y el 43.33% hombres, en un rango de edad de 14 a 18 años, con una media de 15.93.

Muestreo

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional consistente en la selección de los individuos de manera que estos tengan las características necesarias para lograr el objetivo de la investigación. El criterio de inclusión fue ser hombre o mujer con edad de 13 a 18 años.

Procedimiento

Para cumplir con el objetivo del presente trabajo se utilizó la técnica de Redes Semánticas Naturales (Valdés-Medina, 1998), útil para el estudio del significado de ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado (Hinojosa, 2008), que consiste en la recopilación de información a través de diferentes estímulos como palabras, conceptos o frases incompletas que deben ser definidos y jerarquizados. Primero se realizó el protocolo de Redes Semánticas en donde se redactaron tres palabras estímulo, Muerte, Enfermedad y

Afrontamiento, las cuales fueron escritas de manera individual en una hoja tamaño esquila; en el formato también fue incluida una hoja de datos generales. Luego se aplicó el instrumento durante 15 minutos aproximadamente. Se le pidió a los participantes que definieran de manera precisa y relacional, con cinco o diez palabras, la palabra estímulo proporcionada para después asignarle un número a cada palabra en orden de importancia.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron estadísticamente analizados mediante una hoja de cálculo de Excel, previa homologación y agrupación de las palabras. En cada Red Semántica se obtuvo el tamaño de la red (Valor J) que representa el total de palabras proporcionadas por los adolescentes, el peso semántico (M) que se refiere a la relación de las palabras mencionadas con el estímulo, la distancia semántica (FMG) que significa la cercanía que tienen las palabras con el núcleo central de la red y la dispersión o compactación (G) que tienen los conceptos a partir de la distancia semántica. Posteriormente para complementar el estudio se analizó la carga afectiva que acompaña a cada palabra estímulo.

Aspectos éticos

Los individuos que integran la muestra fueron invitados a participar voluntariamente y con previa autorización de la institución a la que pertenecen. Se les explicaron con amplitud los propósitos de la investigación y se recalcó la confidencialidad de los datos obtenidos, así como la privacidad de sus datos personales.

Resultados

De acuerdo a los resultados se observa que las mujeres proporcionaron 43 palabras definidoras, mientras los hombres mencionaron 42 para el estímulo muerte; respecto a la definición de ésta palabra, hombres y mujeres coinciden en que está relacionada con funeral, velorio, ataúd, panteón, entierro, triste, tristeza, descanso, descansar, cuerpo, cadáver y paz. En particular para los hombres se relaciona con sufrimiento, pérdida y accidente, y para las mujeres tiene más relación con llorar, llanto, flores y soledad.

Tabla 1. Conjunto SAM para la palabra estímulo Muerte por Sexo

Hombres	Mujeres
---------	---------

Definidora	M	Definidora	M
Funeral/Velorio/Ataúd	77	Velorio/Funeral/Ataúd	58
Entierro/Panteón	33	Panteón/Cementerio/Tumba	58
Tristeza/Triste	33	Triste/Tristeza	56
Descanso/Descansar en paz	26	Llorar/Llanto	49
Sufrimiento	28	Cuerpo/Cadáver	49
Paz	19	Descanso/Descansar	39
Pérdida	19	Flores	33
Accidente	17	Paz	18
Cadáver	16	Soledad	17

Para la segunda palabra estímulo, enfermedad, las mujeres la definieron mediante 34 palabras y los hombres con 35. En cuanto al significado se observa que hombres y mujeres están de acuerdo que medicamentos, medicinas, tratamientos, hospital, sufrir y sufrimiento se relacionan con la palabra presentada. En cambio, solamente los hombres relacionan el concepto con salud, cáncer, muerte, mal, malestar, molesto, diabetes y depresión. Las mujeres lo hacen con dolor, tristeza, doctor, doctores, inyecciones, jeringas, desesperación y virus.

Tabla 2. Conjunto SAM para la palabra estímulo Enfermedad por sexo

Hombres		Mujeres	
Definidora	M	Definidora	M
Medicamentos/Medicinas/Tratamientos	54	Medicamentos/Pastillas	79
Hospital	37	Dolor	72
Sufrir/Sufrimiento	30	Tristeza	53
Salud	27	Doctor/Doctores	50
Cáncer	27	Hospital	48
Muerte	25	Inyecciones/Jeringas	38
Mal/Malestar/Molesto	25	Sufrir/Sufrimiento	37
Diabetes	18	Desesperación	29

Depresión	17	Virus	29
-----------	----	-------	----

Para el estímulo afrontamiento el tamaño de la red fue más grande en el caso de las mujeres, que tuvieron un valor J de 47. En cambio los hombres brindaron 39 palabras definidoras. Hombres y mujeres están de acuerdo que se relaciona con combate, combatir, pelear, problemas, discusión, fuerza, fuerte, superar y superación. Los hombres en particular lo relacionan con seguir adelante, seguir avanzando, continuar, enfrentar, rival, enemigo y obstáculos, sin embargo las mujeres lo relacionan con valor, tristeza, golpes y consecuencia.

Tabla 3. Conjunto SAM para la palabra estímulo Afrontamiento por sexo

Hombres		Mujeres	
Definidora	M	Definidora	M
Seguir adelante/Seguir avanzando/Continuar	57	Combatir/Pelear	80
Combate/Combatir//Luchar	52	Problemas	44
Problemas	28	Discusión	34
Discusión	25	Fuerza/Fuerte	28
Enfrentar	23	Valor	28
Superar/Superación	23	Superar	26
Rival/Enemigo	19	Tristeza	23
Fuerza	17	Golpes	19
Obstáculos	16	Consecuencia	19

Con el fin de complementar el estudio, a posteriori se analizó la carga afectiva que acompaña a las palabras estímulo elegidas. Se incluyeron la totalidad de las palabras de cada una de las redes y se clasificaron en positivas, negativas y descriptivas. La carga afectiva de la palabra estímulo muerte para los hombres fue de 16.67% positiva, 47.62% negativa y 35.71 descriptiva. En el caso de las mujeres fue de 16.28% positiva, 37.21% negativa y 46.51 descriptiva. La carga afectiva del estímulo enfermedad para los hombres fue de 11.43% positiva, 51.43% negativa y 37.14% descriptiva y para las mujeres de 17.65%

positiva, 47.06% negativa y 35.29% descriptiva. Para el estímulo afrontamiento la carga afectiva que otorgaron los hombres fue 48.72% positiva, 35.90% negativa y 15.38% descriptiva. Para las mujeres el 38.30% fue positiva, el 38.30% negativa y el 23.40% descriptiva.

Tabla 4. Carga afectiva del total de palabra definidora de la red para Hombres

Carga	Muerte		Enfermedad		Afrontamiento	
	F	%	f	%	f	%
Positiva	7	16.67	4	11.43	19	48.72
Negativa	20	47.62	18	51.43	14	35.90
Descriptiva	15	35.71	13	37.14	6	15.38
Total	42	100	35	100	39	100

Tabla 5. Carga afectiva del total de palabra definidora de la red para Mujeres

Carga	Muerte		Enfermedad		Afrontamiento	
	F	%	f	%	f	%
Positiva	7	16.28	6	17.65	18	38.30
Negativa	16	37.21	16	47.06	18	38.30
Descriptiva	20	46.51	12	35.29	11	23.40
Total	43	100	34	100	47	100

Conclusiones

De acuerdo a los resultados se pudo observar que hombres y mujeres tienen similitudes sobre el significado atribuido a la muerte en cuanto a que ambos se remontan principalmente a los procesos funerarios y se refirieron a ella con sentimientos sobre todo negativos como la tristeza. La diferencia encontrada radica en que los hombres ven la muerte de una manera más introspectiva en forma de sufrimiento, y las mujeres de una forma expresiva por medio del llanto. Esto confirma lo mencionado anteriormente en cuanto a que las mujeres expresan de una forma más abierta sus emociones (Palacios-Espinosa et al., 2015; Díaz-Loving, Rivera y Sánchez, 2001).

A pesar de que el miedo es una actitud primordial que aparece en cuanto se aborda el concepto de muerte (Gala et al., 2002), en la muestra analizada ésta palabra no aparece dentro de los pensamientos automáticos presentados por los adolescentes estudiados. Sin embargo, malestares relacionados con la ansiedad, como sufrimiento, sí estuvieron presentes.

Por otro lado, en el caso del significado de enfermedad ambos sexos atribuyeron el mayor peso semántico a los tratamientos médicos, para las mujeres la muerte está más relacionada con emociones de índole negativa, pero los hombres lo relacionan más a las enfermedades médicas. Para los seres humanos la enfermedad está estrechamente relacionada con la muerte, ellos tienen la concepción de que si enfermas es un hecho de que vas a morir (Uribe-Cano, 2013). En éste estudio los hombres fueron los únicos que relacionaron la enfermedad con la muerte.

En el caso del afrontamiento se observa que los hombres relacionan el término a conductas activas de solución a las adversidades, lo que difiere un poco lo abordado por la teoría en donde se explica que los varones tienden a evitar las situaciones o utilizan la distracción para disminuir la ansiedad (Seoane, Molina y Valero, 2011) atribuyeron una connotación positiva a esta término. Las mujeres por el contrario otorgaron definidoras positivas y negativas en la misma cantidad.

Por último cabe señalar que las diferencias encontradas son pequeñas, pero perceptibles, y reflejan ciertas actitudes y esquemas de respuesta estereotipados ante los factores analizados, que son útiles para identificar y prevenir respuestas inadecuadas y no adaptativas en cuanto a la vivencia de experiencias relacionadas con la muerte y enfermedad.

Referencias

- Bayés, R. (1998). Psicología del sufrimiento y de la muerte. *Anuario de Psicología*, 29(4), 5-17.
- Castañeda. M. (2016). *Estilos de afrontamiento y su relación con la dependencia emocional en víctimas de violencia en la pareja*. Tesis de especialidad. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Díaz-Loving, R., Rivera, S. y Sánchez, R. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típicos e ideales). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2), 131-139.
- Díaz-Loving, R., Saldívar, A., Armenta-Hurtarte, C., Reyes, N., López, F., Moreno, M. y Correa, F. (2015). Creencias y Normas en México: Una Actualización del Estudio de las Premisas Psico-Socio-Culturales. *Psyche*, 24(2), 1-25.

- Gala, F., Lupiani, M., Raja, R., Guillén, C., González, J., Villaverde, C. y Alba, I. (2002). Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo. Una revisión conceptual. *Cuadernos de medicina forense* (30), 39-50.
- Galán, A. y Blanco, A. (2000). Análisis del concepto de conducta de enfermedad: un acercamiento a los aspectos psicosociales del enfermar. *Anales de Psicología*, 16(2), 157-166.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. y Bernabeú, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- Hernández, F. (2006). El significado de la muerte. *Revista Digital Universitaria*, 7(8), 1-7.
- Hernández, M. y Valdez, J. (2002). Significado psicológico de la vida y de la muerte en jóvenes. *Revista de Ciencia Ergo Lum*, 9(2), 162-168.
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(1), 133-154.
- Ibañez, M. (2007). ¿Cómo transcurre un duelo? Fases. En W. Astudillo, M. Pérez, A. Ispizua y A. Orbegozo, Acompañamiento en el duelo y medicina paliativa. España: Sociedad vasca de cuidados paliativos.
- Kübler-Ross, E. (1972). Sobre la muerte y los moribundos. Nueva York: Grijalbo.
- Langdon, E. y Wiik, F. (2010). Antropología, salud y enfermedad: una introducción al concepto de cultura aplicado a las ciencias de la salud. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(3), 177-185.
- Martínez-Gómez, J., Guerrero-Rodríguez, S. y Rey-Anacona, C. (2012). Evaluación de la validez de constructo y la confiabilidad del inventario de masculinidad y femineidad en adolescentes y adultos jóvenes colombianos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 170-181.
- Moral, J. y Miaja, M. (2013). El significado psicológico de las cinco fases del duelo propuestas por Kübler-Ross en mujeres con cáncer. *Psicooncología*, 10(1), 109-130.
- Morales, M. (2012). Género ante la muerte: hablar de la muerte es hablar de la vida. *Medwave*, 12(7), 1-4.

- Palacios-Espinosa, X., Milena, A., Moreno, K. y Ospino, J. (2015). El significado de la vida y de la muerte para mujeres con cáncer de mama. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(3), 455-479.
- Peña, A. y Paco, O. (2002). El concepto general de enfermedad. *Revisión, crítica y propuesta. Primera parte. Anales de la Facultad de Medicina*, 62(3), 223-232.
- Seoane, G., Molina, B. y Valero, R. (2011). Diferencias de género en el afrontamiento en la adolescencia. *Brocar*, 35, 157-166.
- Tizón, J. (2004). *Pérdida, pena, duelo: Vivencias, investigaciones y asistencia*. Barcelona: Paidós.
- Uribe, A. y Valderrama, L. (2007). *Actitud y miedo ante la muerte en adultos mayores*. *Pensamiento Psicológico*, 3(8), 109-120.
- Uribe-Cano, J. (2013). El concepto de salud y enfermedad: una reflexión filosófica. *CES Medicina*, 27(2), 255-260.
- Worden, W. (2013). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós.

ACTIVIDAD FÍSICA, SUEÑO Y ALIMENTACIÓN: DIFERENCIAS POR GÉNERO MEDIANTE REDES SEMÁNTICAS EN JÓVENES DE COAHUILA

María Isaura Sanabria Camacho⁸⁵.

José González Tovar.

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue medir y diferenciar, según el sexo, el significado psicológico atribuido a indicadores del estilo de vida saludable como lo son actividad física, sueño y alimentación en una muestra de jóvenes de nivel licenciatura, teniendo en cuenta que, para el ser humano, el sueño y la alimentación están dentro de las necesidades básicas; por eso se necesita tener hábitos saludables, así como actividad física, pues trae consigo múltiples beneficios como prolongar y mejorar la calidad de vida, reducir el riesgo de sufrir enfermedades, controlar el peso, influir en el estado anímico de las personas, entre otros. Lo mencionado anteriormente forma parte de un estilo de vida saludable que se debe adoptar en la vida, son conductas o acciones que, al incorporarlas en la rutina, favorecen el cuerpo e influyen significativamente en el bienestar. Se utilizó un método cualitativo, con énfasis en el uso de la técnica de redes semánticas para la medición del significado psicológico y se aplicó a 35 estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Coahuila de edades comprendidas entre 17 y 26 años. Los resultados demostraron que para las palabras estímulo sueño y actividad física, las tres principales definidoras son similares, mientras que para la palabra alimentación son semejantes las dos primeras definidoras. Se concluyó que las palabras estímulo alimentación, sueño y actividad física tienen un valor importante de acuerdo al sexo para la muestra seleccionada, sin embargo, se evidenció que frente a las palabras estímulo la diferencia entre hombres y mujeres en las palabras definidoras no es importante.

Palabras clave: Actividad física, sueño, alimentación.

⁸⁵ Universidad Autónoma de Coahuila, Isaura.sanabria3@gmail.com

Introducción

Una de las necesidades básicas que tiene el ser humano es la de alimentarse y dormir adecuadamente, puesto que se ha evidenciado que una persona pasa un tercio de su vida durmiendo. Por tal motivo es importante tener adecuados hábitos de sueño y, asimismo, mantener una apropiada alimentación para garantizar un óptimo crecimiento y desarrollo a lo largo de la vida.

Tener un adecuado descanso y dormir determinada cantidad de horas diarias es indispensable para las personas, porque asegura el crecimiento y desarrollo cerebral ya que el sueño está conformado por factores biológicos relacionados con la edad, salud, aspectos genéticos, patrones de sueño y elementos culturales como hábitos y estilos de crianza; por ésta razón es imprescindible propiciar un espacio adecuado y favorable, que no exista ruido o luz en el ambiente durante el sueño, así como infundir hábitos de sueños favorables desde la infancia.

El rol de los padres en los modelos de crianza juega un papel primordial, ya que se ha evidenciado que si no se hace adecuadamente, en la edad adulta los hijos, junto con algunos factores de riesgo como cansancio, fatiga, susceptibilidad, mal genio, pueden padecer trastornos de sueño. Cabe traer a colación que el sueño es un estado de reposo y tranquilidad donde no hay movimientos, pero la actividad cerebral sigue; debido a esto la importancia de respetar ésta fase (Claros González, Rodríguez Villalobos, Forero, Camargo Sánchez, & Niño Cardozo, 2012; Sobejano Tornos et al., 2009).

La función principal del sueño es reparar al cuerpo para hacerle frente a los requerimientos del diario vivir y evitar enfermedades. Es necesario tomar espacios de descanso para tener un rendimiento adecuado, puesto que las personas que toman éstos tiempos de reposo gozan de una mejor experiencia laboral y de bienestar; en contraste, el déficit de sueño impacta de manera significativa en el sistema inmunológico, el ritmo cardíaco, el rendimiento académico y la salud mental de una persona, llevando a la desmotivación para realizar las diversas actividades del día a día (Grimaldo y Reyes Bossio, 2015).

Algunos estudios han demostrado la existencia de una relación intrínseca entre el trastorno del sueño y algunas patologías crónicas y psiquiátricas relacionadas con obesidad, sobrepeso, hipertensión, diabetes, depresión y ansiedad que además están vinculadas con la

edad; a mayor edad, mayor vulnerabilidad o riesgo de padecerlas. Frente al género se identificó que en las mujeres existe una correlación entre trastornos psiquiátricos e insomnio, además del nivel económico (en particular el bajo), mayor edad, malas relaciones sociales y escasa seguridad; en contraste, los hombres consideran que la ingesta de alcohol les ayuda a dormir mejor, lo cual tiene el efecto contrario pues que vuelve el descanso más ligero y menos renovador; una de las recomendaciones para obtener un adecuado descanso es realizar ejercicio (Muñoz-Pareja et al., 2016).

El estilo de vida adoptado y desarrollado por las personas durante su crecimiento influye significativamente en su vida, de vital importancia son los hábitos de sueño desarrollados en periodos tempranos, ya que impactan y trascienden durante el periodo académico. Las obligaciones escolares, aunadas al estrés, perjudican el ciclo del sueño, por lo cual se recomienda la práctica de descanso-sueño, evitando malos hábitos como trasnochar e incentivando a realizar acciones orientadas a la relajación para contrarrestar los problemas del sueño; se sugiere tomar esto como rutina (Tafoya, Jurado, Yépez, Fouilloux y Lara, 2013).

Factores influyentes en la actualidad son la tecnología y las redes sociales, cuyo impacto ha sido representativo pues ha evidenciado el empobrecimiento de las relaciones interpersonales y un bajo desempeño escolar y laboral, si bien es cierto que el uso relativo al tiempo en cuanto a la parte tecnológica en éstos dos últimos aspectos ha sido adecuado. El sueño también ha tenido una influencia negativa dado que la persona duerme menos horas por estar en contacto con la tecnología, afectando su estado de ánimo de manera que podría derivar incluso en depresión y/o estrés; por eso se recomienda, fomenta y promueve dormir las horas de sueño establecidas, porque beneficia la salud física y mental (Puerto, Rivero, Sansores, Gamboa, & Sarabia, 2015).

Una de las afectaciones más grandes del sueño es el insomnio, que se ocasiona por diversos factores y agentes relacionados con la alimentación, temperatura, ambiente, ruidos, infecciones, virus, depresión, ansiedad y, de nuestro interés, por los inadecuados hábitos de sueño que convergen en problemas conductuales y emocionales. En los niños, el insomnio es habitual y se manifiesta con problemas para iniciar la fase del sueño o despertares nocturnos; se ha encontrado que el insomnio en infantes tiene su origen en los malos hábitos de sueño y es tratado mediante la terapia cognitivo-conductual y de las técnicas

relacionadas con el control de estímulos, como el manejo de la respiración, psicoeducación y el uso de economía de fichas (Márquez-Pérez, 2014).

Del mismo modo el insomnio está relacionado con los malos hábitos de sueño, es decir, la dificultad para iniciar o prolongar el sueño, y genera fatiga, cambios abruptos de ánimo, adormecimiento, baja energía, dificultades para concentrarse, problemas de memoria, o enfermedades mentales; por esto se vio la necesidad de generar psicoeducación acerca de la importancia de mantener una higiene de sueño adecuada (Leal-Grimaldo, Álvarez-Contreras, Tamez-Rodríguez, Vega-Pérez, & Castañeda-Sánchez, 2017). Con lo anterior podemos ver que el sueño se construye y consolida desde la niñez, conformando o creando hábitos de sueño que impactarán en la adultez, creando problemas fisiológicos, cognitivos y conductuales si no se duerme adecuadamente. Estos problemas se vuelven evidentes en jóvenes universitarios, quienes necesitan descansar un mínimo de horas para lograr un óptimo rendimiento escolar y quienes carecen de un descanso-sueño adecuado desarrollan algún trastorno relacionado con el sueño. Con base en lo anterior, estos problemas se pueden eliminar con la terapia cognitivo-conductual mediante psicoeducación para fomentar e instaurar nuevos hábitos de sueño saludables.

La alimentación es importante puesto que aporta la energía necesaria para cumplir con las demandas del día, prevenir enfermedades, disminuir el cansancio y la fatiga. Por el contrario, cuando no hay una adecuada alimentación se desarrollan enfermedades y problemas del organismo. Algunos estudios evidencian que el sedentarismo y la inadecuada alimentación promueven el desarrollo de enfermedades crónicas, especialmente en estudiantes universitarios quienes requieren alimentarse adecuadamente pero carecen de un horario fijo para ello y comen a deshoras cosas de poco valor nutricional. Se observa que durante el periodo escolar es cuando el individuo se alimenta de forma inadecuada y adquiere malos hábitos alimenticios, por lo cual son propensos a desarrollar enfermedades como sobrepeso u obesidad debido al poco consumo de lácteos, frutas, verduras, pescado o carnes. La Organización Mundial de la Salud (OMS), a partir de 1990, ha enfatizado la importancia de consumir frutas y verduras que carne (Orellana, Sepúlveda y Denegri, 2013).

El sobrepeso es una de las causas relacionadas con los malos hábitos alimenticios y es visible tanto en estratos sociales altos como en bajos y en la población estudiantil, en

particular los adolescentes, quienes más consumen alimentos basados en grasas y frituras debido a que se encuentran puestos de comida poco saludable dentro de las universidades. (Fernández-Juan, Ramírez-Gil y van der Werf, 2016). Un problema grave de salud es el alto consumo de alimentos de bajo o nulo valor nutricional basados en grasas y azúcares. Los productos con alto valor nutricional como lácteos, cereales y frutas no son tenidos en cuenta en las cafeterías universitarias, por tanto se identificó la necesidad de instaurar la venta de alimentos saludables como medida de promoción y prevención para la salud de la población universitaria (García-Padilla y González-Rodríguez, 2017).

Se ha identificado que los trastornos de conducta alimentaria son actualmente un problema de salud pública, donde un foco de alto riesgo son los estudiantes universitarios, sobre todo mujeres jóvenes de entre los 18 y 25 años; una de las razones son los estereotipos establecidos e impuestos por la sociedad relacionados con el desagrado de la apariencia física, lo que lleva a las jóvenes a bajar de peso de manera inadecuada mediante el uso de laxantes y/o vómito inducido, lo que las lleva a tener comportamientos ligados a la bulimia. Por esto se ha visto la necesidad de crear y promover programas preventivos relacionados con hábitos alimenticios saludables (Escolar-Llamazares et al., 2017).

En cuanto a la conducta alimentaria, se ha evidenciado que las partes cognitiva, conductual y efectiva están intrínsecamente relacionadas y juegan un papel importante a la hora de elegir los alimentos, puesto que las emociones y la comida se correlacionan. Con base en lo anterior, las personas pueden experimentar emociones positivas (amor, disfrute, placer, alegría y felicidad) o negativas (asco, culpa y remordimiento) antes y/o después de consumir algún alimento. Macht plantea que “la elección de los alimentos depende de las emociones inducidas por el propio alimento” (Peña Fernández y Reidl Martínez, 2015).

Se puede resaltar que la alimentación influye significativamente en una persona, pues los hábitos positivos previenen enfermedades, optimizan la calidad de vida, mejoran la parte física, emocional y conductual; lo opuesto puede ocasionar enfermedades como obesidad o trastornos de conducta alimentaria (donde las mujeres son más vulnerables que los hombres de acuerdo a la representación simbólica de fémica delgada).

La actividad física es fundamental para una persona, ya que mejora la calidad de vida, previene el desarrollo de enfermedades, promueve las relaciones sociales, permite mantener un peso adecuado e influye significativamente en su estado anímico. El tema del

sobrepeso y/u obesidad tiene sus orígenes en aspectos hereditarios e inactividad física, es decir, la predisposición genética y el sedentarismo. Cabe resaltar que el sobrepeso y/u obesidad es un tema de salud pública que se ha vuelto prioritario desde hace tiempo debido a su directa relación con la mortandad y la correlación con enfermedades cardiovasculares, cáncer y trastornos musculoesqueléticos; por tal motivo se considera importante generar espacios donde se incentive el desarrollo de ejercicios o alguna actividad física especialmente en jóvenes universitarios (Martínez-Moyá et al., 2014).

En un estudio realizado acerca de los estilos de vida saludables relacionados con la alimentación, actividad física y tiempo libre se encontró que los estudiantes de primaria dedican la mayor parte de su tiempo a ver televisión, en el computador o jugando videojuegos. Ésta falta de ejercicio físico puede desembocar, a la larga, en obesidad, por lo cual se vio la necesidad de establecer estrategias enfocadas a la promoción y prevención de enfermedades (Aguilar Piña, 2014).

Se entiende por estilos de vida aquellos comportamientos que están vinculados a la actividad física relacionada con el grado de adaptabilidad escolar, debido a que se ha demostrado que el deporte mejora la parte emocional de una persona, causando un impacto positivo en el individuo, volviéndolo capaz de insertarse en el contexto académico. El ejercicio también fortalece la autoestima, mejora las relaciones sociales, ayuda en el manejo de la ansiedad, control del insomnio y estrés, aumenta la puntualidad y el trabajo en equipo (Ríos Bustos, Torres Vaca y de la Torre, 2017). Es importante resaltar que la actividad física tiene muchos beneficios como el bajo índice de mortalidad de algunas enfermedades (hipertensión, enfermedad coronaria, osteoporosis, algunos cánceres y enfermedades mentales). En varios estudios realizados se encontró que algunos países mediterráneos manejan estilos de vida sedentarios en un alto grado, lo cual trae consigo enfermedades como obesidad, tabaquismo y bajo nivel educativo (Sobejano Tornos et al., 2009). Aunado a esto, el género masculino se interesa más por la actividad física en contraste con las mujeres, pero ambos presentan mayor productividad escolar debido a los beneficios que trae consigo ejercitarse (Ruiz-Ariza, Ruiz, de la Torre-Cruz, Latorre-Román y Martínez-López, 2016).

Cabe señalar que la actividad física está vinculada con el nivel socioeconómico de las personas, por tal motivo en un estudio realizado en España se identificó que las personas

pertencientes a la clase social baja realizan menos ejercicio debido a varios factores como estrés, desempleo, problemas familiares y falta de recursos. Por el contrario, profesionistas y estudiantes demostraron tener mejor adaptabilidad frente a los cambios relacionados con la salud y la vida personal. Es importante mencionar que, en la última década, se ha registrado un descenso notable y significativo en la actividad física realizada por las personas (Maestre-Miquel et al., 2014). Una de las razones por las cuales las personas realizan ejercicio en su tiempo libre sin necesidad de ir a un gimnasio (y lo realizan cerca de su hogar) es que encuentran agradable y atractivo el espacio y por ello prefieren caminar hacia estos sitios para hacer deporte, pues además lo consideran seguro y cómodo (Rodríguez-Romo, Garrido-Muñoz, Lucía, Mayorga y Ruiz, 2013).

Existe una alta prevalencia del índice de mortalidad relacionado con el sueño, la inactividad física y la alimentación, lo cual es un tema de interés y gran preocupación para los sistemas de salud. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT MC) (2016), en México existe una cifra alarmante en cuanto a sobrepeso y obesidad, específicamente del 72.6% hasta el 2016 que afecta a niños, adolescente y adultos, especialmente en mujeres entre 30 y 79 años, la cual va en aumento y es una de las más altas en el mundo. El gobierno ha optado por realizar una estrategia nacional para el control y prevención de sobrepeso, obesidad y diabetes en pro de mejorar la calidad de vida y disminuir este problema (ENSANUT MC, 2016).

Respecto a la alimentación, sueño y actividad física, la ENSANUT MC 2016 reportó que el 27% de los mexicanos incluyen en su alimentación frutas y verduras, pero el resto no se alimenta sanamente debido a causas varias (falta de dinero, el poco tiempo invertido a la compra y consumo de alimentos). Frente a la actividad física, se identificó que el 60% de la población realiza ejercicio habitualmente. Esto indica que hay mayor interés en hacer deporte que en comer adecuadamente, aunque la falta de tiempo y espacio se estableció como un problema a la hora de hacer ejercicio. Por otra parte, la población mexicana en el estudio realizado reconoce la problemática y los riesgos latentes relacionados con la obesidad, aun así el 48.4% presenta sobrepeso y 6.7% tiene obesidad. En cuanto al análisis nacional por área y región, un poco más del 33% de la población consume bebidas azucaradas diariamente y un 30% las consume varias veces por semana. Finalmente, el sueño esta intrínsecamente relacionado, puesto que las enfermedades o

trastornos relacionados con el sueño son, al igual que lo anterior, un problema de salud pública en donde la más común es el síndrome de apnea obstructiva del sueño y, de acuerdo a estudios realizados, puede llegar a originar obesidad (ENSANUT MC, 2016).

Objetivo

El objetivo de este trabajo fue medir y diferenciar, según el sexo, el significado psicológico atribuido a indicadores del estilo de vida saludable como lo son la actividad física, el sueño y la alimentación de una muestra de jóvenes de nivel licenciatura.

Método

Diseño de investigación

Se utilizó un diseño de investigación cualitativo de corte etnopsicológico con énfasis en el uso de la técnica de redes semánticas para la medición del significado psicológico.

Participantes

Se utilizó una muestra incidental de 35 estudiantes de la Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila. El 51% de la muestra correspondió a mujeres y el 49% a hombres. La edad mínima fue de 17 y la máxima de 26, el promedio de edad fue 19 con una desviación de 1.87.

Muestreo

Se utilizó una estrategia de muestreo no probabilístico de tipo incidental, el criterio de inclusión de los participantes fue ser alumnos inscritos en la licenciatura en la facultad Físico-matemática de la Universidad Autónoma de Coahuila.

Instrumento

Se utilizó la técnica de Redes Semánticas Naturales (Figuerola et al., 1981, como se citó en Arévalo Silva y Martínez Díaz, 2011; Valdez Medina, 1998) que consiste en definir una palabra estímulo o frase. Para este estudio se utilizaron tres palabras estímulo: actividad física, sueño y alimentación. Los participantes escribieron un mínimo de cinco palabras sueltas (verbos, adverbios, sustantivos, adjetivo, pronombres, etc.) que consideraran asociadas al estímulo. Después llevaron a cabo la jerarquización de todas las palabras que

propusieron como definidoras, clasificándolas en orden de importancia y asignándole el número uno a la palabra más cercana hasta terminar de jerarquizar todas las palabras definitorias que generaron. La frase estímulo se presentó en la parte superior de una hoja tamaño esquila.

Procedimiento

Los datos se recolectaron mediante un procedimiento de autoreporte no remunerado, el tiempo de respuesta promedio fue de 20 minutos y se utilizaron como palabras estímulo actividad física, alimentación y sueño.

Análisis de datos

El procedimiento de recolección de datos fue mediante autoreporte grupal, palabras denominadas como definidoras que proporcionaron las y los participantes; valor M o peso semántico, que representa la importancia que tienen las palabras o conceptos expresados por los participantes; valor FMG o distancia semántica, que expresa en forma de porcentaje la cercanía semántica con el concepto medido; valor G o densidad conceptual, que indica la dispersión o nivel de compactación del concepto expresado por sujetos. La base de datos y los indicadores se obtuvieron agrupando los casos según el sexo y se analizaron los datos en el paquete Excel 2016.

Aspectos éticos

Se les explicó a los participantes la metodología a realizar, seguido a esto, se obtuvo el consentimiento informado de los mismos, dando oportunidad de retirarse de la investigación cuando lo desearan. Asimismo se les mencionó que el manejo de la información es confidencial y anónimo con fines académicos.

Resultados

Respecto a la palabra estímulo alimentación, en la muestra de mujeres, se obtuvo un tamaño de la red de 46 palabras, las tres principales definidoras fueron salud/saludable,

nutrición y felicidad, con un peso semántico de 116, 51 y 49 respectivamente y donde la carga afectiva positiva es de 35%, negativa 7% y descriptiva 59%.

Tabla 1. Conjunto SAM para la palabra definidora Alimentación en la muestra de mujeres

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G	CA
Salud/Saludable	13	116	100.00	0	P
Nutrición	6	51	43.97	56	P
Felicidad	6	49	42.24	2	P
Necesidad	3	24	20.69	22	N
Dieta	3	24	20.69	0	D
Balance	3	21	18.10	3	D
Vida/Vitalidad	2	20	17.24	1	D
Bienestar	3	20	17.24	0	P
Energía	2	20	17.24	0	P
Cocina	3	17	14.66	3	D

Nota. M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad, CA= carga afectiva

Sobre la palabra estímulo sueño en la muestra de mujeres, se obtuvo un tamaño de la red de 40 palabras, las tres principales definidoras fueron descanso/descansar, dormir y cansancio, con un peso semántico de 127, 91 y 47 respectivamente, donde la carga afectiva positiva es de 45%, negativa 13% y descriptiva 43%.

Tabla 2. Conjunto SAM para la palabra definidora Sueño en la muestra de mujeres

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G
Descanso/Descansar	15	127	100	0
Dormir	10	91	71.65	28
Cansancio	5	47	37.01	35
Relajación	5	42	33.07	4
Cama	5	38	29.92	3
Recuperación/Recuperar	5	35	27.56	2
Salud	3	25	19.69	8
Necesidad	3	24	18.90	1
Soñar	3	23	18.11	1
Tranquilidad	4	22	17.32	1

Nota. M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad, CA= carga afectiva

La palabra estímulo actividad física en la muestra de mujeres obtuvo un tamaño de la red de 48 palabras, las tres principales definidoras fueron deporte/ejercicio, salud/saludable y

bienestar con un peso semántico de 144, 102 y 33 respectivamente, de las cuales la carga afectiva positiva es de 40%, negativa 15% y descriptiva 46%.

Tabla 3. Conjunto SAM para la palabra definidora Actividad física en la muestra de mujeres

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G
Deporte/Ejercicio	20	144	100	0
Salud/Saludable	12	102	70.83	29
Bienestar	4	33	22.92	48
Fuerza/Fortaleza/Fuerte	5	33	22.92	0
Condición	4	28	19.44	3
Felicidad	3	25	17.36	2
Cansancio	3	21	14.58	3
Movimiento	2	19	13.19	1
Diversión	2	19	13.19	0
Liberación/Libertad	2	18	12.50	1

Nota. M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad, CA= carga afectiva

Sobre la palabra estímulo alimentación en la muestra de hombres se obtuvo un tamaño de la red de 49 palabras, las tres principales definidoras fueron salud/saludable, nutrientes/nutrición y bienestar con un peso semántico de 119, 39 y 39 respectivamente, en donde la carga afectiva positiva es de 35%, negativa 8% y descriptiva 57%.

Tabla 4. Conjunto SAM para la palabra definidora Alimentación en la muestra de hombres

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G
Salud/Saludable	14	119	100	0
Nutrientes/nutrición	4	39	32.77	67
Bienestar	5	39	32.77	0
Vida	5	38	31.93	1
Felicidad	4	35	29.41	3
Equilibrio	4	33	27.73	2
Energía	3	24	20.17	8
Hambre	3	23	19.33	1
Necesidad	2	20	16.81	3
Cuidado	3	20	16.81	0

Nota. M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad, CA= carga afectiva

La palabra estímulo sueño en la muestra de hombres obtuvo un tamaño de la red de 51 palabras, las tres principales definidoras fueron descansar/descanso, dormir y cansancio,

con un peso semántico de 95, 79 y 59 respectivamente, y donde la carga afectiva positiva es de 39%, negativa 20% y descriptiva 41%.

Tabla 5. Conjunto SAM para la palabra definidora Sueño en la muestra de hombres

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G
Descansar/Descanso	11	95	100	0
Dormir	9	79	83.16	17
Cansancio	7	59	62.11	21
Cama	6	48	50.53	12
Felicidad	4	38	40.00	11
Tranquilidad	4	29	30.53	9
Noche	3	25	26.32	4
Relajación	3	23	24.21	2
Salud	2	16	16.84	7
Alivio	2	15	15.79	1

Nota. M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad, CA= carga afectiva

En cuanto a la palabra estímulo actividad física en la muestra de hombres se obtuvo un tamaño de la red de 47 palabras, las tres principales fueron deporte/ejercicio, salud/saludable y bienestar con un peso semántico de 135, 109 y 62 respectivamente, y la carga afectiva positiva es de 45%, negativa 13% y descriptiva 43%.

Tabla 6. Conjunto SAM para la palabra definidora Actividad física en la muestra de hombres

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G
Deporte/Ejercicio	16	135	100	0
Salud/Saludable	12	109	80.74	19
Bienestar	7	62	45.93	35
Energía	6	42	31.11	15
Cansancio	6	34	25.19	6
Movimiento	4	32	23.70	1
Diversión	3	29	21.48	2
condición física	4	29	21.48	0
Felicidad/Feliz	3	22	16.30	5
Alimentación	4	22	16.30	0

Nota. M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad, CA= carga afectiva

Para los estudiantes seleccionados, los términos alimentación, sueño y actividad física tienen un valor significativo de acuerdo al sexo. Las dos principales definidoras frente a los

estímulos alimentación, sueño y actividad física fueron las mismas tanto para hombres como para mujeres. La alimentación es percibida principalmente como una fuente de salud y bienestar, el sueño es comprendido como una actividad principalmente de descanso y como un momento de calma y la actividad física se asocia con la salud, bienestar y uso de energía.

Conclusiones

Las palabras estímulo alimentación, sueño y actividad física tienen un valor significativo de acuerdo al sexo para la muestra seleccionada (estudiantes de licenciatura). Se evidenció que frente al estímulo alimentación, tanto hombres como mujeres, las dos principales definidoras fueron iguales: salud/saludable y nutrición; del mismo modo ocurrió con las palabras estímulo sueño y actividad física, donde las tres principales definidoras son similares: en sueño son descanso/descansar, dormir y cansancio, en actividad física deporte/ejercicio, salud/saludable y bienestar, tanto para hombres como para mujeres.

Dentro de éste contexto se puede inferir que, para la muestra seleccionada, los términos alimentación, sueño y actividad física se tienen en alta estima: la alimentación es percibida como una fuente de salud y bienestar, el sueño como una actividad principalmente de descanso y como un momento de calma y la actividad física se asocia con la salud, el bienestar y el uso de energía. Sin embargo, se evidenció que frente a las palabras estímulo la diferencia entre hombres y mujeres en las palabras definidoras no es importante.

Con base en lo anterior, cabe resaltar que en México existe gran prevalencia de sobrepeso, obesidad y poca actividad física, lo cual es contradictorio con lo hallado en la muestra, ya que los estudiantes asocian la palabra estímulo actividad física y alimentación con salud y bienestar (ENSANUT, 2016).

Según la OMS, anualmente 2,8 millones de personas fallecen debido al sobrepeso u obesidad existentes en el país y para el 2016 más de 1900 millones de adultos presentaban sobrepeso y 650 millones eran obesos, lo cual refiere que la prevalencia de obesidad se ha triplicado entre 1975 y 2016 (OMS, 2016). Una de las razones por las cuales se presenta ésta problemática es debido a que las personas carecen de hábitos de vida saludables (como el consumo de alimentos con alto valor nutricional, la práctica de deportes o ejercicio con

constancia y un adecuado sueño-descanso). Cabe destacar que tener prácticas saludables relacionadas con la alimentación, sueño y actividad física desde pequeños previene enfermedades crónicas y otras no transmisibles (Moral de la Rubia, Ybarra Sagarduy, Álvarez Bermúdez, Zapata Salazar y González Tovar, 2011).

Por otro lado, según la ENSANUT la población mexicana logra reconocer la grave problemática existente frente al tema de obesidad, pues conocen los riesgos que esta enfermedad acarrea, aun así, casi la mitad de la población (48.4%) presenta sobrepeso y un 6.7% tiene obesidad, lo cual es debido como se mencionó anteriormente a la mala alimentación y la baja actividad física. Por ésta razón se creó una estrategia de prevención mediante la psicoeducación y la promoción de actividad física que busca que las personas conserven su peso de acuerdo a la edad y estatura de cada uno (ENSANUT, 2016).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a través de los resultados del Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico (MOPRADEF) de 2016 presentó un reporte mediante el cual se puede evidenciar la actividad física realizada por parte de los mexicanos, tanto hombres como mujeres, de 18 años o más en sus ratos de ocio; de lo anterior se resalta que, de acuerdo con el sexo, el 63.3% de las mujeres y el 52.3% de los hombres no realizan ningún deporte. Asimismo, se analizó por sexo y edad donde el 59.8% de los hombres de entre 18 y 24 años se inclinan más por hacer ejercicio, mientras que, en las mujeres el 42.8% de entre los 35 y 44 años son quienes realizan alguna actividad física (INEGI, 2017).

Referencias

- Aguilar Piña, P. (2014). Cultura y alimentación. aspectos fundamentales para una visión comprensiva de la alimentación humana. *Anales de Antropología*, 48(1), 11-31. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1225\(14\)70487-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1225(14)70487-4)
- Claros González, G. A., Rodríguez Villalobos, A. C., Forero, D. A., Camargo Sánchez, A., & Niño Cardozo, C. L. (2012). Influencia familiar en el hábito del sueño en una muestra de estudiantes universitarios sanos en Bogotá, Colombia. *CUIDARTE*, 4(1), 437-443. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359533224002>
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino [ENSANUT] (2016).
Recuerpado de: de:

http://promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/doctos_2016/ensanut_mc_2016-310oct.pdf

- Escolar-Llamazares, M. C., Martínez Martín, M. Á., González Alonso, M. Y., Medina Gómez, M. B., Mercado Val, E. y Lara Ortega, F. (2017). Risk factors of eating disorders in university students: Estimation of vulnerability by sex and age. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 8(2), 105-112. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.rmta.2017.05.003>.
- Fernández-Juan, A., Ramírez-Gil, C. y van der Werf, L. (2016). La valoración antropométrica en el contexto de la escuela como medida para detectar y prevenir efectos a largo plazo de la obesidad y del sobrepeso en niños en edad escolar. *Revista Colombiana de Cardiología*, 23(5), 435-442. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.rccar.2016.06.007>.
- García-Padilla, F. M. y González-Rodríguez, A. (2017). Los servicios de cafeterías y la promoción de la salud en el entorno escolar. *Atención Primaria*, 49(5), 271-277. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2016.09.005>.
- Grimaldo, M. y Reyes Bossio, M. A. (2015). Calidad de vida profesional y sueño en profesionales de Lima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 50-57. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30006-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30006-6).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2017). Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/moprade/moprade2017_01.pdf
- Leal-Grimaldo, J. R., Álvarez-Contreras, J. C., Tamez-Rodríguez, A. R., Vega-Pérez, M. L. y Castañeda-Sánchez, O. (2017). Nivel de insomnio no orgánico posterior a una estrategia de higiene del sueño. *Atención Familiar*, 24(1), 23-26. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.af.2016.08.005>.
- Maestre-Miquel, C., Martínez, D., Polonio, B., Astasio, P., Santos, J. y Regidor, E. (2014). Desigualdades en inactividad física según el nivel de estudios en España, en 1987 y 2007. *Atención Primaria*, 46(10), 565-572. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.aprim.2014.02.010>.

- Márquez-Pérez, G. (2014). Reeduación de los hábitos de sueño de una niña mediante técnicas conductuales. *Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 109-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477147184001>.
- Martínez-Moyá, M., Navarrete-Muñoz, E. M., García de la Hera, M., Giménez-Monzo, D., González-Palacios, S., Valera-Gran, D., . . . Vioque, J. (2014). Asociación entre horas de televisión, actividad física, horas de sueño y exceso de peso en población adulta joven. *Gaceta Sanitaria*, 28(3), 203-208. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2013.12.003>.
- Muñoz-Pareja, M., Loch, M. R., dos Santos, H. G., Sakay Bortoletto, M. S., Durán González, A. y Maffei de Andrade, S. (2016). Factores asociados a mala calidad de sueño en población brasilera a partir de los 40 años de edad: estudio VIGICARDIO. *Gaceta Sanitaria*, 30(6), 444-450. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.04.011>
- Orellana, L. M., Sepúlveda, J. A. y Denegri, M. (2013). Psychological meaning of eating meat, vegetarianism and healthy diet in university students: a natural semantic network study. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 4(1), 15-22. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S2007-1523\(13\)71988-8](http://dx.doi.org/10.1016/S2007-1523(13)71988-8).
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2017). Recuperado de: <http://who.int/features/factfiles/obesity/es/>.
- Peña Fernández, E. y Reidl Martínez, L. M. (2015). Las Emociones y la Conducta Alimentaria. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2182-2193. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S2007-4719\(16\)30008-4](http://dx.doi.org/10.1016/S2007-4719(16)30008-4).
- Puerto, M., Rivero, D., Sansores, L., Gamboa, L. y Sarabia, L. (2015). Somnolencia, hábitos de sueño y uso de redes sociales en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 189-195.
- Ríos Bustos, M. E., Torres Vaca, M. y de la Torre, C. (2017). Actividad física y adaptación escolar en estudiantes de medicina en un campus de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Investigación en Educación Médica*, 6(21), 16-24. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.003>.
- Rodríguez-Romo, G., Garrido-Muñoz, M., Lucía, A., Mayorga, J. I. y Ruiz, J. R. (2013). Asociación entre las características del entorno de residencia y la actividad física.

Gaceta Sanitaria, 27(6), 487-493. doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2013.01.006>.

Ruiz-Ariza, A., Ruiz, J. R., de la Torre-Cruz, M., Latorre-Román, P. y Martínez-López, E. J. (2016). Influencia del nivel de atracción hacia la actividad física en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 42-50. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.005>.

Sobejano Tornos, I., Moreno Iribas, C., Viñes Rueda, J. J., Grijalba Uche, A. M., Amézqueta Goñi, C. y Serrano Martínez, M. (2009). Estudio poblacional de actividad física en tiempo libre. *Gaceta Sanitaria*, 23(2), 127-132. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2008.04.007>.

Tafoya, S. A., Jurado, M. M., Yépez, N. J., Fouilloux, M. y Lara, M. C. (2013). Los hábitos de salud como posibles protectores de dificultades en el sueño en estudiantes de medicina de una universidad nacional de México. *Anales de la Facultad de Medicina*, 74(3), 187-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37929463005>.

IDENTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DEL ABORDAJE PSICOLÓGICO ANTE LA OBESIDAD

Gloria Ángela Domínguez Aguirre⁸⁶.

Adriana Martínez Peralta.

Roberto Carlos González Fócil.

Resumen

En México la obesidad es un problema de salud pública que amerita la incorporación de la atención psicológica para un abordaje integral con mayor posibilidad de permanencia. Esto incrementa el costo económico, además de que la euforia inicial pareciera ser suficiente motivación para no necesitar el apoyo emocional. Si las expectativas no se cumplen o si hay recaídas, suele presentarse abatimiento, lo que puede llevar a la persona a recuperar los antiguos patrones de comportamiento -alta ingesta calórica y sedentarismo-, generando sentimientos de derrota que dificulten aceptar o buscar apoyo. El abordaje psicológico puede ser un gran aliado en la promoción de hábitos saludables y puede ayudar a atender las problemáticas emocionales subyacentes al peso. En el presente trabajo se buscó conocer la motivación de personas que han perdido peso, sus patrones de atención nutricional, física y/o emocional, explorar su necesidad de atención emocional en el proceso e indagar el conocimiento que se tiene de la psiconutrición. Se realizó un estudio cualitativo-transversal con 21 participantes de 19 a 54 años. Como instrumento se usó una guía de entrevista con 25 preguntas en 4 categorías. Se procesaron los datos con un análisis de contenido deductivo. Se encontró que la motivación para adelgazar está orientada a la salud, la estética y las emociones, se perciben intentos recurrentes de adelgazar, la mayoría infructuosos y una tendencia a recuperar el peso perdido; suele haber actividad física, apoyo nutricional pero escaso psicológico. Hay ideas generales sobre psiconutrición, aunque no se asume como opción viable.

Palabras clave

Psicología de la alimentación, obesidad, Intervención psicoterapéutica.

⁸⁶ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, gloria.dominguez@ujat.mx.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) define al sobrepeso y la obesidad como una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud y menciona como su principal causa un desequilibrio energético entre calorías consumidas y gastadas generadas a partir de dos elementos: un incremento en la ingesta de alimentos de alto contenido calórico que son ricos en grasa y/o un decremento en la actividad física, lo cual a su vez es atribuido al sedentarismo que se ha establecido como forma de vida por la urbanización y las formas de transporte.

Laguna (2005), menciona que la obesidad se ha incrementado en los últimos años, como consecuencia de los siguientes factores:

1. Agentes obesogénicos, propios del entorno como:
 - a. El incremento y fácil disponibilidad de alimentos con alto contenido en grasas y azúcares que se sirven en porciones de mayor tamaño. A esto le podemos agregar la sustitución de alimentos naturales por alimentos procesados, como refrescos embotellados y comida instantánea.
 - b. Bajo nivel de actividad física debido a las comodidades de la vida moderna; se pasa mayor tiempo jugando videojuegos, viendo televisión o navegando en internet.
 - c. Ciertas toxinas ambientales, fármacos y la nicotina, que afectan las vías metabólicas de la persona, provocando un aumento en el peso.
2. Factores relacionados con el huésped:
 - a. Biológicos, como alteraciones en la nutrición temprana, dificultades para correr un balance energético positivo y alteraciones a nivel genético y endocrinológico.
 - b. Psicológicos, relacionados con la conducta y hábitos alimentarios y el estilo de vida, la motivación y voluntad del individuo, peso corporal. El consumo de gran cantidad de alimentos en períodos cortos de tiempo y comer durante las noches son trastornos en la conducta alimentaria frecuentes entre personas con obesidad.

Desde hace décadas la obesidad se ha incrementado de forma importante en todo el mundo. En México particularmente las cifras son preocupantes. De los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México ocupa el segundo lugar en obesidad; mientras que el Fondo de las Naciones Unidas

para la Infancia (UNICEF) refiere que ocupa el primer lugar en obesidad infantil (Instituto Nacional de Salud Pública, 2016).

Por ello el estudio y tratamiento de la obesidad ha cobrado relevancia, en virtud no solo de su magnitud, sino también del impacto en la salud de los individuos, convirtiéndose en uno de los principales factores de riesgo para el desarrollo de enfermedades cardiovasculares como cardiopatías y accidentes vasculares cerebrales, dislipidemias, diabetes, hipertensión arterial, problemas gastroesofágicos, problemas respiratorios, enfermedades osteoarticulares y ciertos tipos de cáncer como el de mama y próstata (Campos, Rivera y Barquera, 2013).

De acuerdo a cifras de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2016), el sobrepeso y obesidad se incrementó del 2012 al 2016, principalmente en zonas urbanas, y se observa que con el incremento de la edad estos índices en la población infantil también aumentan. En la población de 5 a 11 años de edad, tres de cada diez menores tienen sobrepeso u obesidad, en adolescentes (12 a 19 años) ésta prevalencia se incrementó de 34.9% a 36.3%, es decir, casi cuatro de cada 10 adolescentes; en el caso de la población adulta, sufren sobrepeso u obesidad siete de cada 10 adultos, en éste último grupo poblacional, en mujeres adultas, se observa un mayor índice (75.6%) que en hombres adultos (69.4%).

La problemática manifiesta del sobrepeso y la obesidad ha sido atendida desde varias esferas, algunas instancias gubernamentales han ideado estrategias para disminuir los niveles de obesidad, tales como prohibir la venta de ‘comida chatarra’ en las escuelas de educación básica e incentivar la actividad física. Sin embargo, los niveles de obesidad y sobrepeso no han decrecido de manera importante, lo cual lleva a considerar que este problema está anclado en elementos mucho más difíciles de atender que sólo con la llamada ‘fuerza de voluntad’ o a partir de la restricción y que, por lo mismo, no puede apelarse a que las personas que presentan éstas condiciones puedan por sí mismas modificar sus hábitos alimenticios de manera permanente.

Campos, Rivera y Barquera (2013) enfatizan la importancia de que el gobierno y los estados promuevan el cambio de entorno a través de la regulación alimentaria en las escuelas y centros de trabajo, además del establecimiento de programas nutricionales, la capacitación de los profesionales de la salud para promover cambios conductuales en la

población en riesgo, el fomento de estilo de vida sano desde etapas tempranas de la vida y el cambio y reflexión de la industria alimentaria.

Más allá de la relevancia de estas cifras existen amplias historias de significados, que dan cuenta del trasfondo de la problemática de la obesidad. Jáuregui (2006) recuerda que el alimento es algo vital, ya que el acto de comer remite a la satisfacción de una necesidad básica y primaria, la sobrevivencia; también que la fertilidad está asociada a la adiposidad, no hay nada más fisiológico que conservar la especie. Esto ancla a la comida como un elemento del que no se puede prescindir y al que se suman las conexiones emocionales que se establecen a partir de ella.

Bersch (2006) aborda la dificultad de algunas personas para asumir el control sobre su alimentación, mismo que fue ejercido por figuras de crianza durante la infancia, como una forma de resistirse a la madurez. Esto, a su vez, demuestra que ya no es suficiente atender esta situación desde los dos ejes mencionados por la OMS, sino que es necesario introducir un tercero: la atención psicológica, lo que lo vuelve un abordaje integral con mayor posibilidad de éxito.

Herrero (2017) menciona que diversas investigaciones señalan que cerca del 90% de las personas que pierden peso lo recuperan en un periodo aproximado de 5 años, haciendo evidente que el tratamiento dietético no es suficiente para conseguir objetivos a largo plazo. Para Guzmán, del Castillo y García (2010) la intervención psicológica toma un papel preponderante, dado que las enfermedades crónico-degenerativas como las que se derivan del sobrepeso y la obesidad conllevan la presencia o la ausencia de ciertas variables psicológicas que repercuten en la calidad de vida de quienes las padecen. Además, los problemas asociados al sobrepeso y obesidad no solo son los relacionados con la salud física, sino que existen problemas psicológicos de insatisfacción corporal, sobre todo en sociedades donde la delgadez es bien vista, de autoaceptación y autoestima, o trastornos psiquiátricos como del estado de ánimo o de ansiedad, depresión y suicidio; la persona puede sufrir rechazo y discriminación (Baile y González, 2013).

Bersh (2006) propone un manejo integral de la obesidad que incluya aspectos educacionales, médicos, nutricionales y psicológicos. El apoyo psicológico ayuda a modificar los hábitos de alimentación, a incrementar la motivación para elevar el nivel de actividad física, a evitar la sobreexposición a estímulos que desencadenen la necesidad de

comer, al aprendizaje de técnicas de control de estrés y al trabajo de las creencias erróneas sobre la alimentación.

De igual forma, Alvarado, Guzmán, y González (2005) enfatizan que el abordaje psicológico para la reducción de peso no debe estar basado únicamente en el ejercicio y la dieta. Para ello implementaron un programa de intervención cognitivo-conductual, encontrando que aquellos sujetos en los que se realizó intervención psicológica tuvieron una reducción significativa de peso y ayudó a una buena adherencia al tratamiento y mayor motivación. El aspecto psicológico en el manejo de la obesidad implica considerar ciertos elementos:

1. Incorporar la atención psicológica incrementa el costo de la atención, gracias a que se suma a servicios de nutrición, la inscripción a un gimnasio, la adquisición de ropa y accesorios deportivos.
2. La euforia que implica el inicio de un programa de adelgazamiento y los primeros resultados obtenidos pareciera ser suficiente motivación para no necesitar el apoyo psicológico.
3. Cuando las expectativas no se cumplen o si ocurren recaídas suele presentarse tristeza y abatimiento, lo que puede llevar a la persona a refugiarse en la comida, lo que la lleva a recuperar los antiguos patrones de comportamiento –alta ingesta calórica y sedentarismo– en los que no se considera que la psicología pueda aportar algo.

Es por ello que el abordaje psicológico puede ser un gran aliado no sólo en la promoción y adquisición de hábitos saludables, también puede atender las problemáticas emocionales que han sido cubiertas por la ingesta de determinados alimentos y que quedan latentes ante la exigencia que implica la restricción voluntaria de la ingesta –la ‘dieta’- que involucra un control cognitivo (que suele fallar por estrés, ansiedad, síntomas depresivos, consumo de alcohol, estímulos alimenticios) (Bersh, 2006). Dichas problemáticas emocionales pueden ser carencias afectivas, baja autoestima, creencias irracionales, duelos no afrontados o no resueltos, abuso sexual, entre otros. Es por ello que se propone un nuevo enfoque en el abordaje de los problemas de sobrepeso u obesidad, denominado como Psiconutrición, que considera que la mala alimentación viene dada por aspectos

emocionales y no solamente alimentarios, por tanto, el trabajo interdisciplinar de la nutrición, la psicología y la actividad física es fundamental (Herrero, 2017).

Objetivos

General

Explorar los patrones de comportamiento de personas que han perdido peso.

Específicos

1. Conocer la motivación de personas que han perdido peso.
2. Explorar sus patrones de atención nutricional, física y/o emocional.
3. Examinar su necesidad de atención emocional en el proceso.
4. Indagar el conocimiento que se tiene de la psiconutrición.

Método

Se realizó un estudio cualitativo y transversal usando un cuestionario compuesto por 25 preguntas agrupadas en 4 categorías: Motivación para bajar de peso (3 preguntas), Proceso de pérdida de peso (9 preguntas), Apoyo emocional (12 preguntas) y Psiconutrición (1 pregunta). Se contó con 21 participantes (14 mujeres y 7 hombres) cuyas edades oscilaron entre los 19 y los 54 años. Sus ocupaciones fueron estudiantes, comerciantes, empleados y amas de casa. Se realizó un muestreo no probabilístico en personas con pérdida de peso voluntaria. Se realizó una invitación a gente que había perdido peso en los últimos años habían entablado contacto con los investigadores. El cuestionario fue enviado y recibido a través de correo electrónico. Los datos se analizaron mediante análisis de contenido deductivo.

Aspectos éticos

La participación fue voluntaria y confidencial, contando con el consentimiento informado por cada uno de los participantes para el uso y publicación de la información obtenida con fines académicos. Se respetaron las normas del Código de Ética Profesional del Psicólogo en México, en materia de investigación.

Resultados

En este rubro se exponen las respuestas manifestadas por los participantes del estudio, clasificadas de acuerdo con las categorías y códigos bajo las cuales fueron analizadas. Así mismo se presentan extractos de los discursos más representativos de los participantes.

Para fines de apreciación general, en la tabla 1 se presenta el nombre ficticio con el cual se identificó a cada participante, en orden alfabético, de acuerdo a como se recibieron sus cuestionarios; así como su edad y ocupación al momento de la entrevista.

Tabla 1. Datos sociodemográficos

	Nombre ficticio	Género	Edad	Ocupación
1	Arturo	Masculino	29	Docente de Psicología
2	Berenice	Femenino	29	Contadora
3	César	Masculino	40	Chef manager
4	Daniela	Femenino	33	Ama de casa
5	Eva	Femenino	47	Directora de jardín de niños
6	Fernanda	Femenino	31	Psicóloga – empleada
7	Gabriela	Femenino	29	Psicóloga –Comerciante
8	Hilda	Femenino	42	Ama de casa
9	Ignacio	Masculino	28	Capital humano
10	Jimena	Femenino	37	Docente
11	Karla	Femenino	20	Estudiante de Psicología
12	Lorenzo	Masculino	21	Estudiante de Psicología
13	Mónica	Femenino	54	Ama de casa
14	Óscar	Masculino	29	Comerciante
15	Patricia	Femenino	27	Estudiante de Psicología
16	Ramiro	Masculino	22	Estudiante de Psicología
17	Servando	Masculino	39	Psicólogo - Coordinador docente
18	Tania	Femenino	19	Estudiante de Psicología
19	Victoria	Femenino	22	Estudiante de Psicología
20	Xóchitl	Femenino	37	Publirrelacionista
21	Yolanda	Femenino	37	Empresaria

Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento se presentan por categorías. La primera categoría es Motivación para bajar de peso y sus códigos son Motivación, Intentos y Resultados; la segunda es Proceso de pérdida de peso, cuyos códigos son Elementos cuantificables, Actividad física y Acompañamiento nutricional; la tercera es Apoyo emocional, la cual cuenta con los códigos Apoyo recibido, Utilidad del acompañamiento

psicológico y Profesional de Psicología; la cuarta categoría, Psiconutrición, cuenta con un sólo código homónimo.

En los extractos del discurso se mencionan el nombre ficticio asignado y la edad de la persona. Debido a que entre los participantes hay estudiantes o profesionistas de Psicología en la última categoría se menciona este dato.

La Motivación para bajar de peso, con código Motivación, se enfoca en conocer el o los motivos que las personas dan para bajar de peso. El que aparece de manera recurrente es la salud, de forma general o específica. “Tres crisis hipertensivas a punto de infarto” (Jimena, 37), “Las cosas que realizaba cotidianamente me estaban costando mucho (subir escaleras, agacharme y levantarme)” (César, 40); también se mencionan aspectos estéticos, “Tener un mejor aspecto físico y una mejor salud” (Ignacio, 28), “Lucir mejor y sentirme mejor” (Eva, 47); otras referencias aluden a dos aspectos, “Estética como primera opción, no lo niego [...] pero ya se estaban presentando problemas de salud” (Tania, 19 años). Sobresale la presencia de menciones de índole emocional, relacionadas con el proyecto de vida y afiliación familiar, como padre, madre, esposa y en la aspiración de vincularse en pareja: “Mi hijo (deseo verlo crecer y mostrarle que se puede vivir sanamente)” (Servando, 39), “Pesaba 134 kilos y mi motivación fue poder patinar sobre hielo con mi hija mayor” (Yolanda, 37), “Me gustó lo que veía y como me sentía. Después de estar sana, mi motivación cambió por lucir un bonito vestido de novia” (Gabriela, 29), “Encontrar una pareja, yo creía que si no bajaba de peso nadie se iba a fijar en mí” (Arturo, 29), o

Era un momento de mi vida en el que muchos cambios se habían dado y se sintió el momento más congruente para hacerlo, como que todo lo demás estaba embonando por tanto también este aspecto tenía que ser uno a considerar ocuparme (Fernanda, 31).

En Intentos se busca la referencia a las veces en que se ha propuesto dicha meta. Las respuestas apuntan a repetidos intentos por adelgazar durante largos periodos: “Toda mi vida” (Hilda, 42), “Desde mi juventud” (Fernanda, 31); otros participantes señalan un número exacto de intentos, “Sí lo había intentado antes y lo había conseguido en dos ocasiones pero volví a subir” (Yolanda, 37); sólo hay una mención que alude a un solo intento por perder peso: “Nunca, lo máximo que hacía era aumentar mis ejercicios” (Karla, 20).

En Resultados se abordan los efectos obtenidos. Las respuestas sugieren que después de un tiempo el peso perdido se recupera: “No podía coordinar, ni sostener, el cambio de hábitos alimenticios y la realización de actividad física, esto generaba un efecto rebote y hacía que recuperara el peso perdido y en ocasiones hasta más” (César, 40), “Aunque bajaba de peso, mi aspecto físico no era el de una persona ‘saludable’ y me duraba poco, al cabo de unos meses, volvía a subir de peso” (Ignacio, 28), “Bajo unos kilos y en poco tiempo lo recupero” (Hilda, 42), “Muy buenos resultados, me mantuve en forma muchos años, pero después caí en conformismo y me descuide; por ende subí nuevamente de peso” (Servando, 39); sobresale la mención de un hombre joven de enfocarse en el desarrollo muscular más que en la pérdida de peso: “Había conseguido bajar significativamente mi peso y talla, pero no me gustaba la manera en que me veía, ya que mi objetivo principal siempre ha sido ganar masa muscular y tener un físico prominente y estético” (Lorenzo, 21).

En la categoría 2, Proceso de pérdida de peso, se busca detallar cómo se realizó esto. Los hallazgos son los siguientes: Los Elementos cuantificables se dirigen a presentar el tiempo en que las personas lograron perder peso y los kilos que bajaron. Los resultados son amplios y disímiles. La pérdida de peso reportada oscila entre los 8 kilos en 8 meses y 67 kilos en 6 años. Algunas personas reportan tardar más para bajar más kilos, “Estuve por 8 meses acompañada por una nutrióloga y un régimen alimenticio en el cual bajé 8 kilos” (Gabriela, 29), “Me tomó un par de meses bajar los 20 kg que subí a raíz del método anticonceptivo que utilizaba” (Patricia, 27), “Llevo 5 meses, he bajado poco más de 20 kilos” (Ignacio, 28), “He dedicado hasta ahora un año un mes, para bajar 32 kilos” (Jimena, 37), “El perder peso me llevó aproximadamente un año de tiempo, perdí aproximadamente 40 kilos” (Arturo, 27), “Me ha llevado 6 años bajar 67 kilos” (Xóchitl, 37).

El código Actividad física pretende conocer el tipo de ejercicios realizados. Aquí se revela el uso de diferentes acciones en el proceso de pérdida de peso; algunos fueron ejecutados de manera individual sin asistir a algún gimnasio, como la caminata o programas con riguroso entrenamiento físico: “Retomé la natación, un deporte que me fascina y relaja” (Patricia, 27), “Hacía zumba, una hora durante 3 veces por semana” (Xóchitl, 37), “Lo que hice fue practicar 30 minutos de ejercicio al día, principalmente cardio, en algunas

ocasiones corría y en otras hacia Zumba pero por mi cuenta, utilizando videos descargados de internet” (Arturo, 29). 7 personas dijeron haber seguido un programa de 3 a 5 meses donde tuvieron asesoría nutricional y entrenamientos físicos; éstas personas enfatizan el proceso de aprendizaje que esto les ha dejado sobre sus capacidades físicas: “Aunque hay ejercicios que me cuestan más trabajo que otros, definitivamente me siento cómodo tanto con el ejercicio como con los *coaches* del gimnasio al que asisto” (Ignacio, 28), “La idea que tengo del primer día de entrenamiento ha cambiado y definitivamente no es misma al día de hoy” (Berenice, 29).

Sobre Acompañamiento nutricional en la mayoría de los casos se señala la participación de profesionales de la nutrición, quienes fueron un apoyo importante en los cambios logrados: “Fui con un nutriólogo para llevar un control más cuidadoso debido a la hipertensión y para tener más referencias de qué podía comer y qué no” (Jimena, 37), “No estaba acostumbrada a comer sano, sí me sentía a gusto con la persona que me instruyó, siempre fue muy clara en dar las instrucciones” (Daniela, 33), y

El nutriólogo es una persona muy amable y un aspecto esencial para él es la motivación. Me da explicaciones acerca del porque mantener la motivación, dormir suficiente y tomar lapsos de relajación son principales en llevar una dieta y que ésta dé resultados. En un inicio me asustó, pero desde la primera cita sentí que quería quedarme, me cayó muy bien, es muy agradable y de verdad su actitud positiva es como un apoyo para sus pacientes (Karla, 20).

Se encuentra la mención de un acompañamiento nutricional realizado por una persona que no es profesional de la nutrición, “La dieta la obtenía a través de mi entrenador personal, aunque en realidad desconozco si tenga conocimiento en cuanto al ámbito de nutrición. En realidad sí me sentía a gusto con la persona que me brindó dicho acompañamiento” (Lorenzo, 21); también se encuentran menciones a cambios alimenticios realizados autónomamente que dieron resultado: “[Hacer] cambios en la alimentación no me costó, antes de casarme fui vegetariana desde los 12 años, bajé 16 kg y me sentía muy bien” (Patricia, 27), “Nunca llevé algún acompañamiento nutricional siempre fue por lo que veía en internet y lo que me decían algunas personas que hiciera” (Ramiro, 22).

La categoría Apoyo emocional, y el código Apoyo recibido, se dirigen a identificar el tipo de respaldo que los participantes recibieron. Las menciones refieren la presencia de la familia y de los profesionales que acompañaron el proceso, como nutricionistas y

entrenadores deportivos: “En las primeras veces tenía el apoyo de mi familia pero luego se me quitaba el ánimo de seguir la dieta” (Óscar, 29),

Sí recibí apoyo emocional y motivacional dentro del gimnasio y al ver mejores resultados de los que esperaba tanto físicamente como de salud es mi mayor motivación para continuar con este reto o nuevo estilo de vida para mí, mi familia y las personas que me rodean (Mónica, 54).

Muchas veces sentí dificultades para continuar en este proceso, y por ello fracasé en varias ocasiones, subiendo de peso y a raíz de eso desanimándome y dejando de asistir al gimnasio, más que nada por cuestiones de estrés en asistir día con día al gimnasio y de comer lo mismo todos los días, y frustración al no ver los avances que quería, nunca recibí algún apoyo emocional, más que el ánimo y soporte de mi madre, que me motivaba a seguir con sus palabras y poniéndome el ejemplo en la disciplina de la dieta y ejercicio, y muchas veces ella fue la que me ayudo a seguir adelante y ahora no me arrepiento de seguir en este camino (Lorenzo, 21).

En un caso se menciona la participación de una psicóloga en el proceso: “Cuando iba y no había logrado bajar de peso en 2 semanas, me desanimaba y la psicóloga platicaba conmigo” (Eva, 47).

Utilidad del acompañamiento psicológico se enfoca en conocer la percepción que se tiene de la labor de la psicología ante la pérdida de peso. Se encuentran alusiones vagas respecto a esto: “Pues siempre he pensado que llegar a un psicólogo es bueno para que te apoye en tu pensamiento y emocionalmente” (Óscar, 29). Algunos participantes dan información más relacionada con dicha utilidad: “Sí, pues podría aprender a identificar el por qué no puedo contener mis ganas de comer” (Hilda, 42), mientras que otras personas emiten ideas más sustanciales:

Pienso que el acompañamiento psicológico sería muy útil, pues recuerdo que cuando ya me mantenía en mi margen de peso según las normas, yo quería tener menos peso para tener un cuerpo más pequeño. Por lo tanto, aunque me mantenía en el peso yo no me sentía con la confianza y la autoestima suficiente para aceptarme. Así que, definitivamente el proceso de pérdida de peso hubiese sido más de salud y aceptación y no sólo por cuestión de estética (Victoria, 22).

También se encuentran respuestas que descartan la necesidad de contar con apoyo de esta índole: “Nunca consideré importante llevar un acompañamiento psicológico porque yo sabía lo que hacía y las repercusiones que podía traer para mi salud” (Ramiro, 22).

Con el código Profesional de Psicología se pretende saber si los participantes conocen algún psicólogo que aborde psicoterapéuticamente temas de alimentación. En este

apartado abundan las respuestas negativas, sin mayor profundidad o la omisión a esta pregunta: “No” (Hilda, 42), “No conozco a nadie” (Lorenzo, 21). Se reportan respuestas que indican conocimiento ambiguo sobre la temática abordada: “Sé de la existencia de psicólogos en nutrición pero desconozco su estructura de trabajo” (Victoria, 22), “No conozco a ningún profesional especializado en el tema de pérdida de peso aunque sí conozco terapeutas que podrían abordarlo” (Fernanda, 31).

La categoría Psiconutrición se orientó a indagar acerca de lo que las personas entienden por ésta disciplina. Para ilustrar los conocimientos sobre el tema, en este rubro se señalan los perfiles profesionales de las personas entrevistadas, de las cuales 11 están relacionadas con la Psicología: 5 profesionistas y 6 estudiantes de licenciatura. Todas las personas dieron una respuesta cercana porque discernieron su labor por los términos relacionados o por tener conocimientos afines al área. Las menciones genéricas fueron dadas por personas con una formación ajena a la Psicología: “Entiendo que puede ser alguna rama de la psicología que trata los problemas de nutrición a nivel psicológico, o que ayuda a entender la relación con la comida a nivel emocional” (Berenice, contadora, 29), “La forma en que influye nuestro pensamiento en la forma de elegir de qué forma nos alimentamos” (Daniela, 33), “Entiendo que sería la relación entre lo que comemos y nuestros pensamientos, emociones, etc. ” (César, chef, 40), “Pienso que es la psicología en la alimentación o nutrición que ayuda en la parte emocional, sentimental o motivacional para adoptar una mejor alimentación y por ende mejor salud y estilo de vida” (Mónica, 54), “Apoyo psicológico para entender la relación entre comer para satisfacer antojos y/o cubrir necesidades y nutrirse para estar saludable” (Eva, educadora, 47).

Las menciones dadas por estudiantes o profesionales de la Psicología tienen un matiz más elaborado:

Pienso en todos los aspectos emocionales que involucran a la alimentación; me doy cuenta que la comida está en todo, salidas con amigos, en reunirse por algún tema de trabajo, etc. Y del mismo modo podemos ver que en las redes se encuentra mucho la frase “el amor de mi vida es la comida” y se vuelve como un escape de las malas situaciones. Psiconutrición la relaciono entonces a una disciplina que interviene en cambiar la conducta hacia la comida y ayudar a establecer hábitos alimenticios que sean sanos para el cuerpo (Karla, estudiante de Psicología, 20).

Entiendo justamente la cuestión del acompañamiento psicológico así como el nutricional en un proceso de pérdida de peso o de adquirir hábitos saludables de

alimentación; me parece que desde que estos no están presentes es un indicativo que se necesita ir más allá de un régimen alimenticio y la actividad física, es decir, integrar todas estas nuevas conductas y entender también el porqué de las viejas, para que de verdad se forme un hábito con consciencia y responsabilidad y concluya en la adopción de un estilo de vida que va a permanecer sin necesidad de elementos externos a la persona (Fernanda, Psicóloga, 31).

Resalta la mención de una persona sin formación de Psicología que conoce del tema por haber usado este recurso en su proceso de pérdida de peso.

Entre los apoyos emocionales compré un curso de psicología de la alimentación en línea, lo que me suena muy parecido a psiconutrición y consiste en entender por qué nos alimentamos como lo hacemos, entender y diferenciar el hambre física del hambre emocional, hacer un ejercicio que me guste y lo disfrute y a amar mi cuerpo alimentándolo sanamente y cuidándolo. (Yolanda, empresaria, 37).

Conclusiones

El reporte por parte de las personas participantes, que incluye como motivaciones para bajar de peso a la salud, apariencia y aspectos emocionales/relaciones, apoya la idea de la importancia de abordaje psicológico profesional de este fenómeno. Si bien, la atención interdisciplinaria, específicamente la médico-nutricional, puede ser una combinación ya considerada, la parte psicológica requiere mayor definición e implementación en los equipos de salud para que eventualmente sea parte del conocimiento y uso de la población en general.

Ésta muestra en particular no permite generalizar los resultados para una población abierta o inclusive en estudiantes o profesionales de psicología, pero permite la inclusión de otras preguntas de investigación en próximos estudios, como podrían ser características cualitativas para conocer a mayor profundidad elementos a incluir en estudios con muestras más grandes, tanto en poblaciones profesionales como generales. La psiconutrición podría ser vista como una especialización, pero conocer su relevancia y contribuciones a la práctica diaria en intervenciones profesionales de salud, es una competencia que puede considerarse básica, dado el impacto de la obesidad en la salud pública mundial.

Futuros estudios también pueden indagar a mayor profundidad cómo el área psicológica ha sido cubierta y mediada en casos de personas que exitosamente han conseguido regular su peso, aún sin apoyo profesional, esto para considerar modelos que puedan replicarse en contextos en los que las unidades de salud no incluyen profesionales

de la psicología o simplemente no están al alcance; lo cual es una realidad en gran parte de los contextos latinoamericanos.

Referencias

- Alvarado, A. M., Guzmán, E. y González, M. T. (2005). Obesidad: ¿Baja autoestima? Intervención psicológica en pacientes con obesidad. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 10(2).
- Bersh, S. (2006). *La obesidad: aspectos psicológicos y conductuales*.
- Campos, I., Rivera, J. y Barquera, J. Epidemiología de la Obesidad en México. (2013). En Méndez, N. y Uribe, M. (Ed.), *Obesidad. Conceptos clínicos y terapéuticos* (pp. 9-20). México: McGraw Hill.
- Guzmán, R., Del Castillo, A. y García, M. (2010) Factores psicosociales asociados al paciente con obesidad en Obesidad. Un enfoque multidisciplinario. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Herrero, G. (2017). Psiconutrición: la importancia del trabajo interdisciplinar en el abordaje de la obesidad. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 21, 34-35.
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2016). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 Informe Final de Resultados. Recuperado de http://oment.uanl.mx/wp-content/uploads/2016/12/ensanut_mc_2016-310oct.pdf.
- Jáuregui, I. (2006). Gordos, obesos y obsesos. *Trastornos de la Conducta Alimentaria* 4, 295-320.
- Laguna, A. (2005). Determinantes del sobrepeso: biología, psicología y ambiente. *Revista de Endocrinología y Nutrición*, 13(4), 197-202.

ESTILO DE VIDA Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA: OBESOS Y NO OBESOS

Ma. Refugio Ríos Saldaña⁸⁷

Norma Rodríguez Cortés

Resumen

La obesidad, la ansiedad y el estilo de vida representan un problema para los estudiantes universitarios particularmente los de áreas de la salud, El objetivo es: difundir y discutir los hallazgos derivados del estudio sobre detección y análisis de EV y ansiedad de estudiantes de psicología tanto obesos como no obesos. En un estudio aleatorio proporcional y previo consentimiento informado y firmado por escrito, participó una muestra de 449 (311 mujeres y 143 hombres) estudiantes de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuya edad promedio era de 20.19 y d.t. 2.26 años y un rango entre 17 y 38 años. La muestra estuvo compuesta por alumnos de distintos semestres (132 de 1º, 121 de 3º, 90 de 5º, y 81 de 7º semestre). Se aplicó una batería de pruebas (BAI de Beck, EVI) para medir la ansiedad y el estilo de vida respectivamente y se tomaron medidas de talla y peso para el cálculo de IMC e identificar a obesos. Los instrumentos fueron analizados en sus propiedades psicométricas en población de estudiantes mexicanos. Los Resultados mostraron relaciones negativas altamente significativas ($P < 0,01$) entre el estilo de vida y la ansiedad, así como presencia de sobrepeso y obesidad (35.26%) en los estudiantes, estilo de vida malo y en riesgo (65%) y ansiedad (41.4%) tanto en obesos como en no obesos. Se discuten los resultados en torno a sus implicaciones para la salud, el proceso educativo, eficiencia terminal, calidad de vida y ejercicio profesional de esta población como modelos de salud y la necesidad de una formación integral que favorezca el desarrollo de repertorios prosociales e involucre el cuidado de la salud como un valor a cultivar ya que serán modelos y promotores de salud en los usuarios de sus servicios.

Palabras clave: Obesidad, ansiedad, estilo de vida.

⁸⁷ Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, mr.rs@unam.mx

Introducción

La obesidad en la actualidad se ha establecido como una epidemia mundial que ha causado 3500 millones de muertes al año y que atañe, afecta e involucra a distintas personas en diferentes etapas de la vida, principalmente en las poblaciones de escolares, adolescentes y adultos jóvenes. En México, se ha convertido en un problema de salud pública, debido a que en los últimos 60 años ha aumentado su prevalencia de manera consistente, sólo en los últimos 20 años, su aumento ha sido de 10 a 20% en niños, de 30 a 40% en adolescentes y de 60 a 70% en adultos (Secretaría de Gobernación NOM-008-2010).

Los resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2006, 2012, 2016) han puesto en evidencia una tendencia hacia incremento de personas que, de acuerdo con el índice de masa corporal (IMC), se pueden considerar como obesas. Se estima que en México un 70% de su población padece sobrepeso y casi una tercera parte padece obesidad, posicionándolo, así como el primer país con sobrepeso y obesidad a nivel mundial (Fernández, Montoya, Viguri, 2011). Al respecto la ENSANUT (2012) reportó un aumento de sobrepeso y obesidad en individuos de 12 y 19 años y sobrepeso en personas de 20 a 49 años de edad en el periodo de 2006-2012, es decir, más de la tercera parte de los adolescentes en el país ya presentaban obesidad.

En la ENSANUT (2016), se reportan variaciones en sobrepeso y obesidad entre hombres y mujeres, de distintas edades (niños, adolescentes y adultos) y lugar de residencia (rural o urbana) entre 2012 y 2016. En mujeres se presentó un aumento respecto a las cifras de 2012 en niños, adolescentes y adultos, el cual es mayor en zonas rurales que urbanas. En la población masculina adulta el sobrepeso y obesidad aumentó en zonas rurales (de 61.1% en 2012 a 67.5% en 2016) mientras que se estabilizó en zonas urbanas, en las que se mantiene en un nivel elevado (69.9%). Casi 4 de cada 10 adolescentes entre 12 y 19 años presenta sobrepeso u obesidad (prevalencia combinada de 36.3%).

En 2012, esta cifra era de 34.9%. En mujeres adolescentes, se observó un aumento del 2.7 puntos porcentuales en sobrepeso, alcanzando un nivel de 26.4%, situación alarmante sobre todo porque el sobrepeso representa la antesala para la obesidad. Se reportó también una prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad en mujeres adolescentes (39.2%), y una reducción (34.1% a 33.5%) en hombres adolescentes, así como en adultos mayores de 20 años (72.5%). Quienes siguen presentando sobrepeso u obesidad respecto a

la cifra de 2012 (71.2%); observándose un aumento en las cifras en mujeres adultas (prevalencia combinada de 75.6%). Este incremento es mayor en zonas rurales (aumento de 8.4%) que en zonas urbanas (aumento de 1.6%); en hombres adultos (prevalencia combinada 69.4%) con incremento continuo en zonas rurales, en donde la prevalencia de sobrepeso y obesidad (67.5%) aumentó 10.5% respecto a 2012 (Hernández et al, 2016).

El caso de los estudiantes universitarios mexicanos no es la excepción, ya se ha documentado la presencia de sobrepeso y obesidad en esta población (Moreno, Vázquez, Martínez, Quevedo, González y Salas, 2004; Cárdenas-García LJ, Alquicira-Sahagún RA, Martínez-Maraver MC, et al, 2014; Ríos, 2015), así como los de otros países como Colombia (Rangel, Rojas, y Gamboa, 2015) y puede relacionarse estrechamente con el estilo de vida que llevan (sedentarismo, falta de actividad física, omisión del desayuno, pocas horas de sueño, consumo de alimentos bajos en fibra y alto en grasas saturadas, azúcares y otros carbohidratos refinados, consumo de cerveza y/o tabaco (Becona, Vázquez y Oblitas, 2004; Rodríguez, Espinoza, Gálvez, Macmillan y Solís, 2013) así como estilo de vida, sexo e índice de masa corporal (Angelucci LT, Cañoto Y, Hernández MJ., 2017).

De manera semejante, se ha documentado que los estilos de vida o la forma en que las personas viven, se relaciona con patrones de conducta seleccionados como alternativas disponibles que los individuos prefieren, de acuerdo con la propia capacidad para elegir, influenciada por factores socioeconómicos (OMS, 1986), sociales y culturales, entre otros. En la actualidad, los patrones de comportamiento se han modificado repercutiendo en un estilo de vida (EV) no saludable donde las conductas de riesgo como tabaquismo, consumo de alcohol, exceso de peso, sedentarismo, dieta pobre en granos, frutas y verduras, etc., son responsables de la gran carga mundial de morbilidad de enfermedades crónicas degenerativas o sus complicaciones (Álvarez, Hernández, Jiménez y Durán (2014), y que merman su salud.

Se puede considerar que el estilo de vida involucra a los hábitos, actitudes, conductas actividades y decisiones de una persona, para hacer frente a diversas situaciones en las que se desarrolla dentro de su grupo social o en su día a día y que son susceptibles de modificarse. Un estilo de vida saludable está estrechamente relacionado con los siguientes aspectos: una dieta equilibrada, el mantenimiento del peso corporal, la práctica habitual de

actividad física, y la abstención del consumo de alcohol y tabaco entre otros (Sanabria et al., 2007).

La presencia de sobrepeso u obesidad en estudiantes universitarios los coloca en una situación de múltiples riesgos; debido a que en estos niveles educativos el interés principal se concentra en la formación educativa y profesional, dejando de lado la promoción y el cuidado de la salud biopsicosocial. Aunado a lo anterior las situaciones a las que son sometidos los estudiantes universitarios por distintas presiones sociales, la competitividad educativa y/o laboral, la crisis económica, el aumento de responsabilidades, expectativas familiares y las múltiples actividades que realizan pueden generarles altos niveles de ansiedad (Martínez-Otero, 2014) entendiéndose ésta como la percepción de peligro a la que se enfrenta una persona, así como la valoración de las capacidades para afrontarlos (Beck, 2011).

Aunado a ello, un alto nivel de ansiedad puede generar sentimientos de indefensión aun cuando la persona se encuentre ante la ausencia de estímulos que generan esta reacción, provocando disfuncionalidad a nivel psicológico y fisiológico (Castellanos, Guarnizo y Salamanca, 2011). Adicionalmente los problemas emergentes de salud como la obesidad y sus comorbilidades y los niveles elevados de ansiedad presente en los estudiantes hace impostergable la atención ya que actualmente la mitad de las personas obesas en el mundo se encuentran en nueve países (China, Estados Unidos, Alemania, India, Brasil, México, Indonesia y Turquía).

Y se espera que para el 2030 en América Latina la presencia de las personas con obesidad sea tres veces mayor que en 2006 (Canuto, 2013). En ese mismo año en México la población de personas con sobrepeso podría aumentar en un 39% denotando que las medidas para contrarrestar esta enfermedad crónico-degenerativa han sido deficientes (Martínez, 2017). En el caso de los estudiantes de psicología, se espera que como profesionales estén capacitados para entender, comprender y explicar el comportamiento humano de los futuros usuarios de sus servicios y, sin embargo, ¿bajo qué condiciones podrán hacerlo si desde su proceso formativo transitan con problemas de obesidad, ansiedad estilos de vida no saludables?

El sobrepeso y obesidad en individuos de 12 y 19 años, atraviesa la edad en que esta población se encuentran en etapa de formación académica y profesional, y este problema en

personas de 20 a 49 años de edad y más coincide con el ejercicio profesional de quienes logran concluir los estudios, es decir, si más de la tercera parte de los adolescentes y jóvenes en el país tienen sobrepeso u obesidad, esta realidad pone en riesgo a esta población tanto para el desarrollo de enfermedades crónicas degenerativas relacionadas con la obesidad, como para el logro de la eficiencia terminal de los estudiantes obesos, así como para la calidad de servicios profesionales de quienes logran terminar los estudios, dado que serán los futuros modelos y promotores de la salud.

El sobrepeso y la obesidad se definen como una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser dañino para la salud. Enfermedades como la diabetes, la hipertensión e, incluso, el cáncer están relacionadas con el sobrepeso y la obesidad. Las causas fundamentales de las mismas son múltiples, aunque desde un punto de vista biológico se considera que se trata de un desequilibrio energético entre calorías que se ingieren y las eliminadas, así como al sedentarismo (WHO 2017). El sobrepeso y la obesidad se caracterizan por la acumulación anormal y excesiva de grasa corporal. Ambas, se acompañan de alteraciones metabólicas que incrementan el riesgo para desarrollar comorbilidades tales como: hipertensión arterial, diabetes mellitus tipo 2, enfermedades cardiovasculares y cerebrovasculares, así como algunas neoplasias en mama, endometrio, colon y próstata, entre otras.

En la actualidad, la obesidad es considerada en México como un problema de salud pública, debido a su magnitud y trascendencia; por esta razón, los criterios para su manejo deben orientarse a la detección temprana, la prevención, el tratamiento integral y el control del creciente número de pacientes que presentan esta enfermedad. El objetivo de este trabajo fue la detección y análisis de la relación del estilo de vida, la ansiedad y el IMC, de una muestra de estudiantes de psicología tanto obesos como no obesos y difundir los hallazgos con la finalidad de generar propuestas de preventivas y correctivas para esta población.

Método

Participantes. Participó en el estudio una muestra aleatoria proporcional de 449 (311 mujeres y 143 hombres) estudiantes de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuya edad

promedio era de 20.19 y d.t. 2.26 años y un rango entre 17 y 38 años. La muestra estuvo compuesta por alumnos de distintos semestres (132 de 1º, 120 de 3º, 100 de 5º, y 102 de 7º semestre). Todos participaron previo consentimiento informado y firmado por escrito.

Recursos materiales. Se elaboró una batería de evaluación psicológica para medir la ansiedad, y el estilo de vida, equipos de cómputo y software SPSS, V. 20, hojas de lector óptico para responder la batería y de consentimiento informado, lápices del 2 o 2.5, tres básculas para medir el peso y tres cintas métricas para medir la estatura de los estudiantes y calcular el IMC.

Instrumentos de medida.

Para medir la ansiedad se utilizó el Inventario de Ansiedad de Beck et al, (BAI, de Beck, 2011) el cual contiene 21 reactivos que miden la gravedad de la ansiedad en adultos y adolescentes, en una escala que va de 0 a 63 puntos (0-7 ansiedad mínima, 8-15, ansiedad leve, 16-25 ansiedad moderada y de 26-63 ansiedad severa); el estilo de vida (EV) fue medido mediante el Inventario de Estilo de vida (IEV, Ríos, 2016, antes FANTASTIC, de Wilson, Ciliska, 1984), modificado e integrado por 30 ítems agrupados en 5 factores (EV Social, EV Emocional, EV Alimentario, EV Adictivo y EV Activo Relajado) y una escala tipo Likert de cinco puntos que van de casi siempre (5) a casi nunca (1). Los instrumentos utilizados han sido revisados en cuanto a sus propiedades psicométricas de confiabilidad y validez en población mexicana de estudiantes universitario).

Se tomaron medidas de talla y peso para el cálculo del índice de masa corporal (IMC), el cual se realizó mediante la relación del Peso/Estatura elevada al cuadrado. Para identificar a los obesos de los no obesos se consideraron los criterios de la Norma Oficial Mexicana (NOM-008-SSA3-2010, para el tratamiento integral del sobrepeso y obesidad, en el cual se establece que existe un exceso de peso cuando existe un IMC igual o mayor a 30 kg/m² y en personas adultas de estatura baja igual o mayor a 25kg/m²; y al sobrepeso, cuando exista un IMC igual o mayor a 25 kg/m² y menor a 29.9 kg/m² . (Norma Oficial Mexicana, 2010).

Procedimiento

La evaluación se llevó a cabo en varias etapas, en la primera se elaboró la batería de pruebas psicológicas, las hojas de lector óptico para responderlas, así como las de

consentimiento informado; ésta última contenía información respecto a los objetivos de la evaluación, la utilización de los resultados, la garantía de confidencialidad y anonimato de los participantes, así como la libertad de decisión para ser o no evaluados. En la segunda etapa se solicitaron los datos de los alumnos inscritos en el año lectivo 2017-1 (semestre non) y se realizó un muestreo aleatorio proporcional de alumnos de cada semestre (1°, 3°, 5° y 7°). En la tercera etapa se solicitó la autorización de la jefatura de la carrera de psicología y de los docentes de cada grupo para llevar a cabo la evaluación; en la cuarta etapa se realizaron las evaluaciones y en la quinta y última se pasaron las hojas de resultados por un lector óptico y se hizo la revisión de los mismos para su análisis. Todas las evaluaciones se realizaron en las aulas de clase de los estudiantes en donde se informó del proyecto, sus objetivos, se hizo la petición de su consentimiento y se entregó la hoja para su firma. Sólo participaron aquellos que dieron su permiso por escrito.

Enseguida se repartieron las baterías con sus respectivas hojas de lector óptico, un evaluador leía en voz alta las instrucciones de la batería y de cada prueba mientras que otro supervisaba el correcto llenado de la hoja de respuesta; en la medida que cada participante iba terminando se pasaba a la toma de medidas de talla y peso, para ello se colocaron dos cintas métricas unidas entre sí en la pared y a cada estudiante se le pedía que se quitara los zapatos y se colocara de espaldas a la cinta, la medida se marcaba colocando una regla sobre la cabeza; enseguida se les pedía subir a la báscula para tomar la medida del peso. Todos pasaron por este procedimiento y en cada grupo fueron medidos con la misma báscula y cintas.

Resultados

Prevalencia de obesidad. En la tabla 1, se muestran los resultados sobre la prevalencia de obesidad en los estudiantes de Psicología, puede verse que un 35.26% de ellos presentó ya sea sobrepeso (27.75%) u obesidad (7.92%). Dato relevante sobre todo si se considera que el sobrepeso puede ser la antesala de la obesidad; presentándose sobrepeso y obesidad tanto en hombres (31.5% y 3.28% respectivamente) como en mujeres (26% y 6.8% respectivamente).

Tabla 1. Prevalencia de obesidad en estudiantes de la carrera de Psicología de la FESI.

Sexo	Bajo peso	Peso normal	Sobrepeso	Obesidad	Total
Femenino	25 (8%)	184 (59.2%)	81 (26%)	21 (6.8%)	311
Masculino	9 (6.3%)	74 (51.7%)	45 (31.5%)	15 (3.28%)	143
Total	34 (7.49%)	258 (56.83%)	126 (27.75%)	36 (7.92%)	454
			162 (35.26%)		

Estilo de vida y obesidad. Al analizar los resultados sobre el estilo de vida se encontró que, independientemente del IMC, el 65% (204) de los estudiantes reportó tener un estilo de vida en riesgo y malo, e igualmente se confirma la presenta del 35% en los de sobrepeso y obesidad, como se ilustra en la tabla 2.

Tabla 2. Estilo de vida y obesidad en estudiantes la carrera de Psicología de la FESI.

IMC	Estilo de vida					Total	Total
	En riesgo	Malo	Regular	Bueno	Excelente		
Bajo peso	10	8	3	6	6	33	
Peso normal	67	54	23	52	60	256	
Sobrepeso	44	36	10	17	19	126	
Obesidad	14	9	2	7	4	36	162(35%)
	135	107	38	82	89	451	
Total	204 (65%)						

Ansiedad y obesidad. Los resultados sobre la ansiedad y la obesidad se muestran en la tabla 3, véase que el 41.4% (188 estudiantes) reportó niveles de ansiedad entre moderada (115) y Severa (73), independientemente de si son o no obesos. De manera particular las 43 estudiantes presentan niveles de ansiedad moderada y de ellos 7 presentaron sobrepeso y 9 obesidad; e igualmente 26 estudiantes (19 con sobrepeso y 7 con obesidad) reportaron ansiedad severa. Estos resultados se observan en la tabla 3.

Tabla 3. Ansiedad y obesidad en estudiantes de la carrera de Psicología de la FESI.

IMC	Niveles de ansiedad				Total	Total
	Mínima	Leve	Moderada	Severa		
Bajo peso	10	10	8	6	34	
Peso normal	76	77	64	41	258	
Sobrepeso	37	35	35	19	126	
Obesidad	9	12	8	7	36	172 (38%)
	132	134	115	73	454	
Total	188 (41.4%)					

Relación entre estilo de vida, ansiedad e IMC. Un análisis de correlación permitió estimar la relación entre el estilo de vida (EV), la ansiedad y el IMC de los estudiantes. En la tabla 4, se muestran dichos resultados en donde se aprecia que, de manera general, el EV total se encuentra relacionado negativamente con la ansiedad ($p < 0,01$) y particularmente con en el EV social y el EV emocional. Esto es que a mayor puntuación en el EV total y en el EV emocional, menores puntuaciones y niveles de ansiedad. Se observa también una relación negativa altamente significativa ($p < 0.01$) entre el EV adictivo y el IMC y relación negativa significativa ($p < 0,05$) entre EV total con el IMC. Esto es, a mayor puntuación que en el estilo de vida total y adictivo, disminuyen los niveles de IMC o menor obesidad.

Tabla 4. Relación entre Estilo de Vida (EV), ansiedad e IMC en estudiantes de la carrera de psicología.

Estilo de vida (ev)	Ansiedad (bai de bek)	Ímc
Social	-.316 .000 **	-
Emocional	-.612 .000 **	-
Alimentario	-	-
Adictivo	-	-.159 .002 **
Ev-total	-.498 .000 **	-.127 -.016 *

*Probabilidad < 0.05 , ** probabilidad < 0.01 ; BAI (Inventario de Ansiedad de Beck).

Análisis de las diferencias de EV y ansiedad en estudiantes de psicología obesos y no obesos. La aplicación de una prueba t de Student permitió identificar diferencias significativas ($p < 0.01$) en cuanto al estilo de vida entre estudiantes obesos y no obesos, particularmente en EV emocional, EV adicciones, EV actividad física y el EV total. No obstante, en ansiedad, los resultados no mostraron evidencia estadística de diferencias significativas entre estudiantes de psicología obesos y no obesos. Dichos resultados se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Análisis de las diferencias de estilo de vida (EV) y ansiedad en estudiantes de Psicología: obesos y no obesos

Estilo de vida(EV)	t	gl	sig
Social	.464	449	.643
Emocional	1.213	450	.226
Adicciones	3.893	450	.000**
Descanso y deporte (actividad física)	7.036	448	.000**
EV total	4.059	447	.000*
Ansiedad	-.191	450	.849

*p<0.05 y ** p<0.01

En la tabla 6 pueden observarse los promedios obtenidos por los estudiantes de psicología en cuanto al estilo de vida y ansiedad, véase que, en todos los casos, llama la atención que los mayores promedios en todos los factores de estilo de vida corresponden a los obesos y, contrariamente, el mayor promedio de ansiedad corresponde a los no obesos.

Tabla 6. Media y desviación típica de los distintos factores de estilo de vida y de ansiedad obtenida por los estudiantes de Psicología.

Estilo de vida (ev)	Obeso/no obeso	n	Media	d.t.
EV Social	Obesos	291	27.48	4.267
	No obesos	162	27.25	4.515
EV Emocional	Obesos	292	21.11	4.499
	No obesos	162	20.59	4.677
EV Adicciones	Obesos	292	21.94	2.576
	No obesos	162	20.91	3.096
EV Descanso y deporte	Obesos	290	16.95	3.443
	No obesos	162	14.44	3.934
Ev total	Obesos	290	111.57	11.407
	No obesos	162	106.83	12.715
Ansiedad (beck)	Obesos	292	1.27	1.055
	No obeso	161	1.30	1.052

Análisis de resultados. Estos resultados permiten la reflexión y análisis en distintos aspectos. En primer lugar, con respecto a la prevalencia de sobrepeso y obesidad encontrada en los estudiantes de psicología, este dato se mantiene en cuanto a lo ya reportado por la ENSANUT (2012) respecto a mayor sobrepeso en varones y mayor obesidad en mujeres aspecto que coloca a ambos sexos en situación de *riesgo físico*, por el potencial desarrollo de enfermedades crónico degenerativas debido a que la obesidad es

uno de los principales factores de riesgo para su desarrollo, además de ser considerada como una enfermedad inflamatoria y crónica degenerativa per se, aunado a ello la calidad de vida también se ve afectada; *psicológico* por su efecto en la auto estima y bienestar de quienes la presentan; y *social* por poner en riesgo la eficiencia terminal ante una posible enfermedad, además del posible estigma discriminatorio al que se enfrenta la persona obesa, especialmente si se trata de mujeres (Ríos, 2015) y por representar un modelo no saludable como profesional de la salud ante los usuarios potenciales de sus servicios.

Por otra parte, los resultados sobre el estilo de vida de estos estudiantes representan un llamado de alerta ya que revelaron que un 65% de la población evaluada, reportó llevar un estilo de vida entre malo y en riesgo y éste dato corrobora lo ya mencionado por Becoña, Vázquez y Oblitas (2004); Rodríguez, Espinoza, Gálvez, Macmillan y Solís (2013); y Angelucci, Cañoto y Hernández (2017), al respecto de la estrecha relación del sobrepeso y la obesidad con el estilo de vida de las personas; e igualmente los resultados corroboran lo ya reportado por la OMS, (1986), en relación a que el estilo de vida es una forma en que las personas viven y se relaciona con patrones de conducta eligiendo alternativa disponibles que las personas prefieren, de acuerdo con su capacidad para elegir y que es influenciada por factores socioeconómicos.

Dado que los estudiantes universitarios viven bajo múltiples demandas personales, familiares, académicas y sociales por estar en etapa de formación para el trabajo y para la vida como ya lo ha mencionado Martínez-Otero (2014), cuando señala que éstos son sometidos a distintas presiones sociales. En ese sentido se restringe su tiempo para llevar un estilo de vida saludable ya que tanto los que presentaron sobrepeso como obesidad también reportaron EV malo y en riesgo en un 35% (162 estudiantes), es decir, tanto los de sobrepeso, los que presentaron obesidad, así como los no obesos reportan en su mayoría (65%) llevar un estilo de vida entre malo y en riesgo y de ellos son los no obesos quienes presentaron puntuaciones levemente más bajas de EV, así como puntuaciones más altas en ansiedad que los obesos. Situación que habrá que indagar sus causas en futuras investigaciones.

Otro aspecto que considerar en estos resultados es el relacionado con la ansiedad que, si bien ésta es un mecanismo de defensa del organismo, cuando se exceden sus niveles (Beck, 2011) puede considerarse patológica. En ese sentido se encontraron niveles entre

moderado y severo en el estudiantado de psicología tanto obesos como no obesos y, en estos últimos con puntuaciones ligeramente más altas, aunque estadísticamente significativas, que en los obesos. En cuyo caso la ansiedad podría deberse a las presiones académicas y/o sociales o de otro tipo, aspecto que también habría que corroborarse con otras investigaciones.

Ahora bien, respecto al EV evaluado, los resultados han permitido dar cuenta de manera general que este constructo se relaciona negativamente tanto con la ansiedad como con el IMC, principalmente en EV Adicciones, EV deporte y descanso y el total, que en los obesos, esto podría explicarse porque posiblemente los no obesos más que los obesos podrían dejar poco tiempo para el descanso y esparcimiento debido a los estudios o que tomen algún tipo de droga para hacer frente a las demandas académicas más que los obesos, aunque esto habría que corroborarse con estudios posteriores. Por lo pronto puede inferirse que con un mayor o mejor estilo de vida podría reducirse la ansiedad y por ende disminuir también el IMC y por lo tanto la obesidad. Adicionalmente no se encontró evidencia estadística que apoyara una relación entre IMC y la ansiedad y podría argumentarse que más que la ansiedad es el EV el que puede dar cuenta más de la obesidad que el comer en exceso por ansiedad.

De manera particular la relación negativa altamente significativa entre el EV social y emocional con la ansiedad, así como el EV alimentario y adictivo con el IMC; son hallazgos dignos de considerarse para el diseño de estrategias de intervención preventiva y correctiva para esta población; ya que un mejor y más saludable EV puede disminuir la ansiedad y coadyuvar con un estilo alimentario más saludable. Finalmente, las diferencias encontradas en estilo de vida y ansiedad entre obesos y no obesos sugieren replantear algunas hipótesis al respecto de la estigmatización que llega hacerse de las personas obesas al considerarlas como ansiosas y con un pobre estilo de vida, por lo pronto estos resultados no lo corroboraron, en cuyo caso habrá que seguir investigando al respecto.

Conclusiones

Por lo pronto se sugiere favorecer espacios para el desarrollo de un amplio espectro de habilidades sociales y emocionales para esta población como estrategia tanto preventiva de problemas de ansiedad y estilos de vida nocivos para la salud. Dado que éstas pueden

favorecer el afrontamiento de situaciones estresantes y coadyuvar en la planeación de sus actividades, favorecer la toma de decisiones, así como adoptar un estilo de vida libre de conductas adictivas. Los resultados hacen evidente la necesidad de incorporar programas de promoción del cuidado de la salud en el primer nivel con el fin de prevenir problemas de salud en etapas posteriores de la vida y fomentar el desarrollo de comportamientos y hábitos saludables (Gainza y Kerton, 2015).

Considerar la práctica de estilos de una vida saludable tales como una dieta equilibrada, el mantenimiento del peso corporal, la práctica habitual de actividad física y la abstención del consumo de alcohol y tabaco (Sanabria, González y Urrego, 2007) así como el adecuado manejo de situaciones estresantes que pueden repercutir en la salud de los jóvenes; especialmente en los estudiantes quienes además de ver obstaculizados los estudios o la eficiencia terminal por causas de salud, serán ellos los promotores futuros de la salud y para ello requieren del desarrollo amplio de habilidades sociales y de la puesta en práctica de modos saludables para hacer frente a las distintas situaciones estresantes inherentes a las disciplinas de la salud.

Asimismo un déficit en el repertorio de habilidades sociales puede afectar negativamente en el desarrollo personal y profesional de los jóvenes (Herrera, Reytes, López y Olaz, 2012) además se ha documentado (López, 1998) que el adecuado desarrollo de las habilidades sociales son fundamentales y determinantes en la salud social y bienestar de las personas, además de que contribuye al desarrollo de los profesionales competentes y se ha sugerido (Marcuello, s. f.) que dentro de los factores de habilidades sociales existe un grupo que permiten la promoción de la salud, por ejemplo, el factor de comunicación, la toma de decisiones, solución de problemas y manejo de las emociones.

Referencias

- Angelucci, LT, Cañoto Y, Hernández MJ.(2017). Influencia del estilo de vida, el sexo, la edad y el IMC sobre la salud física y psicológica en jóvenes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 531-546. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/10.18047/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4454>
- Becoña, E. V, Vázquez, L, F, y Oblitas G. (2004). Promoción de los Estilos de Vida Saludable. 1-40.

- Beck, A. T., Steer, A.R. (2011). *Inventario de Ansiedad de Beck*. Madrid, España: Pearson.
- Beck, A. T., y Steer, R. A. (2011). *Manual. BAI. Inventario de Ansiedad de Beck* (Adaptación española: Sanz, J.). Madrid: Pearson Educación.
- Cárdenas-García LJ, Alquicira-Sahagún RA, Martínez-Maraver MC, Robledo Domínguez A. (2014). Obesidad y su asociación con factores emocionales: estudio comparativo entre alumnos universitarios de nuevo ingreso. *Aten Fam* : 21(4):121-125
- Castellanos, M.T., Guarnizo, C.A., Salamanca, Y., (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57.
- Canuto, O. (2013). Obesidad en América Latina: Un problema creciente. *Banco Mundial*: <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2013/03/27/crece-obesidad-america-latina>.
- Fernández, L. M., Contini de González, N., Ongarato, P., Saavedra, E. e Iglesia, G. D. L. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 27 (1), 63-84.
- Gutiérrez, J.P., Rivera, J., Shamah, T., Oropeza, C., Hernández, Á.M., (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Síntesis Ejecutiva*. México: Instituto Nacional de Salud Pública. Secretaria de Salud.
- Gainza, G. M. y Kerton, M. L. (2015) La orientación educativa en la promoción y educación para la salud en instituciones educativas. *EduSol* 15 (53) 81-89.
- Herrera, L. A., Freytes, M., López, G. y Olaz, F (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychology Therapy*. 12 (2), 277-287.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lázarus R, Folkman S.(1991). *Estrés y procesos cognitivo*. México, D.F: Ediciones Roca. 467.
- López, P. (1998). Las habilidades sociales del educador: un recurso clave en la relación de ayuda. *Revista de Intervención Socioeducativa*. (10) 41-56.

- Marcuello, (s.f.). Las competencias sociales. Concepto y técnicas para su desarrollo. Recuperado el 24 de junio de 2017. En: http://www.psicologia-online.com/autoayuda/asertividad/competencias_sociales.shtml
- Martínez, T. (18 de mayo de 2017). Obesidad en México alcanzará el 39% en 2030: OCDE. El financiero. Recuperado en <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/obesidad-en-mexico-alcanzara-39-en-2030-ocde.html>
- Martínez-Otero, P., V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 2 (29).
- Moreno, S. P. E., Vázquez, L., Gutiérrez G. Martínez, A. L., Quevedo, M. González, V. M., Salas, O. G. (2004). Estudio Piloto sobre prevalencia de obesidad en universitarios mexicanos y hábitos de salud relacionados. *Internacional Journal of Psychology and psychology Therapy* 4 (3), 623-638.
- NORMA Oficial Mexicana NOM-008-SSA3-2010, Para el tratamiento integral del sobrepeso y la obesidad. *Diario oficial*, 5 de Agosto del 2010.
- Olaiz, G., Rivera, J., Shamah, T., Rojas, R., Villalpando, S., Hernández, M., y Sepúlveda, J., (2006). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición*. Instituto Nacional de Salud Pública. *Secretaría de Salud*.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (1986). Carta de otawa para la promoción de la salud. Recuperado de <http://www.paho.org/spanish/hpp/otawachartersp.pdf>, el 4 de abril del 2018.*
- Rangel C. L, Rojas S, LZ, y Gamboa D. EM. (2015). Sobrepeso y obesidad en estudiantes universitarios colombianos y su asociación con actividad física. *Nutrición Hospitalaria*. 31(2): 29-636.
- Ríos, S. M. R. (2015). Estilo de vida y obesidad en estudiantes universitarios una mirada con perspectiva de género. *Revistas alternativas en psicología*. Año XVIII. Número Especial.
- Rodríguez, R. F. J., Espinoza, O. L., Gálvez, C. J., Macmillan, K. G. y Solis, U. P. (2013). Estado nutricional y estilo de vida en estudiantes universitarios de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Universidad y salud* 12 (2), 123-135.

- Shamah, T., Levy, L., Cuevas, N., Rivera, J., Dommarco M., Hernández., (2016). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Síntesis Ejecutiva*. Instituto Nacional de Salud Pública.
- Sanabria, F., González, L., Urrego, D. (2007). Estilos de vida saludable en profesionales de la salud colombianos. Estudio Exploratorio. *Revista Médica* 12 (2), 207-217.
- Secretaría de Gobernación Norma Oficial Mexicana. NOM-008-2010. Para el tratamiento integral del sobrepeso y la obesidad. *Diario Oficial de la Federación*, 2010 [Internet]. México, D.F. Disponible en: http://dofgob.mx/nota_detalle.php?cp
- Wilson, D.M., Ciliska, D., (1984). Life-Style assessment: Development and use of the FANTASTIC checklist. *Can Fam Physician*; 30:1527-1532.
- WHO [Internet]. Ginebra: WHO; 2017 [actualización enero 2018; consultado 2017 Oct 6]. Disponible en: <http://bit.ly/1hBxIq3>

OBESIDAD, ESTILO DE VIDA Y ANSIEDAD: IMPLICACIONES FORMATIVAS EN ALUMNOS DE MEDICINA

Mtra. Acela Sánchez Reyes⁸⁸

Resumen

Se realizó una investigación transversal y descriptiva para detectar la prevalencia de obesidad, ansiedad y estilos de vida en los alumnos de la carrera de médico cirujano de la FESI UNAM, para difundir los resultados y proponer estrategias de orientación, apoyo y prevención a los alumnos. Participaron 184 alumnos de la carrera de médico cirujano de la FESI UNAM (135 mujeres y 49 hombres), con promedio de edad 19.5 años, la selección fue aleatoria. Se determinó el índice de masa corporal, se clasificaron de acuerdo a la norma oficial mexicana (NOM-008-SSA3-2010); se utilizaron el inventario de Beck (Beltrán, Freire y Hernández, 2012) y el instrumento FANTASTYC (Wilson y cols., adaptado por Ríos, 2011) para medir ansiedad y estilos de vida (EV) respectivamente. Resultados: presencia y prevalencia elevadas de sobrepeso y obesidad (35%) acentuándose más la obesidad en el hombre y el sobrepeso en la mujer. Ansiedad *Moderada* a *Severa* en un 50%, siendo más frecuente en las mujeres, pero el 32% de los hombres presentan esos mismos niveles. Tienen estilo de vida en general *Buena* a *Excelente* (55.4%), *Malo* o *En riesgo* (42.4%); los hombres tienen estilo de vida *Buena* o *Excelente* (65%), las mujeres tienen el 52% en estas mismas categorías y el 46% de ellas tienen estilos de vida *Malo* o *En riesgo*. Los resultados muestran la imperiosa necesidad de generar estrategias de apoyo, orientación y prevención para los alumnos de la carrera de médico cirujano en cuanto a la obesidad y sus implicaciones, estilos de vida y formas de manejar la ansiedad, dichas medidas tendrían que enfocarse hacia la motivación por la actividad física, mayor aprovechamiento del tiempo libre y diseño de programas que promuevan estilos de vida saludables. Asimismo, se discuten las implicaciones en su eficiencia terminal, calidad de vida y del ejercicio profesional como futuros promotores de salud.

Palabras clave: obesidad, ansiedad, estilo de vida.

⁸⁸ Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, asare-1@hotmail.com

Introducción

La vida del estudiante en la universidad, conlleva desafíos que involucran aspectos académicos e institucionales consistentes en nuevos sistemas de enseñanza y evaluación, toma de decisiones, uso y optimización de los recursos que la institución educativa le otorga, nuevas formas de interactuar con profesores, con sus pares y con su familia, todo esto coadyuva a que en el alumno se genere el proceso de consolidación de su identidad y de su capacidad de afrontamiento efectivo ante diversas situaciones. Al mismo tiempo, todos estos factores inciden en su formación académica, en su calidad de vida y su eficiencia terminal.

Una de las metas más importantes de las universidades, es la formación de egresados que tengan la capacidad responder a las demandas de la sociedad, desenvolviéndose de manera eficaz en ese ámbito y en su campo laboral, debe reconocerse entonces la necesidad de contar con planes y programas educativos que de manera eficiente promuevan en el estudiante desde su ingreso, la permanencia y un tránsito satisfactorio.

Entre los problemas de salud mental, el estrés, la ansiedad y la depresión representan un problema de salud pública muy grande para México y el mundo, que por no diagnosticarse pueden pasar desapercibidos. Según la Organización Mundial de la Salud, actualmente, poco más de 350 millones de personas sufren depresión y se cree que en el año 2020 esta afección se convertirá en la segunda causa global de discapacidad.

En el Informe de la Evaluación del Sistema de Salud Mental en México (IESM-OMS), utilizando el Instrumento de Evaluación para Sistemas de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud de 2011, se reportó que en nuestro país, las enfermedades mentales como la ansiedad y el estrés representan cerca de un 30% en este grupo de trastornos; se señala también, que según la OMS, las personas con alteraciones mentales no tratadas, representan el 13% del total de la cantidad de morbilidad mundial, particularmente la depresión, ocupa el tercer lugar como factor relacionado con enfermedades sistémicas crónicas, el impacto es mayor en los países de ingresos medios como es el caso de México, la situación es tan preocupante que si no se actúa para disminuir estos porcentajes, para el año 2030, la depresión será la principal causa de morbilidad.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (Medina, Borges, Lara, Benjet, Blanco, et.al, 2003), en México el 28.6% de la población adulta padecerá algún trastorno mental alguna vez en su vida, siendo los tres más relevantes los trastornos de ansiedad (14.3%), por consumo de sustancias (9.2%) y afectivos (9.1%). (IESM-OMS, 2011). Entre las poblaciones estudiadas, los alumnos de medicina son un grupo al que se le ha brindado un especial interés debido a las altas demandas académicas, sociales y psicológicas de esta carrera; como factores estresores para este grupo se puede mencionar la excesiva carga de trabajo, las evaluaciones académicas, la adquisición de responsabilidades nuevas y complicadas, el autoritarismo docente y las pérdidas académicas, entre otros (Dyrbye, Thomas, Shanafelt, 2005; Benbassat J, Bauml R, Chan S, Nirel N., 2011; González H., Delgado H, Escobar M., Cárdenas M., 2014 y Torres, Helguera, Bazalar, Avilez y Dávila, 2017).

Aunado a lo anterior se consideran factores como la falta o dificultad para dar cumplimiento a las expectativas del alumno respecto a sus estudios universitarios y a su carrera misma, la falta de apoyo económico, nuevos estilos en las relaciones familiares y con sus compañeros, pérdidas afectivas, disminución de las horas de sueño, la transición a sus estudios de licenciatura y su proceso de adaptación, Jacobs (2002) señala que la adaptación a otra ciudad y la separación familiar, representan un factor de importancia relevante en algunas ocasiones.

Por su parte Enns, Cox, Sareen y Freeman (2001) y Dahlin, Joneborg y Runeson (2005) consideran que el estrés y la depresión en los estudiantes de medicina pueden estudiarse desde dos perspectivas: a) la susceptibilidad del alumno desde antes de su ingreso a la carrera, relacionada con factores biológicos y con la forma propia de como los sujetos afrontan las dificultades, y b) el estrés que implica en mayor o menor grado el proceso de formación médica y académica. La carrera de médico cirujano demanda una alta carga académica para el alumno: evaluaciones, sobrecarga de tareas y tiempo muy limitado para su elaboración, a ello se suman las situaciones familiares y económicas.

Esta carrera se reconoce como una profesión de tiempo completo y mucho estrés, el estudiante se enfrenta a retos que ni él ni su familia habían considerado (Phinder, Sánchez, Romero, Vizcarra y Sánchez, 2014). En este entorno, el estudiante puede sentirse superado por las exigencias y manifestar ansiedad, inquietud, emociones negativas, etc., que pueden

alterar su capacidad para comunicarse, responder o afrontar diferentes eventos, manejar sus sentimientos, planear, tomar decisiones o ejecutar, si a esto se agrega una alteración orgánica como la obesidad, con las consecuencias que ésta genera, el desempeño académico del alumno se complica.

Respecto a la ansiedad, es un factor que puede desencadenar manifestaciones psicósomáticas, (Gureje, Simon, Ustun, Goldberg, 1997 y Kooiman, Bolk, Brand, Trijsburg y Rooijmans, 2000, cit en González y Landero, 2008), definidas éstas como las manifestaciones físicas producto de alteraciones psicológicas: dolor de cabeza o pecho espalda, estómago, brazos, piernas o vértigos, falta de aire, indigestión y otros; la repercusión en los estudiantes implica deterioro en su salud y en sus actividades escolares.

La demanda académica de la carrera de médico cirujano genera estrés en los alumnos, éste puede verse acentuado conforme avanzan en su formación académica (Rodríguez, Sanmiguel, Muñoz y Rodríguez, 2014), sabiendo que la ansiedad es un predictor de estrés y que éste es una forma de respuesta que a la vez implica manifestaciones que ponen en riesgo la salud mental del alumno, es conveniente tomar medidas de prevención y atención a la ansiedad.

Hanin (2003), en su formulación teórica sobre ansiedad y desempeño escolar de la zona óptima de funcionamiento individual, establece que para que los estudiantes desarrollen un comportamiento académico exitoso, deben exhibir niveles medios de ansiedad, esto les servirá para tomar en serio sus estudios y aplicarse a ellos, pero los niveles no deben sobrepasar un determinado rango, ya que, si así sucediera, los estudiantes estarían demasiado abrumados para afrontar las demandas académicas.

Considerando lo anterior, Torres, Hernández, Castillo, Coronado y Cerezo (2009) afirman que la vinculación entre calificaciones académicas y ansiedad, puede girar en torno a saber: a) que se requiere que los estudiantes muestren niveles mínimos de ansiedad para asegurar un buen desempeño académico; b) que si los niveles de ansiedad rebasan un nivel determinado, la ejecución académica se deteriorará; c) que existe una relación lineal directa entre desempeño y ansiedad; d) que existe una relación inversa lineal entre desempeño y ansiedad, y e) que no existe una relación regular entre ambas variables.

Respecto a la obesidad, es un problema de salud pública importante, su prevalencia aumenta y las complicaciones a largo plazo también, Puhl y Suh (2015), concluyeron que

entre las implicaciones se encuentran la exclusión social, laboral y educativa, estigmatización, discriminación y la expresión generalizada de actitudes negativas. Ríos (2015) señala que la OMS clasificó a la obesidad como un problema crónico degenerativo y como factor de riesgo para otras enfermedades.

A nivel mundial se considera que existen alrededor de 300 millones de adultos obesos, en México se reporta que las tasas de esa enfermedad han sido aproximadamente de 18.6% en hombres y 28.1% en mujeres; según los resultados de la Encuesta Nacional de Salud y nutrición (ENSANUT, 2012) la obesidad es ya un severo problema de salud también en menores de 5 años (5.3%), escolares (25%) y en adolescentes (29.6%), lo cual coloca a México como el país con mayor incidencia y prevalencia de obesidad en gente joven, situación grave dado que desde este momento de su vida, se perfilan como futuros pacientes de enfermedades crónico degenerativas, Ríos (2015) afirma que además de esto, el costo económico sumado a los concernientes a su formación profesional se eleva.

México encabeza la lista de obesidad entre los países latinos, se asocia fundamentalmente con hábitos alimenticios, pero existen otras condiciones que propician este estado pues este problema es multicausal. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS 2015 cit. en Sánchez, García, Sánchez, Amador, Caloca y Llanes, 2015), la obesidad y el sobrepeso son una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede perjudicar la salud; un Índice de Masa Corporal (IMC) igual o superior a 25 establece sobrepeso, y un IMC igual o superior a 30 determina obesidad.

Lumbreras, Moctezuma, Dosamantes, Medina, Cervantes, et.ál. (2011), encontraron en alumnos universitarios una prevalencia de sobrepeso y obesidad del 23 y 6%, respectivamente y que el 63% no realizaba ninguna actividad física. Algunos autores han reportado sobrepeso (36.7%) y obesidad (6.7%) en estudiantes de medicina (Oviedo, Marcano y Morón de Salim, 2012). El panorama que presentan estos datos estadísticos no es muy alentador, la obesidad se asocia a diversas enfermedades crónicas no transmisibles, mismas que en conjunto ocasionan cerca de 38 millones de muertes cada año (World Health Organization, 2014); ante esta situación, el papel que desempeñen los médicos será fundamental en la prevención y tratamiento de esta enfermedad, que a su vez se relaciona con otras enfermedades crónicas.

Una de las acciones a realizar se encamina a orientar a los pacientes respecto a estilos de vida saludables, Torres y col. (2017) afirman que los médicos serán los protagonistas en los programas encaminados a orientar y dirigir a los pacientes con sobrepeso y obesidad hacia estilos de vida saludables. Desde la perspectiva de la sociología, un estilo de vida es la forma en que vive una persona o grupo de personas, sus relaciones personales, formas de consumo, formas de vestir o de alimentarse, valores personales, preferencias y actitud; Chaney (2003) afirma que en el estilo de vida se reflejan las actitudes, los valores o la visión del mundo del individuo; el estilo de vida implica, tener determinada forma en cuanto a comportamientos y no otra.

The European Society of Lifestyle Medicine (ESLM) en 2011, señaló que en los países desarrollados, los estilos de vida poco saludables se asocian a muchas enfermedades; epidemiológicamente hablando, el estilo de vida es un conjunto de comportamientos o actitudes que desarrollan los individuos, estos comportamientos a veces son saludables y otras veces son nocivos para la salud; Chaney (2003, p. 14) define estilo de vida como “modelos de acción que diferencian a la gente”.

Los estilos de vida pueden ser tan particulares, que de alguna manera determinan la identidad de cada individuo, pero a la vez pueden ser comunes a varios individuos, esto se debe a que somos seres sociales, Chaney (2014) afirma que cada ser humano se distingue de otro por sus comportamientos, pero éstos fueron aprendidos dentro de un sistema cultural, es decir los estilos de vida son producto de socialización pero al mismo tiempo son una característica individual.

La institución educativa puede influir positivamente en la formación de los alumnos, teniendo como una de sus metas el que exista un ambiente de trabajo y convivencia que se caracterice por la comunicación, el compromiso, los valores, la estimulación cultural y científica. El entorno institucional con estos rasgos, debiera una prioridad de atención de parte de autoridades educativas, docentes, personal administrativo, de servicios y de los propios alumnos. Martínez (2014), afirma que de manera conjunta se da una influencia de los diversos factores que constituyen la vida universitaria (asignaturas, tareas, instalaciones, relaciones interpersonales, etc.), de tal forma que el tipo de interacción que se da entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, tiene mucho que ver con el logro de los objetivos formativos de la institución educativa.

A pesar de todo, se debe estar consciente de que un entorno con las características antes mencionadas no garantiza la prevención de los trastornos de ansiedad ni el desarrollo de estilos de vida saludables que no fomenten el sobrepeso y la obesidad en los alumnos, el beneficio se encuentra en que promueven y refuerzan la integración psicosocial, el logro de la identidad y la salud mental, no obstante, a este aspecto no se le ha brindado la importancia debida. Los integrantes de la comunidad universitaria, deben participar en el despliegue de estrategias orientadoras que favorezcan la construcción de entornos académicos saludables, para que la Universidad pueda cumplir con las metas en cuanto a la formación de egresados competentes que a su vez alcancen su desarrollo personal.

Planteamiento del problema

Todos estos aspectos de riesgo no deben verse de manera aislada, todos interaccionan entre sí, aunque desde luego uno puede presentarse antes que otro o predominar en el individuo. La obesidad tiene estrecha relación con el estilo de vida que tiene cada individuo, en el caso de los estudiantes de medicina, la evidencia científica demuestra que en general existe en importante porcentaje debido a estilos de vida no saludables, tales como el sedentarismo, poca actividad física, estrés, ingesta de comida rápida, entre otros, por otra parte el excesivo consumo de tiempo para cubrir las demandas académicas propicia que la actividad social sea escasa, el proceso de adaptación y transición por el que pasan estos estudiantes se suma a su etapa de aún adolescentes, todo esto puede estar relacionado con situaciones de ansiedad en grado variable, pero que puede conducirlo a otro tipo de alteraciones más graves pues si bien en un momento dado la ansiedad puede funcionar como un mecanismo para adaptarse, de no resolverse conduce a cuadros depresivos bien establecidos.

El estudiante de licenciatura, pasa largos periodos de tiempo en la institución, lo cual hace patente la necesidad de brindar al alumno las mejores condiciones de estructura e infraestructura para que su estancia y desempeño sean óptimos, Chau y Saravia (2014) afirman que un adecuado bienestar durante la juventud, se asocia de manera positiva con una mejor percepción de la propia salud y con menores conductas de riesgo en la etapa adulta. Dada la trascendencia de estos factores al asociarse a enfermedades crónico degenerativas, y los antecedentes respecto a la prevalencia de obesidad, ansiedad y estilos de vida no saludable de los alumnos universitarios en otros lugares, se consideró importante

determinar su prevalencia en los estudiantes de la carrera de médico cirujano de la FESI UNAM, esto con la finalidad de reconocer la necesidad de establecer estrategias de orientación, apoyo y prevención en beneficio de su formación académica y desarrollo personal.

Objetivo

Conocer la prevalencia de obesidad, ansiedad y tipos de estilo de vida, de los alumnos de la carrera de médico cirujano de la FESI UNAM, para proponer estrategias de orientación, apoyo y prevención.

Metodología

Se realizó una investigación de corte transversal y alcance descriptivo, para detectar la prevalencia de la obesidad, ansiedad y tipos de estilos de vida en los alumnos de la carrera de médico cirujano de la FESI UNAM.

Población. La muestra fue aleatoria y consistió en 184 alumnos de un universo de 2830, de la carrera de médico cirujano de la FESI UNAM, de los cuales 135 eran mujeres y 49 eran hombres, de turno matutino y vespertino, de edades entre 17 y 19 años, siendo el promedio 19 años seis meses. Los alumnos cursaban el 1º, 3º ó 5º semestre de la carrera, 62 (33.7%), 74 (40.2%) y 48 (26%) respectivamente.

Recursos materiales. Baterías de evaluación psicológica para determinar la prevalencia, ansiedad y estilos de vida; hojas para lectura óptica utilizadas para responder la batería; lápices de 2 o 2 ½; hojas de consentimiento informado. Tres básculas y dos cintas métricas para medir peso y talla de los alumnos. Equipo de cómputo con software SPSS versión 20.

Instrumentos. Se usaron tres básculas y dos cintas métricas para medir peso y talla de los alumnos y hacer el cálculo del Índice de Masa Corporal (IMC). La ansiedad se midió por medio del Inventario de Beck et. al. (Bai y Beck 2011) el cual se compone de 21 reactivos y mide el nivel de ansiedad en adultos y adolescentes; la escala va de 0 a 63 puntos (0-7 mínima, 8-15 leve, 16-25 moderada y 26-63 severa). Para medir los estilos de vida se usó el instrumento FANTASTYC (Wilson y cols. 1984, adaptado por Ríos, 2011), consta de 25 ítems cuyas opciones de respuesta van de 0=nunca y 4=siempre y se conformó por cinco factores: social (6 ítems), adicciones (5 ítems), emocional (6 ítems), estilos

alimentario (4 ítems), y deporte y descanso (4 ítems) con una consistencia interna (Alfa de Cronbach=0,87), confiabilidad por mitades (0,818) y entre formas 0,689 y 0,870) para la primera y segunda mitad respectivamente. Estos instrumentos cuentan con la revisión en cuanto a sus propiedades psicométricas de confiabilidad y validez en estudiantes universitarios mexicanos.

Procedimiento. Para la determinación del IMC y la aplicación de los instrumentos se presentaron dos profesores por grupo. El procedimiento se realizó en las aulas de la FESI previo acuerdo con los profesores, quienes cedieron de sus clases el tiempo necesario. Se explicó a los alumnos el motivo de la investigación, el procedimiento y como debían contestar cada instrumento registrando sus respuestas en la hoja para lectura óptica; posteriormente se procedió a la aplicación. Para determinar el IMC se midieron el peso y la talla de cada alumno sin zapatos, para la talla se unieron las dos cintas métricas, se clasificaron de acuerdo a la norma oficial mexicana (NOM-008-SSA3-2010) para establecer el grado de sobrepeso u obesidad.

Aspectos éticos

Los aspectos éticos de esta investigación, se apoyan en la intención de mejorar la formación profesional de los médicos desde sus bases pedagógicas y su entorno en general en la universidad, así como en aumentar la calidad educativa y dar apoyo a los docentes y demás personal responsable de las instituciones educativas, en la reflexión de estos factores que inciden en la educación del estudiante. El cuestionario fue contestado por los alumnos de manera anónima y voluntaria, antes de contestarlo firmaron una carta de consentimiento informado, se les otorgó el enlace para conocer los resultados. Los instrumentos fueron entregados y recuperados por los investigadores; el proyecto no implicó ningún riesgo para los alumnos, dado que los datos se utilizaron exclusivamente para alcanzar los objetivos de esta investigación.

Resultados

En relación a la prevalencia de obesidad, se encontraron los siguientes porcentajes en los alumnos en general: el 4.9% tuvieron *bajo peso*, 57.9% *peso normal*, 28.3% *sobrepeso* y 9.8% *obesidad*. Puede observarse que si bien, cerca de un 60% de la muestra presenta un

peso corporal *normal*, el 38% se encuentra por encima de este parámetro. Un 43% de la población se encuentra fuera de los rangos normales de IMC, esto conduce a pensar en la necesidad de tomar medidas para orientar a la población estudiantil en cuanto a los peligros que para su salud, vida personal y su rendimiento académico esto implica. Al comparar los datos encontrados en mujeres y hombres, llama la atención que en cuanto a *bajo peso, peso normal y sobrepeso* los porcentajes encontrados fueron mayores en mujeres (Tabla 1), sin embargo, en relación a la obesidad la cifra es significativamente mayor en hombres, habría que investigar más específicamente los motivos de este hallazgo.

Tabla 1. Prevalencia de obesidad en estudiantes de la carrera de médico cirujano FESI UNAM.

Obesidad en estudiantes de la carrera de médico cirujano FESI UNAM						
IMC	Mujeres		Hombres		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo peso	7	5	2	4	9	4.9
Peso normal	78	58	27	55	105	57
Sobrepeso	39	29	13	27	52	28.3
Obesidad	11	8	7	14	18	9.8
Total	135	100	49	100	100	100

Respecto a la ansiedad, se observa que el 50% de los alumnos de la muestra presentan niveles que van de *moderada* a *severa*, en el 31% es *leve* (Tabla 2), debe tomarse en cuenta que la ansiedad en muchas ocasiones es un predictor de estrés académico. En la comparación de niveles de ansiedad entre hombres y mujeres (Tabla 2), un 57 % de las mujeres presentan un grado mayor de ansiedad que va de *moderada* a *severa*; por el contrario, el 68% de los hombres se encuentra con niveles *mínimos* o *leves* de ansiedad, sin embargo el porcentaje de hombres con niveles de ansiedad *moderada* o *severa* es considerable.

Tabla 2. Niveles de ansiedad en estudiantes de medicina de la FESI UNAM.

Ansiedad alumnos carrera de médico cirujano FESI UNAM						
Nivel de ansiedad	Mujeres		Hombres		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Mínima	22	16	13	27	35	19
Leve	37	27	20	41	57	31
Moderada	44	33	10	20	54	29

Severa	32	24	6	12	38	21
Total	135	100	49	100	184	100

En cuanto a estilo de vida es *Bueno* a *Excelente* en un 55.4%, pero el 42.4% está en la categoría *Malo* o *En riesgo* (tabla 3); los hombres tienen estilo de vida *Bueno* o *Excelente* en 65%, las mujeres tienen el 52% en estas mismas categorías y el 46% de ellas tienen estilos de vida *Malo* o *En riesgo* (Tabla 4).

Tabla 3. Estilo de vida en estudiantes de medicina de la FESI UNAM

Estilo de vida de alumnos carrera de médico cirujano FESI UNAM		
Tipo de EV	Frecuencia	%
En riesgo	45	24.5
Malo	33	17.9
Regular	4	2.2
Bueno	42	22.8
Excelente	60	32.6

Tabla 4. Estilo de vida en estudiantes de medicina de la FESI UNAM.

Estilo de vida de alumnos carrera de médico cirujano FESI UNAM					
Mujeres		Hombres		Total	% total
Frecuencia	%	Frecuencia	%		
34	25	11	23	45	24
28	21	5	11	33	18
3	0.02	1	0.02	4	2
27	20	15	31	42	23
43	32	17	34	60	33
135	100	49	100	184	100

Al observar los hallazgos en los porcentajes por tipo de estilo de vida (Tabla 5), puede observarse que un 57.6% tienen estilo de vida *En riesgo* o *Malo* en lo que tiene que ver con el descanso-deporte, seguido por lo que se relaciona con los aspectos sociales y alimentarios, ambos con porcentajes de 40.8% en las mismas categorías. El estilo de vida *Bueno* o *Excelente* más alto fue para el estilo que tiene que ver con las adicciones, que tuvo un porcentaje de 50.5%.

Tabla 5. Estilo de vida en estudiantes de medicina de la FESI UNAM, porcentajes.

Porcentajes estilos de vida carrera de médico cirujano FESI UNAM					
Categoría	Adicciones	Descanso-deporte	Social	Emocional	Alimentario
En riesgo	16.8	32.1	23.4	22.3	31
Malo	20.2	25.5	17.4	20.1	9.8
Regular	12.5	7.6	18.5	16.3	17.9
Bueno	38	21.8	17.9	17.4	12.5
Excelente	12.5	13	22.8	23.9	28.8
Total	100	100	100	100	100

Puede asociarse la frecuencia de presentación de todos estos factores, los alumnos de medicina tienen un estilo de vida en riesgo o malo en general en 42.4%, especialmente en lo relacionado en los aspectos de descanso-deporte 57.6% y social-alimentario 40.8%, lo cual a su vez se enlaza con la alta incidencia de obesidad y sobrepeso (38%) y ansiedad (50%).

Conclusiones

Obesidad, estilos de vida y ansiedad son factores que se asocian entre sí; los porcentajes hallados muestran que los alumnos de la carrera de médico cirujano tienen dificultades en los tres. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los alumnos de la carrera de médico cirujano de la FESI UNAM: presentan una elevada prevalencia de sobrepeso y obesidad, 28 y 10% respectivamente, siendo más acentuada la obesidad en el hombre y el sobrepeso en la mujer. Tienen ansiedad de moderada a severa en un 50%, siendo más frecuente en las mujeres. No obstante, debe tomarse en cuenta que los hombres presentan ansiedad en estos mismos niveles en 32%, hay que considerar que a mayor ansiedad, menor rendimiento académico.

El estilo de vida en los estudiantes de medicina es *Bueno* a *Excelente* en un 55.4%, pero el 42.4% está en la categoría *Malo* o *En riesgo*; los hombres tienen estilo de vida *Bueno* o *Excelente* en 65%, las mujeres tienen el 52% en estas mismas categorías y el 46% de ellas tienen estilos de vida *Malo* o *En riesgo*.

Estos factores se interrelacionan entre sí, los alumnos de medicina tienen un estilo de vida *en riesgo* o *malo* en general en 42.4%, específicamente en lo que respecta a los aspectos de descanso-deporte 57.6% y social-alimentario 40.8%, esto a su vez se enlaza con la alta incidencia de obesidad y sobrepeso (38%) y ansiedad (50.5%) y con la posibilidad de

desarrollar a futuro enfermedades crónico degenerativas. Es indispensable que el alumno se concientice de dos aspectos: el papel que tiene el médico como modelo de salud ante la sociedad y su propia situación de salud, solo de esa manera podrá asumir la importancia de su desempeño en la prevención y tratamiento, en estos importantes problemas de salud que representan a nivel nacional y mundial el sobrepeso, la obesidad y la ansiedad asociados a estilos de vida no saludables.

Es conveniente implementar acciones que promuevan en los estudiantes la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que los formen como promotores de salud ejerciendo estilos de vida saludables, para lograrlo es necesario utilizar estrategias de sensibilización y concientización ante los factores predisponentes y de riesgo, de esta forma se pretende que médico egresado, desde su formación muestre congruencia entre lo que predica y lo que realiza, además de favorecer para sí mismo la prevención de enfermedades de tipo degenerativo.

El tema de la alimentación y la nutrición en el programa de la carrera de médico cirujano se revisa superficialmente o no se revisa, es por ello que con la finalidad de contribuir a resolver la prevalencia de obesidad y sobrepeso, la propuesta de solución contempla que se implemente un curso curricular sobre nutrición con un enfoque preventivo y de promoción de la salud, que incluya los conocimientos básicos sobre: a) Bioquímica y fisiología humana enfocado a los nutrientes, sus fuentes, metabolismo y relaciones recíprocas, b) Los procedimientos implicados en la ingestión y utilización de los alimentos, c) Manejo de las guías de alimentación vigentes, como una herramienta educativa para los requerimientos y recomendaciones alimentario-nutricionales específicos para la población sana en todas las etapas de la vida y d) Participación activa de los estudiantes en las actividades de promoción y prevención en salud, vinculada al mejoramiento del estado alimentario-nutricional de la población.

La institución debe establecer como una prioridad, medidas dirigidas al alumno, de ser posible implantar un curso teórico-práctico curricular durante la formación de pregrado, para que los estudiantes reciban una formación básica de afrontamiento de estrés y manejo de ansiedad. Otra estrategia podría ser un plan de intervención para disminuir la ansiedad, esto incluiría estrategias como el ejercicio, la relajación, la meditación, musicoterapia, etc. y de esta manera contrarrestar los factores del entorno que generen ansiedad, intentando así

disminuir los efectos que pudieran afectar el comportamiento del estudiante. Estas acciones deben estar dirigidas a prevenir y apoyar al alumno en cuanto a la presencia de ansiedad, todo ello con finalidad de aumentar la calidad educativa y su rendimiento académico, aspectos que finalmente impactarán en la formación médica profesional, la eficiencia del egresado.

El ejercer estilos de vida saludables como alumnos, impactará finalmente sobre los futuros pacientes de los médicos que adquieran esos hábitos, dado que habrá motivación y reconocimiento para aceptar el beneficio de un estilo de vida saludable. Los hallazgos de esta investigación, muestran la necesidad de implementar en la carrera de médico cirujano de la FESI UNAM, políticas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad hacia los estudiantes de medicina, quienes además de adquirir conocimientos, deben adquirir y practicar estilos de vida saludables que favorezcan el manejo de la ansiedad y una alimentación saludable.

Referencias

- Benbassat J, Bauml R, Chan S, Nirel N. (2011). Sources of distress during medical training and clinical practice: suggestions for reducing their impact. *Med Teach* 33: 486-90.
- Chaney, D. (2003) *Estilos de vida*. Talasa. Madrid.
- Chau C. y Saravia JC (2014). Adaptación Universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología* 23 (2), p. 269-284.
- Dahlin M, Joneborg N, Runeson B. (2005). Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Med Educ* 39: 594-604.
- Dyrbye N, Thomas R, Shanafelt D. (2005). Medical student distress: causes, consequences, and proposed solutions. *En Mayo Clin Proc* 80: 1613-22.
- Enns W, Cox J, Sareen J, Freeman P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: a longitudinal investigation. *Med Educ* 35: 1034-42.
- ENSANUT (2012). *Encuesta nacional de Salud y Nutrición. Síntesis Ejecutiva*. México: Secretaría de Salud.

- González H., Delgado H., Escobar M., Cárdenas C. (2014). Asociación entre el estrés, el riesgo de depresión y el rendimiento académico en estudiantes de los primeros semestres de un programa colombiano de medicina. En FEM 17 (1): 47-54
- González M. y Landero R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo de estrés y de síntomas psicósomáticos. Rev Panam Salud Publica 23(1), p. 1-12.
- Hanin L. (2003). Performance Related Emotional States in Sport: A Qualitative Analysis [On line Journal]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 4(1). Recuperado el 30 de agosto de 2017 en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03hanin-e.htm>
- IESM-OMS (2011). Informe de la Evaluación del Sistema de Salud Mental en México (IESM) utilizando el Instrumento de Evaluación para Sistemas de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud, consultado en red en diciembre de 2017 en http://www.who.int/mental_health/who_aims_country_reports/who_aims_report_mexico_es.pdf
- Jacobs G. (2002). Non academic factors affecting the academic success of Grenadian students at St. George's University. St. George's: University Centre
- Lumbreras I., Moctezuma M., Dosamantes L., Medina M., Cervantes M., López M., Méndez P. (2011). Estilos de vida y riesgos para la salud en estudiantes universitarios: Hallazgos para la prevención. Revista Digital Universitaria 10 (2). Consultado en línea el 8 de mayo 2017 en <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num2/art12/art12.pdf>
- Martínez V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. En ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete 29 (2), consultado en red el 12 de enero de 2018 en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> –
- Medina M., Borges G, Lara M, Benjet C, Blanco J, Fleiz C, Villatoro J, Rojas E, Zambrano J, Casanova L, Aguilar S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: Resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. Salud Mental 2003; 26 (4)

- Oviedo, G; Marcano, M; Morón de Salim, A; (2012). Estado nutricional en estudiantes de medicina, estrato social y actividad física. *Salus*, 16(1) 58-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375939023010>
- Phinder M., Sánchez A., Romero F, Vizcarra J. y Sánchez EA (2014). Percepción sobre factores estresantes en estudiantes de Medicina de primer semestre, sus padres y sus maestros. *Inv Ed Med* 3(11):139-146
- Puhl R. y Suh Y. (2015). Health consequences of weight stigma: implications for obesity prevention and treatment. *Current Obesity Reports* 4(2), p.p. 182-190.
- Ríos M (2015). Enfoque interdisciplinario y de género para su estudio y tratamiento. Tlalnepantla, Estado de México, México: FESI UNAM.
- Rodríguez M, Sanmiguel F., Muñoz A., Rodríguez C. (2014). El estrés en estudiantes de medicina al inicio y al final de su formación académica. *Revista Iberoamericana de Educación* 66, p.p. 105-122.
- Sánchez H., García G., Sánchez W., Amador R., Caloca L. y Llanes A. (2015). Sobrepeso y obesidad en estudiantes de medicina y su relación con depresión. *Revista de la Escuela de Medicina Dr. José Sierra Flores Universidad del Noreste* 29 (2) Julio – Diciembre, pp 71-77.
- Torres M, Hernández M, Castillo P, Coronado O, Cerezo S. (2009). Relación entre promedio escolar y tres indicadores de ansiedad en estudiantes de medicina. *Universitas Psychologica* 8 (1), pp. 61-86.
- Torres S., Helguera L., Bazalar J., Avilez J. y Dávila C. (2017). Sobrepeso y obesidad en estudiantes de medicina. ¿Un nuevo reto al sistema de salud peruano?. *Salud Pública de México*, 59(3), 207-208. Consultado en red el 10 de diciembre de 2017 en <https://dx.doi.org/10.21149/8277>
- World Health Organization. (2014) *Global Status Report on noncommunicable diseases*. Switzerland: WHO, 2014.

OBESIDAD Y ANSIEDAD EN FUTUROS PROFESORES: ALTERNATIVA EN ESTILOS DE VIDA

Silvia Guadalupe Flores Rivas⁸⁹
Ma. Refugio Ríos Saldaña

Resumen

La investigación reporta datos obtenidos de la investigación descriptiva en obesidad y ansiedad en futuros docentes. Participan 82 estudiantes de dos especialidades: Biología y Psicología Educativa de la Escuela Normal Superior de México. Se trata de una población adulta joven, entre 18 y 34 años, cuyo perfil de egreso será la docencia, tutoría y, Orientación Educativa en el caso de los psicólogos. Por tanto, serán modelos de vida para sus futuros estudiantes y, actualmente, no se realiza ningún programa de atención para atender esta problemática durante su formación. La ansiedad fue medida con el Inventario de Beck et al (BAI de Beck, 2011) y se obtuvieron los índices de masa corporal para determinar el sobre peso y la obesidad. Los resultados muestran que el 21.95% de la muestra presentan ansiedad severa, la población femenil de la carrera de Biología (n=42) es quien más reportó este tipo de ansiedad (28.57%). Sin embargo, sí se presentan casos con ansiedad leve (43.90%), lo cual implica qué es necesario revisar por qué en el caso de Biología existe una mayor prevalencia de ansiedad. De forma similar, las mujeres resultaron tener mayor sobre peso (20.73%) y obesidad (15.85%) considerando la muestra total n=82, hombres y mujeres), en contraste con los hombres 3 casos sobre peso (3.65% de n=82) y 2 con obesidad (2.43% de n=82). Sin duda, la alternativa se encuentra en el cambio de estilos de vida, una toma de decisión consciente con la finalidad de prevenir una serie de consecuencias en diversos ámbitos. En el futuro profesional, estos estudiantes permanecerán muchas horas de pie o sentados, lo que es una situación de sedentarismo, y de no cambiar hábitos de alimentación saludable, quiénes están en sobre peso están en riesgo de adquirir obesidad. La Escuela Normal Superior de México puede intervenir en el aquí y en el ahora en beneficio de fomentar un estilo de vida saludable en sus estudiantes.

Palabras clave: Estilos de vida, obesidad, ansiedad

⁸⁹ Escuela Normal Superior de México, silviaensm@gmail.com.

Introducción

En el currículo escolar para la formación de futuros profesores es importante el fortalecimiento de estilos de vida saludables (EVS). Los jóvenes estudiantes para ejercer la profesión de la docencia son una población considerada con cierta salud, precisamente por la variable de edad joven, pero no suele ser así y ello invita a la prevención de futuras problemáticas relacionadas con la vida adulta. Desafortunadamente, existen datos que muestran la presencia de obesidad y ansiedad en diferentes poblaciones y edades en México, incluyendo los que tienen una edad entre 18 y 30 años, que son quienes pueden estar estudiando para la docencia.

La investigación de la ansiedad en estudiantes de licenciatura para ejercer la docencia es un área y población poco explorada, no así en el caso de otras Instituciones de Educación Superior (IES). Y esta razón no constituye la justificación más relevante para hacerlo, dos situaciones motivan a la realización del estudio. La primera iniciar un proceso de diagnóstico en salud y la propuesta de estilos de vida sana en el estudiantado de la Escuela Normal Superior de México, con fines de prevención y atención educativa; y en segundo lugar, apuntalar para un futuro del ejercicio profesional de estos jóvenes bajo un estilo de vida congruente con las demandas de una sociedad e individuos sustentables. Sobre la segunda justificación, se profundiza en el hecho de que es el docente un modelo de vida para sus estudiantes, y es poco formativo recibir información sobre temas de nutrición, bienestar emocional, prevención y cuidado de uno mismo, de los demás y del entorno en el que vivimos, cuando se presencia que quien lo imparte no asume tales responsabilidades. Al respecto, se recupera una frase del diario 'El Siglo de Durango':

Un niño siempre verá a su maestro como una figura que hay que respetar y, en consecuencia, seguir su ejemplo. Pero ¿qué pasa cuando se trata de un docente que pide a los alumnos hacer ejercicio y habla de temas de nutrición, mientras en su escritorio se encuentra una "gordita" y un refresco a su lado (Párr. 1, 22 mar, 2010). Sin pretender una posición moralista, en todo caso, una de relación de congruencia cognitiva y emocional en todo proceso educativo, que impacta positivamente en el aprendizaje y asunción de estilos de vida adecuados.

Para el caso de la obesidad, de acuerdo con la OCDE (2017), se reporta la evidencia notable de prevalencia de alta obesidad (33% de los adultos), lo que sitúa al país como la segunda más alta en la OCDE; también la más alta proporción general de población con

sobre peso u obesidad (73%), donde un 35% de los adolescentes de 12 a 19 años de edad padecen este fenómeno de salud. Así también, el consumo de frutas es uno de los más bajos y, en contraparte, se presenta la prevalencia más alta de diabetes entre los países de la OCDE (15.8% en adultos).

En el caso de los adultos jóvenes la estadística no es alentadora para las mujeres, los resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 (ENSANUT), señalan que la prevalencia de sobrepeso y obesidad en mujeres adolescentes aumentó de 33.4 a 35.8%. Y en el caso de mujeres de más de 20 años este porcentaje pasó de 71.9 en 2006 a 73% en 2012. En cambio, en los hombres adolescentes el aumento fue menor. La prevalencia creció un punto en los últimos seis años, pasando de 33 a 34.1% y en los adultos el aumento fue de 2.7%, actualmente 69.4% de los hombres tiene sobrepeso u obesidad. Pero finalmente, en ambos grupos el peso es inadecuado para la salud.

Con relación al sobre peso y obesidad en docentes, Rodríguez, Díaz y Rodríguez (2006) estudiaron a 479 docentes adscritos a escuelas ubicadas en zonas urbanas y rurales de diferentes zonas geográficas de Guanajuato (208 hombres y 271 mujeres) reportando una prevalencia de sobrepeso y obesidad de 43% y 21% respectivamente. Con resultados similares; Salazar, Torres, Aranda y López (2016) encontraron que el 63% de las mujeres y el 78% de los hombres sufrieron sobrepeso u obesidad; y al igual que lo reportado por ENSANUT (2012), las mujeres presentaron una prevalencia mayor de obesidad que los hombres (6 puntos porcentuales por arriba) en un grupo de 200 profesores universitarios de tiempo completo en tres centros regionales de la universidad pública del estado de Jalisco.

En ambos estudios se discuten dos situaciones relevantes con los resultados que obtuvieron, por un lado, la mayoría de los docentes son del sexo femenino y, por otro lado, la actividad laboral de un profesor tiene implicaciones con una serie de factores considerados como estresantes, tal es el caso de exigencias administrativas, cumplimiento acordes estándares e indicadores de calidad y compromisos institucionales; sumados a estilos de vida tales como el hábito de fumar, el alcoholismo, el sedentarismo o los desordenes alimentarios (Rodríguez, Díaz y Rodríguez, 2006; Salazar, Torres, Aranda y López, 2016).

El incremento en sobre peso y obesidad en profesores representa una problemática de salud pública que trae aparejado una serie de consecuencias económicas, políticas,

sociales y educativas que vale la pena prevenir. De acuerdo con Morales, Tejean y Hernández (2014), la Universidad Veracruzana cuenta con el Sistema integral a la Salud (SAISUV) para la atención a docentes y administrativos, cuyo objetivo es la atención a las enfermedades de dicho sector, y en un análisis de factores, se reportan altos costos personales, laborales, económicos implicados en la atención a las enfermedades, motivo por el cual instauran el programa piloto Por la Salud en la Universidad Veracruzana (PROSALUV) cuyo objetivo es tendiente a prevenir la salud y fortalecer cinco acciones para vivir mejor: muévete, toma agua, come verduras y frutas, mídete, comparte y, agregan un sexto paso, cepíllate y usa hilo dental.

Las acciones antes mencionadas equivalen a mejorar la calidad de vida y, en consecuencia, la adopción de hábitos, costumbres, comportamientos y estilos diferentes de hacer las cosas en beneficio de la salud. Los estilos de vida saludables se explican como patrones de comportamiento que los individuos presentan con una relativa permanencia en el tiempo, donde hay influencia de factores internos como pensamientos, emociones, conocimientos, habilidades y actitudes; y factores externos como son las condiciones familiares, sociales, culturales y medioambientales (Escobar & Pico, 2013).

En el caso de los estudiantes del nivel de licenciatura también existen estilos no adecuados para la salud propiciados por la presencia de estos factores internos o externos. Esto no hace probable la vida saludable cuando se encuentren en ejercicio de la profesión docente, la que ya de por sí presenta situaciones de estilos inapropiados, como los descritos antes. Para González, Díaz, Mendizábal, Medina y Morales (2014) existen situaciones de estrés y de horario que conllevan a realizar comidas rápidas y poco nutritivas dado que la irregularidad en los horarios de alimentación y la falta de tiempo para ejercitarse impactan en los hábitos de vida, en el cuidado de higiene dietético y en la actividad física.

Mientras que para Salazar (2016) los estudiantes universitarios son considerados como una población vulnerable en problemas de obesidad y sobrepeso por la asociación que tiene con diversas situaciones, tales como el incremento en las necesidades energéticas por su edad, por su tendencia al consumo de alimentos ricos en grasa y azúcar, la poca actividad física y los cambios emocionales, entre los que se encuentra la ansiedad y la depresión, que son una base no adecuada para adoptar y mantener hábitos saludables. Alteraciones que pueden ser causa o consecuencia del aumento de peso y donde la comida

tiene un efecto de satisfacción neuronal en las personas, quienes suelen hacer una sustitución de regulación emocional afectiva con el desarrollo de conductas de alimentación excesiva.

Es así como se cuenta con una arista explicativa de qué eventos estresores se asocian con la ansiedad y con adquirir peso que suele convertirse en obesidad en estudiantes que cursan estudios de licenciatura.

La ansiedad es un constructo explicado como: “un estado subjetivo de incomodidad, malestar, tensión, displacer y alarma que hace que el sujeto se sienta molesto. Se trata, por lo tanto, de una emoción que aparece cuando el sujeto se siente amenazado por un peligro, que puede ser externo o interno. La respuesta ante esta situación es evitar la ansiedad mediante diversos procedimientos” (Jarne, Talarn, Armayones, Horta & Requena, 2006 en Bolaños, 2014, p.8).

En los futuros docentes se plantea como prioritaria la educación en estilos de vida adecuados, para su propio bienestar en salud, como en su papel de educador de muchos educandos, en el caso de la Licenciatura en Educación Secundaria, el papel que desempeñará en la escuela secundaria es como formador de vida de muchos jóvenes adolescentes. López (2017) señala que el maestro es un agente de cambio en la sociedad, donde posee una gran responsabilidad actual en formar sujetos competentes. Para tal caso, ¿es una competencia el estilo de vida adecuado? Los autores advierten que el proceso educativo es importante el sustento de una pedagogía constructivista que apoye y promueva el descubrimiento cotidiano del modelo de vida saludable y fomente la responsabilidad personal en la salud. Si bien no se habla de una competencia en estilos de vida saludable, si se advierte la noción de construir saberes y habilidades para la vida, estos son los que la escuela puede y debe rescatar en pro del bienestar y la prevención de enfermedades derivadas del sobre peso y la obesidad (Muñoz, Maldonado & Albarrán, 2007).

Con base en el énfasis del desarrollo de habilidades que permitan las competencias para la vida en beneficio de la salud, se sustenta el presente trabajo, enfocando al futuro docente como un promotor de vida sustentable.

Metodología

Objetivo. Reportar los datos obtenidos de la investigación descriptiva en obesidad y ansiedad en futuros docentes que se encuentran estudiando la Licenciatura en Educación Secundaria en las especialidades de Biología y Psicología del turno matutino. Para insistir en la necesidad de incorporar curricularmente metas viables a corto plazo en adecuados estilos de vida saludable promovidos por la casa de estudios, la Escuela Normal Superior de México.

Método. El diseño de investigación corresponde a un estudio descriptivo transversal, el cual es parte de una investigación amplia coordinada por la Dra. Ma. Refugio Saldaña, responsable del proyecto UNAM.

Participantes. Previo consentimiento informado, participaron 82 estudiantes de entre 18 y 34 años que se encuentran cursando los semestres primero, tercero y quinto en el turno matutino de la Licenciatura en Educación Secundaria en dos especialidades: Psicología Educativa (de una población total de 51 estudiantes, participaron 28 mujeres y 3 hombres) y Biología (de una población total de 58 estudiantes participaron, 42 mujeres y 9 hombres); de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). De acuerdo al perfil de egreso, ejercerán la docencia, la tutoría y, en el caso del Psicólogo Educativo, tendrán responsabilidades de orientador educativo y mediador escolar del nivel de la educación secundaria.

Muestreo. Con base en el tamaño de la población, se invito a la totalidad de ambas especialidades a participar en el estudio, quedando fuera los que no dieran su consentimiento o no se encontrarán presentes en el momento de la aplicación.

Instrumento. Se utilizó una batería psicológica de diez pruebas adaptadas a la población mexicana (Ríos, 2014, 2016), pero para este caso, solo se reportan los resultados medidos mediante el Inventario de Ansiedad de Beck et al (BAI de Beck, 2011). La prueba está construida con 21 reactivos, mide el grado de ansiedad en adultos y adolescentes, en una escala que va de 0 a 63 puntos. Si un estudiante obtiene de entre 0 a 7 puntos se le evalúa

con ansiedad mínima, al obtener de entre 8 a 15 puntos será considerado con ansiedad leve, mientras que al obtener de entre 16 a 25 puntos es evaluado con ansiedad moderada, y se estima con ansiedad severa al obtener de entre 26 a 63 puntos.

Para evaluar el sobrepeso y obesidad se retomó lo propuesto por la Organización Mundial de la Salud (IMC), quien recomienda, en el caso de los adultos, considerar que el sobrepeso equivale a un IMC igual o superior a 25; la obesidad se indica son IMC igual o superior a 30. Y de acuerdo con la OMS: “El IMC proporciona la medida más útil del sobrepeso y la obesidad en la población, pues es la misma para ambos sexos y para los adultos de todas las edades. Sin embargo, hay que considerarla como un valor aproximado porque puede no corresponderse con el mismo nivel de grosor en diferentes personas”. (Párr. 9, octubre 2017).

Recursos materiales. Software SPSS, V. 20, hojas de respuesta en lector óptico y formatos de consentimiento informado, lápices del numeral 2 o 2.5, báscula para medir el peso y cintas métricas para la medición de la estatura de los estudiantes y calcular el IMC.

Procedimiento. Etapa 1. Selección y construcción de batería de pruebas con su respectiva hoja de respuestas en formato de lector óptico; Etapa 2. Aplicación de la batería en las aulas de la ENSM, una vez que se les informó de los objetivos de la investigación y la población accedió al llenado del formato de consentimiento. También se procedió a medir estatura y peso, utilizando las mismas cintas métricas y bascula para toda la muestra; Etapa. 3. Los datos fueron analizados por medio del paquete estadístico SSPS, V. 20.

Análisis de datos. Se realizó desde la metodología cuantitativa mediante la obtención de frecuencias y porcentajes.

Resultados

La población femenina predomina en los estudios para la docencia en las especialidades en Biología y Psicología Educativa (51% y 34% respectivamente) en la Escuela Normal Superior de México. En el caso de los varones el porcentaje es menor, biología 11% y Psicología 4%. Para una mejor presentación de los resultados, estos se analizaron por carrera y sexo de los participantes. Comparando ambas especialidades, la ansiedad leve es la escala con mayor porcentaje, Biología con 47.05%, y psicología con 38.70%, siendo el

mismo porcentaje que para ansiedad mínima en la misma especialidad; otro dato también relevante es la escala de ansiedad severa, Psicología con 28.7% y Biología con 27.45%.

En el caso de los resultados para el grupo de mujeres en Psicología, la ansiedad mínima y leve presentan un mayor porcentaje 32.14% y 42.85%, respectivamente, en cambio, ansiedad moderada y severa se encuentran entre el 10 y 15 por ciento. Las mujeres en la especialidad en Biología presentan un 45.23% en ansiedad leve y un 28.57% en ansiedad severa, lo que hace que ambas representen las escalas de ansiedad más altas, le continúan la ansiedad mínima (14.28%) y, en último lugar la ansiedad moderada, 11.90%. Los resultados en la muestra de varones de psicología, quienes presentan ansiedad leve al 100%, en cambio, en los hombres de la especialidad en Biología es más alta la ansiedad leve (55.55%); mientras que se obtienen los mismos resultados en ansiedad severa y ansiedad mínima (22.22%). Destaca el hecho de no haber ningún caso en ansiedad moderada. Estos resultados se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados por sexo y especialidad: Psicología y Biología. Bai-inventario de ansiedad de Beck por especialidad de estudio y por sexo

Especialidad que estudia			Ansiedad mínima	Ansiedad leve	Ansiedad moderada	Ansiedad severa	Total
Psicología	Se refiere a si es	Femenino	32.14%	42.85%	10.71%	14.28%	28
	hombre o mujer	Masculino	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	3
	Total		38.70%	38.70%	9.67%	12.90%	31
Biología	Se refiere a si es	Femenino	14.28%	45.23%	11.90%	28.57%	42
	hombre o mujer	Masculino	22.22%	55.55%	0.00%	22.22%	9
	Total		15.68%	47.05%	9.80%	27.45%	51
Total	Se refiere a si es	Femenino	21.42%	44.28%	11.40%	22.85%	70
	hombre o mujer	Masculino	41.66%	41.66%	0.00%	16.66%	12
	Total		24.39%	43.90%	9.75%	21.95%	82

En relación con la valoración del sobrepeso y peso, fue tomando en cuenta los parámetros de la OMS con base en el IMC. En el rango de IMC de 25 a 29. En la muestra de estudiantes de ambas especialidades (n=82), 20 estudiantes presentan sobrepeso y de acuerdo con el rango de IMC mayor a 30, considerado con obesidad, son 15 casos. De

forma general, en Psicología se presentan 14 casos con sobrepeso y obesidad y en Biología 21 casos, tomando en cuenta mujeres y hombres. Mientras que, en la variable de sexo por especialidad en psicología, las mujeres ((n=31), el sobrepeso lo muestran 8 estudiantes y con obesidad, 6 mujeres. En la especialidad de Biología, el sexo femenino (n=42), están teniendo sobrepeso (9 casos) y con obesidad, 7 mujeres ya tienen esta condición. Por su parte los varones en psicología no presentan ni sobrepeso u obesidad, los 3 estudiantes de la muestra tienen un IMC menor a 25. En la especialidad de biología, de los 9 estudiantes varones, 3 de ellos tienen sobre peso y 2 con obesidad, y comparando los casos de los hombres en ambas especialidades, en Biología existe mayor riesgo de salud como lo evidencia la presencia de un IMC inadecuado (véase tabla 2).

Tabla 2. Índice de Masa Corporal (IMC) en la población de estudio, por sexo y especialidad de estudio.

Especialidad en la ENSM			Índice de masa corporal			Total
			Menor de 25	25-29	Mayor de 30	
Psicología	Se refiere a si es hombre o mujer	Femenino	14	8	6	28
		Masculino	3	0	0	3
		Total	17	8	6	31
Biología	Se refiere a si es hombre o mujer	Femenino	26	9	7	42
		Masculino	4	3	2	9
		Total	30	12	9	51
Total	Se refiere a si es hombre o mujer	Femenino	40	17	13	70
		Masculino	7	3	2	12
		Total	47	20	15	82

Conclusiones

La Escuela Normal Superior de México es una Institución de Educación Superior que prepara a sus estudiantes para la docencia, en el caso de las especialidades de Biología y Psicología, cuando estos jóvenes ya estén en servicio profesional docente, impartirán contenidos temáticos relacionados con la salud, la nutrición adecuada, las situaciones de riesgo en sobre peso y obesidad y, uno de los objetivos educativos que tienen tanto en la

asignatura de Biología como en Formación Cívica y/ o Tutoría (especialidad en Psicología Educativa), es el desarrollo de estilos de vida saludable en sus propios estudiantes.

Actualmente, los estudiantes para la docencia en la escuela secundaria de las especialidades de Biología y Psicología Educativa, están teniendo situaciones de riesgo en la salud en 20 estudiantes con sobrepeso y en 15 casos con obesidad, en la muestra de estudio (n=82). Las Mujeres en ambos grupos de estudio, presentan un mayor índice de masa corporal que se sitúa en los parámetros de sobrepeso y obesidad, 17 mujeres con sobrepeso y 13 con obesidad de un total de 70 mujeres. En cambio, los varones representan un grupo más pequeño en condiciones de sobrepeso y obesidad. En la suma de casos de ambas especialidades, sólo 3 de 12 estudiantes del género masculino tienen sobrepeso. En la variable de obesidad, sólo 2 varones presentaron esta condición.

La alternativa para las condiciones de salud en sobrepeso y obesidad se encuentran en la propuesta de incidir en la formación de estilos de vida saludables, por dos principales razones: la primera por su propia salud y sustentabilidad de vida y, la segunda por que en un futuro serán modelos educativos de muchos jóvenes y serán

Así también, 30 futuros docentes femeninas corren riesgo de contraer enfermedades asociadas al sobrepeso, la obesidad y el hecho de ser mujer, tales como problemas ginecológicos, menstruación anómala, cáncer de endometrio, mamá y colón, e infertilidad, dificultades con la circulación; y otros padecimientos que son comunes a hombres y mujeres que presentan sobrepeso y obesidad.

De acuerdo con los autores Rodríguez, Díaz y Rodríguez (2006), las enfermedades asociadas a este fenómeno son muchas y pueden llevar a la muerte. Una que principalmente está provocando consecuencias diversas es la coexistencia la denominada como 'la epidemia gemela', dado que el 80% de los casos de diabetes tipo 2 están vinculados a ganar peso y obtener obesidad abdominal (Sánchez, Pichardo y López (2004).

Por su parte, la OMS (2014) realiza recomendaciones en el desarrollo de un plan de acción (metas mundiales) para hacer frente a las enfermedades no transmisibles (ENT), mediante la prevención y control de las mismas. Las enfermedades no transmisibles son enfermedades crónicas de larga duración en las que la evolución es generalmente lenta y se manifiestan como epidemia por que van en aumento a partir de la prolongación en años de vida de la población y presencia del sedentarismo, aunado a la mala alimentación. Son

nueve metas parte del proyecto, donde la meta uno es para reducir relativamente la incidencia de cáncer, diabetes o enfermedades respiratorias crónicas, la meta dos para reducir el uso nocivo del alcohol, la meta tres para reducir la actividad física insuficiente, la meta cuatro para reducir la ingesta de sodio, la meta cinco para reducir relativamente la prevalencia del consumo del tabaco, la meta 6 para reducir la prevalencia de hipertensión, la meta 7 para detener el aumento de la diabetes y la obesidad, la meta ocho para prevenir ataques cardíacos y accidentes cerebro vasculares por medio de tratamiento farmacológico y, la meta 9 para propiciar la disponibilidad de tecnologías básicas y medicamentos asequibles. Metas que son por demás congruentes con los planteamientos de una vida sustentable, una adecuada calidad de vida o adecuados estilos de vida.

Una prioridad es mirar qué está ocurriendo en la vida de las mujeres jóvenes en nuestro país, quienes están presentando índices más altos en sobrepeso y obesidad. Los resultados del presente estudio también se relacionan con otros precedentes, donde la población femenil tiene un IMC inadecuado más alto que el de la población masculina (Rodríguez, Díaz & Rodríguez, 2006)

También la obesidad se encuentra estrechamente vinculada con la ansiedad, depresión o estrés. De acuerdo con Salazar, Castillo, Pastor, Tejeda y Palos (2016), la prevalencia combinada de sobrepeso/obesidad de acuerdo con el IMC en docentes con alteraciones en el apetito según el estado emocional es estadísticamente significativo ($p < 0.05$) con el aumento del apetito ante el estrés, ansiedad y tristeza, en una población de estudiantes de nivel licenciatura en México.

Para el caso de la muestra de la Escuela Normal Superior de México, hasta este momento de la investigación, no se ha correlacionado el nivel de ansiedad con el sobrepeso y obesidad, sin embargo, es probable que los resultados obtenidos por medio del inventario de ansiedad de Beck tengan tal asociación. Como ya se describió en los resultados, en la especialidad de Psicología los estudiantes están presentando ansiedad en un 22.57% en la suma de la ansiedad moderada y severa; en la especialidad de Biología, suman ambas escalas de ansiedad en un 37.25%.

Los resultados en las escalas de ansiedad, son una alerta para que estos jóvenes, en un futuro, no desarrollen un vínculo de asociación entre ansiedad y sobrepeso/obesidad. La alternativa se plantea desde el trabajo colegiado entre coordinaciones de las diferentes

especialidades que ofrece la ENSM: Español, Historia, , Geografía, Pedagogía, Psicología educativa, Formación Cívica y Ética, Biología, Matemáticas, Química, Física y Lengua extranjera Inglés; con la finalidad de realizar acciones encaminadas a desarrollar estilos de vida saludables en la comunidad educativa.

Un estilo de vida saludable es considerado como uno de los actores más relevantes en el binomio salud-enfermedad; a nivel de prevención, la reflexión sobre las conductas, creencias y prácticas sobre la forma de alimentación, la inclusión de actividad física y el consumo de sustancias nocivas para la salud, permitirá adquirir hábitos idóneos para prevenir la adquisición de enfermedades no transmisibles.

Se propone como un contenido co-curricular o transversal en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación secundaria. Un espacio coyuntural puede ser el de Tutoría de grupo, reforzado por acciones más amplias que impliquen jornadas, conferencias, talleres entre otros. El espacio curricular de Tutoría, se desarrolla una hora a la semana en el actual Plan de Estudios 1999 (SEP, 2009) y, aunque el tiempo es corto, se elige como una propuesta viable para desarrollar habilidades que permitan crear estilos de vida saludable para los futuros docentes.

Existen experiencias sobre la reflexión y promoción de estilos de vida saludable en diferentes niveles educativos, por ejemplo, MINEDUC (s/f) para el país Perú para estudiantes de la educación secundaria, que propone el concepto de un ‘Futuro saludable’. Así mismo, México diseña el Programa Intersectorial de Educación Saludable (2007) como una acción de la Secretaría de Salud (SPPS, 2002); Programa de acción específico 2007-2012 Escuela y Salud (SSA, 2009, 2012); Programa de Acción Específico: “Promoción de la salud y determinantes sociales 2013-2018” (DGPS, 2015); y por parte de la Secretaría de Educación Pública se cuenta con la Estrategia 5 pasos para la salud escolar derivado del Programa Escuela y Salud (SEP, 2017); y Caja de herramientas, vida saludable. Guía metodológica (SEP, 2011). Entre todos a cuidar la salud del escolar. Manual para personal de salud (GOB, s.f), y el Manual del maestro. Entre todos a cuidar la salud del escolar’ (SSA, s.f).

Los programas diseñados por nuestro país para atender y contrarrestar el sobrepeso y obesidad constituyen insumos para la construcción del diseño de un programa que la

ENSM puede incluir en el espacio curricular que atienda los estilos de vida adecuados para los estudiantes de la escuela formadora de docentes para la escuela secundaria.

Referencias

- Bolaños, F., M. (2014). *Niveles de ansiedad en estudiantes de psicología clínica e industrial de la Universidad Rafael Landívar de tercer año de la jornada vespertina que están por iniciar las prácticas de intervención psicológica*. Tesis Licenciatura. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Bolanos-Maricarmen.pdf>
- Coral, R., Vargas, L. (2014). Estrategias que promueven estilos de vida saludables. *UDCA Actualidad & Divulgación Científica*, 17(1), 35-43. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v17n1/v17n1a05.pdf>
- DGPS (2015); *Programa de Acción Específico: Promoción de la salud y determinantes sociales 2013-2018*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B0K9c-ZJA2nWTltVGJMeFN5cFU/view>
- El Diario Siglo de Durango (22 marzo 2010). *Maestros obesos, mal ejemplo a alumnos*. Recuperado de <https://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/259200.maestros-obesos-mal-ejemplo-a-alumnos.html>
- Escobar, M., Pico, M. (2013). Autocuidado de la salud en jóvenes universitarios, Manizales, 2010-2011. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública* 31(2), 178-186. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31n2/v31n2a03.pdf>
- González, S., C., Dáz, B., Y., Mendizábal, R., P., Medina, D., E., Morales, J. (2014). Prevalencia de obesidad y perfil lipídico alterado en jóvenes universitarios. *Nutrición hospitalaria*, 29(2), 315-321. <http://dx.doi.org/10.3305/nh.2014.29.2.7054>
- INEGI (2006). Nutrición. Prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población de 5 años y más por entidad federativa según sexo, 2006. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=msal75&s=est&c=26762>
- Jarne, A., Talam, A., Armoyones, M., Horta, E. & Requena, E. (2006). *Psicopatología*. Barcelona, España: Eureka Media, SL. En Bolaños, F., M. (2014). Niveles de

- ansiedad en estudiantes de psicología clínica e industrial de la Universidad Rafael Landívar de tercer año de la jornada vespertina que están por iniciar las prácticas de intervención psicológica. Tesis Licenciatura. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Bolanos-Maricarmen.pdf>
- López, S., A. (2017). Estrés académico en estudiantes normalistas del estado de Chihuahua. *COMIE.14*, 1-14. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1961.pdf>
- López, A., J., González, G., L. (2001). Enfermedades asociadas a la obesidad. *Revista de Endocrinología y Nutrición*, 9(2), 77- 85. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/endoc/er-2001/er012g.pdf>
- MINEDUC (S/F). *Un futuro saludable*. 1-5. Recuperado de <http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/sesiones-un-futuro-saludable.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). *Conversando con los y las adolescentes de estilo de vida saludables, sexualidad y prevención de ITS/VIH Y SIDA*. Módulo de soporte educativo para docentes primero a quinto grado de secundaria. y http://www.academia.edu/6475286/TUTORIA_ESTILOS_DE_VIDA_SALUDABLE
- Morales, C., N., Tejean, O., M., Hernández, L., M. Promoción de salud en docentes universitarios. *Revista de psicología. Procesos psicológicos y sociales*. ISSN 1870 – 5618. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/09/Promocion-de-la-salud-en-docentes-universitarios.pdf>
- Muñoz, C., J., Maldonado, S., J., Albarrán, M., J. (2007). Competencias para la promoción del estilo de vida saludable. *Salud Pública*, 6(3), 5-11. Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/horizonte/article/view/212/153>
- OCDE (2017). *Health at Glance 2017: OECD Indicators*. <https://www.oecd.org/mexico/Health-at-a-Glance-2017-Key-Findings-MEXICO-in-Spanish.pdf>
- OMS (octubre 2017). *Obesidad y Sobrepeso*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>
- Programa Intersectorial de Educación Saludable (SPPS, 2002).

- Rodríguez, G., L., Díaz, C., F., Rodríguez, G., E. (2006). Sobre peso y obesidad en profesores. *An Fac Me Lima* 67(3). 224-229. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v67n3/a05v67n3.pdf>
- Salazar, B., D., Castillo, L., T., Pastor, D., M., Tejeda, T., L. (2016). Ansiedad, depresión y actividad física asociados a sobrepeso/obesidad en estudiantes de dos universidades mexicanas. *Hacia promoci.salud* 21(2). 99-113. DOI: 10.17151/hpsal.2016.21.2.8
- Salazar, E., J., Torres, L., M., Aranda, B., C., López, E., A. (2016). Calidad de vida relacionada con la salud y obesidad en el personal docente universitario de Jalisco, México. *Actualización en Nutrición*, 17(3). 79-86. ISSN 2250-7183. Recuperado de http://www.revistasan.org.ar/pdf_files/trabajos/vol_17/num_3/RSAN_17_3_79.pdf
- SEP (2009). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria.
- SEP (2011). Caja de herramientas, vida saludable. Guía metodológica. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/137287/guia_vida_saludable.pdf
- SEP (2017). *Estrategia 5 pasos para la salud escolar*. Recuperado de http://sep.gob.mx/work/appsite/basica/estrategia_5_pasos.pdf
- SSA (2002). *Programa intersectorial de educación saludable*. Recuperado de <http://www.salud.gob.mx/dgps/img/banners/MANUAL%20EDUCACION%20SALUDABLE.pdf>
- SSA (2009). *Programa de acción específico 2007-2012. Escuela y Salud*. ISBN 978-970-721-493-4 Recuperado de http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/programas/programa_escuela_salud.pdf
- SSA (2012). *Programa de acción específico 2007-2012. Escuela y Salud. Manual operativo*. Recuperado de <https://www.ssaver.gob.mx/promocionsalud/files/2015/04/Manual-ProgramaEscuelaSalud.pdf>
- SSA (s.f). *Manual del maestro. Entre todos a cuidar la salud del escolar*. Recuperado de <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/DOCSAL7115.pdf>
- SSA, (s.f). *Entre todos a cuidar la salud del escolar. Manual para personal de salud*. Recuperado de <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/DOCSAL7116.pdf>

PREVENCIÓN DE MALTRATO INFANTIL Y NUEVAS PRACTICAS DE CRIANZA: UNA CULTURA DIFERENTE

Cita Olivia Sánchez Cruz ⁹⁰
Teresa Castro Mata

Resumen

La presente investigación-acción caracteriza el tema de maltrato infantil como una práctica antigua, siendo aceptada y que siempre ha existido hasta la vida moderna, un espacio de identificación y prevención son los ámbitos escolares, donde el infante muestra señales de maltrato. El objetivo fue Identificar prácticas de crianza tradicionales y rasgos culturales sobre las formas de maltrato y abuso sexual infantil, dirigida a padres de familia y maestros de nivel preescolar, con una mirada sistémica, propuesta por el Profesional de Enfermería.

En la metodología, se utilizó la técnica-participativa con el modelo de Lewin (1946), se utilizaron técnicas de recolección de datos como: entrevistas a comunidad, y encuestas de satisfacción a padres de familia y docentes, para el análisis de la información cuantitativa, se empleó el programa estadístico SPSS. Como inicio se construyó un diagnóstico situacional de un problema social, se realizó una intervención-acción, por medio de sesiones de sensibilización a padres de familia y docentes de nivel preescolar, para ello se contó con la participación de la Comisión de Derechos Humanos, y del Tribunal de Justicia del departamento de Defensa del Menor. Los resultados encontrados fueron, la identificación de formas de maltrato en la crianza tradicional, factores estresantes en las familias, violencia familiar, falta de comunicación, largas jornadas laborales, violencia normalizada en la comunidad, y factores protectores en las familias, comunidad y ámbito educativo. Dicho proyecto, permitió crear en las familias, interés de una transformación de nuevas prácticas de crianza, a través de nuevas propuestas, por el Profesional de Enfermería, dando como resultado la disminución del maltrato y espacios de convivencia libre de violencia y en docentes las herramientas para identificar, prevenir y actuar en situaciones de maltrato y abuso sexual infantil, siguiendo una ruta de actuación.

Palabras clave: Maltrato infantil, ámbito preescolar y nuevas prácticas de crianza.

⁹⁰ Facultad de Enfermería y Nutriología, Universidad Autónoma de Chihuahua. Campus II., osanchez@uach.mx.

Introducción

El maltrato infantil es una práctica tan antigua, siendo aceptada y sobre todo que siempre ha existido hasta la vida moderna, tal como lo describe Allis Miller, en su literatura “El cuerpo nunca miente”, ante los eventos de violencia que ponen en riesgo la vida de los infantes, dejando heridas del pasado, situación que ha venido en aumento y que la sociedad ve como algo tan común que hace parte de la normalidad cultural ⁽⁹⁾.

La naturaleza y gravedad, tanto de la violencia como de sus consecuencias pueden variar enormemente, en los casos extremos, el maltrato infantil puede llegar a causar incluso la muerte. En la mayoría de los casos, sin embargo, las lesiones físicas no son tan lesivas para el bienestar del infante, como las consecuencias psicológicas y psiquiátricas agudas y sus efectos duraderos sobre el desarrollo neurológico, cognitivo y emocional del niño y su salud en general ⁽³⁾.

Una de las situaciones más dolorosas que un menor puede vivir es maltrato infantil, este es un hecho que ha venido en aumento y que la sociedad, ve como algo tan común que hace parte de la normalidad cultural ⁽⁵⁾.

El maltrato infantil, no es solamente un problema de salud pública, es un problema social mucho más profundo, que involucra a profesionales de la salud en colaboración con todos los miembros de la comunidad, y a su vez una responsabilidad del Estado, en primer lugar, detectando prevenirlo y darle la atención adecuada a las personas y a las familias inmersas en el problema.

El maltrato infantil (MI) se ha visualizado en México desde la década de los 60 a través de publicaciones aisladas de casos clínicos donde predominaban las manifestaciones de daño físico o abuso sexual (7). Desde 1999, la Organización Mundial de la Salud define al maltrato infantil como un problema de salud pública mundial, debido a su alarmante crecimiento. Se considera maltrato a toda agresión u omisión física, sexual, psicológica o negligencia intencional contra una persona de menor edad, en cualquier etapa de la vida, que afecte su integridad biopsicosocial, realizada de manera habitual.

La Organización Mundial de la Salud, asegura que en el mundo existen 275 millones de niños que son maltratados con golpes, insultos, humillaciones y abandono, además, una cantidad significativa de niños son obligados a trabajar, prostituirse o realizar prácticas pornográficas; otros son víctimas de tráfico humano y muchos incluso son

obligados a enlistarse en el ejército (13). También indica que México se ubica en el sexto lugar en América Latina de maltrato infantil, al registrar un alto número de homicidios de menores; en los últimos 25 años fueron asesinados diariamente dos niños o adolescentes menores de 14 años. Se estima que un niño maltratado tiene la posibilidad de sufrir de nuevo malos tratos en 50% de los casos. Si no se detecta el maltrato la probabilidad de muerte es de 10% (13).

No obstante Laredo (2016) refiere en su estudio, que aunque no existen cifras precisas, se puede decir que este problema es evidente con base en el número creciente de casos extremos atendidos en diversas instituciones gubernamentales, pero básicamente en centros hospitalarios pediátricos de tercer nivel en las dos últimas décadas y un enfoque que quizás llamaría la atención de los secretarios de Salud, Educación, Desarrollo Social, gobernantes, empresario y administradores, sería establecer un cambio de paradigma en la atención de mencionada problemática. Donde hace mención del impacto económico y social que el maltrato ocasiona en el menor agredido, en su familia, sociedad en general y como consecuencia, en el desarrollo de un verdadero enfoque prioritario al plantear estrategias factibles de prevención primaria ⁽¹⁾.

A partir de 1981, en el estado de Chihuahua se ha transitado un largo camino, con altibajos, como era de esperar, en un área tan sensible como el maltrato a los menores. Se presenta delante un gran reto para la sociedad: el de consolidar esfuerzos entre las diferentes instituciones tanto oficiales como académicas y del área jurídica. Un gran problema es interesar a los profesionales de las diferentes disciplinas que intervienen en la atención integral, para poder hacer frente, con posibilidades de éxito, a este flagelo médico-social-legal de la humanidad, y de esta manera acrecentar las labores de los distintos grupos gubernamentales, académicos y de la sociedad civil, no solamente en Chihuahua sino en todo el país.

El desafío que los fenómenos humanos han representado para los intereses investigativos puede reflejarse en la realización de estudios que conciben al sujeto no sólo desde el sentido de un desarrollo único, sino además cómo el producto de una historia familiar; esto se genera, gracias a la motivación en propuestas comprensivas sobre lo subjetivo y su modo de articulación cultural.

La infancia y la familia, referidas como objetos de conocimiento cuyos abordajes han venido siendo desarrollados desde diversos intereses a saber: sociohistóricos, pautas de crianza, vínculos materno-filiales, maltrato infantil, postmodernidad, entre otros, los cuales constituyen aportes desde los que se puedan establecer estudios que atienden las transformaciones ideológicas y sociales de la familia y de la infancia ⁽⁸⁾.

Fernández (2002), expone que la escuela proporciona soportes y lazos sociales ante una demanda o un pedido de ayuda latente o manifiesto del alumno y la familia, poseer lazos que pueden sostener y contener en un momento adverso de la vida. Un alumno guía, un profesor, y los propios contenidos preventivos adecuados a la realidad concreta del sufrimiento adolescente se convierten en sistemas de contención que permiten superar las circunstancias adversas (10).

El problema de MI, es una realidad que no ha podido ser resuelta por el país, pese al aumento y variedad en las iniciativas que buscan aportar tanto a su prevención como detección temprana (12).

Por todo esto, fue fundamental la indagación de la problemática, por medio de la investigación-acción interviniendo de manera preventiva desde el ámbito escolar, que permitan realizar propuestas en la prevención y promoción de la salud, que disminuyan nuevos episodios de maltrato y crear en las familias, la transformación de nuevas prácticas de crianza con una cultura diferente, a través de una nueva propuesta por el Profesional de Enfermería con una mirada sistémica, dando como resultado la disminución del maltrato y espacios de convivencia libre de violencia y en docentes las herramientas para identificar, prevenir y actuar en situaciones de maltrato y abuso sexual infantil, en su participación como tutores resilientes de los menores víctimas de MI y ASI (2).

Objetivo

Identificar prácticas de crianza tradicionales y rasgos culturales sobre las formas de maltrato y abuso sexual infantil, dirigida a padres de familia y maestros de nivel preescolar, con una mirada sistémica, que permita la transformación de nuevas prácticas, a través de una intervención-acción.

Metodología

Se realizó una Investigación-acción, se dio inicio con un primer acercamiento hacia un diagnóstico de una situación de un problema social, Se utilizaron técnicas para recolección de los datos, entrevista semiestructurada, diario de campo y encuestas, para después continuar con la intervención-acción mediante seis talleres siguiendo un plan estratégico en escuela preescolar, para una aproximación de sensibilización, dirigida a padres de familia y docentes de la institución, con la finalidad de mostrar prácticas de crianza diferentes a la tradicional, que les permita conocer nuevas relaciones de convivencia, así como brindar las herramientas a los docentes para identificar el fenómeno y saber actuar, para ello se contó con la participación de la Comisión Estatal de Derechos Humanos, y de defensa del menor del Tribunal de Justicia.

Para llevar a cabo la metodología, se tomó como referente La Investigación-Acción, de De Latorre (2005). Se tomó como referente el modelo de Lewin (1946) quien describe la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una “idea general” sobre un tema de interés el que se elabora un plan de acción ⁽⁶⁾.

Para el procesamiento del análisis de la información cuantitativa, se empleó el programa estadístico SPSS.

Para alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación se optó específicamente por el método de investigación-acción técnica-participativa, ya que permite diagnosticar, intervenir y evaluar el proceso del grupo participante, donde se pretende llegar a una comprensión e intervención ⁽⁴⁾, más que la explicación, a través de técnicas de narrativa, y con ello poder lograr la construcción de un conocimiento, acompañados por un equipo de expertos, con un programa predeterminado, al igual que el proceso metodológico, el cual permite combinar la evaluación desde los agentes de intervención como desde los destinatarios, acompañando a las personas que participan a reflexionar sobre su realidad para transformarla.

Consideraciones Éticas.

El presente estudio fue apegado a lo dispuesto en el Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación para la Salud (SSA, 2003) en los artículos que se mencionan a continuación ⁽¹⁴⁾.

En el Título Segundo, Capítulo I, Artículo 13, donde se estipula que en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, debe prevalecer el criterio del respeto a su dignidad, la protección de sus derechos y su bienestar.

Por este motivo, se respetó en todo momento la decisión de los padres de familia y docentes a participar o no en la investigación, así mismo se brindó un trato respetuoso y profesional con los participantes, cuidando en todo momento que ninguna de las preguntas les provocara incomodidad; se precedió suspender temporalmente la recolección de datos y reiniciarla cuando los participantes así lo dispusieran.

De acuerdo al Capítulo I, Artículo 14 en sus Fracciones V, VI, VII y VIII, en relación con el Capítulo I, Artículo 16, que sustenta la protección de la privacidad, en este sentido los instrumentos serán anónimos y los datos obtenidos por los mismos serán confidenciales, así mismo los resultados sólo se presentarán de forma grupal. Además, la recolección de datos se llevará a cabo en un aula asignada por las autoridades de la escuela, procurando que los participantes se sientan cómodos y protegido de su privacidad.

Conforme al Capítulo I, Artículo 17, Fracción II, el presente estudio se consideró de riesgo mínimo. Esta condición se cumplirá hasta finalizar el proyecto debido a que, para la intervención en el tema de maltrato infantil, en algunos casos, solo podrían producir emociones o sentimientos negativos, capaces de provocar incomodidad temporal; ante la posibilidad de que sucediera una situación de este tipo se deberá anticipar suspender la actividad temporalmente hasta que el participante se sienta cómodo y decidiera continuar con su participación.

Dentro de la Ley general de salud, título I, sobre las disposiciones generales en su artículo II, párrafo IV, sobre el derecho a la protección de la salud con la finalidad de su párrafo IV, se contemplará sobre la extensión de actitudes solidarias y responsables de la población, en esta condición se cumplirá en la preservación y conservación, mejoramiento y restauración de la salud.

En relación con el Capítulo I, Artículo 20, está dispuesto como consentimiento informado el acuerdo por escrito, donde se autoriza la participación del sujeto de estudio con pleno conocimiento de los procedimientos y libertad de elección.

Para fines del presente estudio se entregó por escrito el Consentimiento Informado a los padres de familia y docentes de nivel preescolar, a través de los cuales se confirmó la participación voluntaria de los mismos, con pleno conocimiento de la naturaleza y procedimientos que se llevarían a cabo.

La validez de los documentos se fundamentó en el Capítulo I, Artículo 21, en sus Fracciones VI, VII y VIII. Conforme a la Fracción VI, se garantizó al participante la resolución de cualquier pregunta o duda acerca del procedimiento de recolección de información; de acuerdo a la Fracción VII, se informó al participante sobre la libertad de retractar participar sin afectar su condición dentro del ámbito en el cual pertenecía; y, en la Fracción VIII se respetó la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes no identificándolos por su nombre, ni dirección domiciliaria.

Finalmente, la presente Norma Oficial Mexicana NOM-046-SSA2-2005. Violencia familiar, sexual y contra las mujeres. Criterios para la prevención y atención. Tiene por objeto establecer los criterios a observar en la detección, prevención, atención médica y la orientación que se proporciona a las y los usuarios de los servicios de salud en general y en particular a quienes se encuentren involucrados en situaciones de violencia familiar o sexual, así como en la notificación de los casos ⁽¹¹⁾.

En la ética de la investigación en seres humanos, el principio se refiere especialmente, a la justicia distributiva, que establece la distribución equitativa de cargas y beneficios al participar en investigación. Diferencias en la distribución de cargas y beneficios se justifican sólo si se basan en distinciones moralmente relevantes entre las personas; una de estas distinciones es la vulnerabilidad. Por tanto, se hará especial referencia a la protección de los derechos y bienestar de las personas vulnerables, pues los padres de familia, se considera un grupo vulnerable.

Se incluirá el derecho a la privacidad que implique compromiso de confidencialidad entre las partes y constituya una garantía de que los informes proporcionados no serán divulgados públicamente con nombres y no quedará a disposición de terceros, excepto las personas implicadas en el estudio. Por tanto, las imágenes,

grabaciones y notas de campo serán resguardadas por el investigador por un tiempo aproximado de cinco años, posteriormente serán destruidas.

Resultados

En mencionado proyecto, se partió de un diagnóstico situacional de un problema social, que se llevó a cabo por el Centro Comunitario de Investigación en Salud, perteneciente a la Extensión de la Facultad de Enfermería y Nutriología de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en conjunto con el diagnóstico del contexto nivel preescolar.

En los resultados del diagnóstico, se encontró que, en el contexto en el que se encuentra ubicado el Jardín de Niños, la mayoría son familias del tipo obrero, lo cual implica que el/los padres, cubran horarios laborales extensos, que en algunas familias, genera un estado de ausencia que se refleja en la atención hacia los hijos, presentándose la necesidad de quedar al cuidado de estancias o guarderías, abuelos, familiares o incluso vecinos, la mayoría de la población presenta un nivel socioeconómico medio-alto.

También es notorio que, debido a los horarios prolongados de trabajo, puede ser más propenso a generar niveles de estrés, falta de comunicación, límites y acuerdos en la dinámica familiar y violencia invisibilizada, generando un ambiente de tensión, que repercute en la estabilidad familiar. Las familias que participaron mencionan no tener la suficiente información para poder guiar a los hijos sin malos tratos.

El análisis de los datos de las encuestas realizadas durante el proceso de recolección de datos e información se aprecia que dentro de la comunidad (tabla 1) un gran porcentaje de la población (69.6%), que desconoce si se presenta maltrato infantil a su alrededor, el mismo porcentaje nunca han visualizado maltrato infantil por parte de algún padre o familiar cerca de ellos, el 95.7% afirman que el maltrato infantil afecta el desarrollo de los menores, un alto porcentaje de la población (65.2%) saben que no se realiza una denuncia oportuna del maltrato infantil, hasta el 54.3% no han recibido información sobre el maltrato infantil, por lo que tan solo el 34.8% muy frecuentemente identifica los tipos de maltrato infantil, también un alto índice de la población (41.3%) mencionan que no han recibido información dentro de los centros escolares, aprecian que la información se difunde muy poco en los medios de comunicación, y que las instituciones de salud participan mínimamente en la trasmisión de información sobre maltrato infantil hacia la población en

general, sin embargo; dentro de los núcleos familiares existe un gran interés por hablar en relación al tema de maltrato infantil para que los menores conozcan y sepan que actitud tomar ante el hecho de ser partícipes de algún tipo de maltrato infantil tanto al interior de casa como fuera de la misma.

Tabla 1 Encuesta a miembros de la comunidad en relación al maltrato infantil

Característica	Frecuencia <i>n</i>	Porcentaje %
El maltrato infantil se presenta en su comunidad		
Nada	32	69.6
Regular	5	10.9
Muy frecuente	8	17.4
Ha visualizado algún MI por los padres o familiares		
Nada	32	69.6
Regular	8	17.4
Muy frecuente	5	10.9
Afecta el MI el desarrollo de los menores		
Nada	1	2.2
Regular	1	2.2
Muy frecuente	44	95.7
Se denuncia oportunamente cualquier MI		
Nada	30	65.2
Regular	8	17.4
Muy frecuente	7	15.2
Ha recibido información sobre MI		
Nada	25	54.3
Regular	10	21.7
Muy frecuente	10	21.7
Identifica los tipos de MI		
Nada	15	32.6
Regular	14	30.4
Muy frecuente	16	34.8
Usted ha escuchado en las escuelas sobre MI		
Nada	19	41.3
Regular	10	21.7
Muy frecuente	16	34.8
En los medios de comunicación difunde medidas de prevención de MI		
Nada	11	23.9
Regular	16	34.6
Muy frecuente	18	39.1
En las instituciones de salud, le han hablado sobre MI		
Nada	31	67.4
Regular	7	15.2
Muy frecuente	7	15.2
Como familia interactúan sobre MI		

Nada	9	19.6
Regular	9	19.6
Muy frecuente	27	58.7

Los padres de familia que participaron en el proceso de información y educación en los talleres (tabla 2) de “Nuevas prácticas de crianza, Límites y buenos tratos, Convivencia familiar escolar, en relación a la sensibilización del maltrato infantil y abuso sexual infantil, familias resilientes”, la gran mayoría 93.8 %, les pareció muy interesante la temática, hasta el 87.4 % considera de gran utilidad este tipo de información, la misma cantidad de los participantes les interesaría conocer más sobre los temas de los talleres y le gustaría que siguieran dando herramientas para poner en práctica en su dinámica familiar.

En relación a como fue abordado el tema por la expositora, el 83.8 % lo considero excelente, el mínimo porcentaje de población menciona que les transmitió confianza como abordó la expositora el tema, y todos los asistentes a las pláticas consideran importante transmitir al resto de la familia toda esta información.

Al conocer los padres de familia una crianza diferente a la tradicional, reconocen que han llevado una crianza que ha generado dolor y sufrimiento tanto para ellos como padres al sentir culpa y sobre todo a sus hijos, así como recordar su propia historia les ocasionó sensibilización, hacia la mirada de su propia experiencia como niños, misma que les permitió reconocer llevar una crianza de tratos maltratantes, del cual solicitan ser ayudados por expertos.

Tabla 2. Encuesta de evaluación a padres de familia, en relación a la satisfacción de los temas recibidos de “Nuevas prácticas de crianza, Límites y buenos tratos, Convivencia familiar escolar, en relación a la sensibilización del maltrato infantil y abuso sexual infantil, familias resilientes”.

Característica	Frecuencia <i>n</i>	Porcentaje %
El tema le pareció interesante		
Excelente	15	93.8
Bueno	1	6.3
Regular	0	0.0
Malo	0	0.0
Considera que le va a ser de gran utilidad		
Excelente	14	87.5
Bueno	2	12.5
Regular	0	0.0
Malo	0	0.0
Le interesaría seguir aprendiendo de tema		
Excelente	14	87.5

	Bueno	2	125
	Regular	0	0.0
	Malo	0	0.0
Para la convivencia familiar ¿considera que se la herramientas para ponerlas en práctica?			
	Excelente	14	87.5
	Bueno	2	12.5
	Regular	0	0.0
	Malo	0	00
Le pareció que a expositora le explico la dinámica del tema			
	Excelente	15	83.8
	Bueno	1	6.2
	Regular	0	0.0
	Malo	0	0.0
La forma de dar la plática la expositora le dio confianza			
	Excelente	15	83.8
	Bueno	1	6.2
	Regular	0	0.0
	Malo	0	0.0
Cree importante que los demás integrantes de su familia deben conocer del tema			
	Excelente	16	100
	Bueno	0	0.0
	Regular	0	0.0
	Malo	0	0.0

En el análisis de los datos de la información por los maestros participantes, en los talleres ya mencionadas (tabla 3), muestran que el total de ellos consideran muy interesante este tipo de información para su práctica docente, quedando los resultados descritos de la siguiente manera; el 87.5% de ellos están totalmente de acuerdo que la información proporcionada, es de gran utilidad, a todos los maestros, le interesara seguir aprendiendo sobre los temas, gran parte de ellos (71.4%) considera que se llevan herramientas necesarias para ponerlas en práctica en relación a la identificación del maltrato infantil y abuso sexual infantil y saber de qué manera actuar ante la posibilidad de que algún alumno esté pasando por una situación de esta índole; la mayoría (57.1%) menciona que la expositora abordó adecuadamente los temas, así como encontrarse en total confianza con la manera que la expositora abordo los temas, consideran muy oportuna esta información para su desempeño como docentes, así como, ser de gran utilidad para saber cómo abordar esta problemática, a donde acudir ante la sospecha de algún tipo de maltrato infantil, en alguno de sus alumnos y sobre todo tener una ruta de actuación.

Tabla 3. Encuesta de evaluación dirigida a maestros, en relación a la satisfacción de los temas recibidos
Prevenición de Maltrato Infantil , Abuso Sexual Infantil, Tutores Resilientes en la docencia, Marco legal del maltrato infantil

Característica	Frecuencia <i>n</i>	Porcentaje %
El tema le pareció interesante		
Muy interesante	7	100
Totalmente de acuerdo	0	0.0
De acuerdo	0	0.0
No de acuerdo	0	0.0
Considera que le va a ser de gran utilidad		
Muy interesante	0	0.0
Totalmente de acuerdo	6	85.7
De acuerdo	1	14.3
No de acuerdo	0	0
Le interesaría seguir aprendiendo de tema		
Muy interesante	7	100
Totalmente de acuerdo	0	0.0
De acuerdo	0	0.0
No de acuerdo	0	0.0
Cómo docente y la convivencia familiar ¿Considera que se lleva herramientas para ponerlas en práctica?		
Muy interesante	1	14.3
Totalmente de acuerdo	5	71.4
De acuerdo	1	14.3
No de acuerdo	0	00
Le pareció que a expositora le explico la dinámica del tema		
Muy interesante	1	14.3
Totalmente de acuerdo	4	57.1
De acuerdo	2	28.6
No de acuerdo	0	0.0
La forma de dar la plática la expositora le dio confianza		
Muy interesante	1	14.3
Totalmente de acuerdo	5	71.4
De acuerdo	1	14.3
No de acuerdo	0	00
Los temas impartidos consideran que le van a ser útil para identificar situaciones de maltrato y abuso sexual infantil.		
Muy interesante	16	100
Totalmente de acuerdo	0	0.0
De acuerdo	0	0.0
No de acuerdo	0	0.0
Los temas de MI y ASI considera pertinentes para su práctica docente.		
Muy interesante	1	14.3

Totalmente de acuerdo	5	71.4
De acuerdo	1	14.3
No de acuerdo	0	00
La expositora demostró los conocimientos y fundamentación para abordar los temas		
Muy interesante	0	0.0
Totalmente de acuerdo	6	85.7
De acuerdo	1	14.3
No de acuerdo	0	0
Cree importante que se dé a conocer los temas de la intervención en otras escuelas.		
Muy interesante	1	14.3
Totalmente de acuerdo	5	71.4
De acuerdo	1	14.3
No de acuerdo	0	00
¿Cuál de los temas le pareció de mayor conocimiento para su práctica docente?		
Sensibilización Maltrato infantil y ASI	3	42.9
Marco legal en MI y ASI	0	0.0
Tutores resilientes	2	28.6
Todos los temas	2	28.6
¿Cuál de los temas le pareció de mayor utilidad para su vida personal y familiar?		
Sensibilización Maltrato infantil y ASI	3	42.9
Marco legal en MI y ASI	1	14.3
Tutores resilientes	1	14.3
Todos los temas	2	28.6

Conclusiones

La intervención, permitió despertar en las familias un interés de una transformación de nuevas prácticas de crianza, a través de un acompañamiento de terapia familiar, por el Profesional de Enfermería, dando como resultado la disminución del maltrato y espacios de convivencia libre de violencia y en docentes las herramientas para identificar, prevenir y actuar en situaciones de maltrato y abuso sexual infantil, siguiendo una ruta de actuación.

Es necesaria la adquisición de mayor conciencia e integración de los funcionarios públicos, en la participación para la prevención de Maltrato infantil y abuso sexual infantil, por equipos de intervención con saberes interdisciplinarios y actuaciones intersectoriales, desde la participación Legal, Médica, Enfermería, Social, Psicológica, Psicoeducativa Sociológica, Antropológica, etc. Por su complejidad y necesidad de lograr soluciones ante la problemática, que permitan un acercamiento hacia las familias, comunidades donde la violencia es parte de la normalidad cotidiana, desde una cultura tradicionalista. Aunado a

los factores estresantes en las familias, falta de comunicación, largas jornadas laborales, que van generando espacios de violencia familiar.

Referencias

- Acta Pediatr Mex (2016). Maltrato infantil: ¿conocer su impacto económico favorece su prevención? INP. 37:1-3 www.actapediatrica.org.mx
<http://www.scielo.org.mx/pdf/apm/v37n1/2395-8235-01-00001.pdf>
- BARUDY J. Dantagna M. *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Editorial Gedisa, Barcelona, 2010. ISBN: 978-84-9784-487-1. 72-78, 209.
- BUTCHART, A., Kahane, T. (2009) Prevención del maltrato infantil: qué hacer, y cómo obtener evidencias. Organización Mundial de la Salud, 2009. 1.Maltrato a los niños – prevención y control. 2.Evaluación de programas.
- Organización Mundial de la Salud. IV.Sociedad Internacional para Prevención del Maltrato y el Abandono de los Niños. ISBN 978 92 4 359436 1 (Clasificación NLM: WA 320). Consultado el 19 de noviembre de 2016 en pag. Web: http://www.congresofapmi.es/imagenes/auxiliar/Actas_CM_19_propuesta_SAPortilla.pdf
- COLMENARES E., Ana Mercedes, Piñero M., Ma. Lourdes, (2008) *LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus [en línea] 2008, 14 (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 8 de marzo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>> ISSN 1315-883X
- GARCÍA V., M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). *Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (1), pp. 63-77. Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Corporación Universitaria del Caribe, Colombia. Artículo recibido en agosto 30 de 2012; artículo aceptado en noviembre 2 de 2012 (Eds.) consultado el 11 de noviembre de 2016 en página web: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a04>

- LATORRE A., (2005) *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 3ª Edición, ISBN 10:84-7827-292-5. Editorial Graó, pág. 36,37.
- LOREDO L., Villanueva H., Aguilar A., Muñoz A. (2016) *Maltrato infantil: su conocimiento, atención y difusión en tres hospitales pediátricos de México. Bol Med Hosp Infant Mex.* 2016;73(4):219---227 www.elsevier.es/bmhim ARTÍCULO DE REVISIÓN
- MASS, L. (2013). *Familia y maltrato infantil: Una Revisión Teórica en torno a la Clínica Contemporánea. Cultura, Educación y Sociedad* 4(2), 35-43.
- MILLER A., (2005) *El cuerpo nunca miente*. Editorial: Tusquets Editores S.A. Temática: Psicología, Colección: Ensayo. Pág. 32-34.
- MORALES M. (2014). *Resiliencia en niños víctimas de maltrato infantil*” (estudio realizado en la institución mi pequeño refugio de la ciudad de Quetzaltenango). Campus de Quetzaltenango Consultado en línea el 18 de Noviembre en <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/22/Morales-Marilyn.pdf>
- Norma Oficial Mexicana NOM-046-SSA2-2005. Violencia familiar, sexual y contra las mujeres.
- PACCO A., (2015), *El maltrato infantil y su influencia en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de cinco años de edad en la institución educativa huamampata del nivel inicial del distrito de Mollepata-Anta-Cusco*. Arequipa-Perú. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Consultado en pág. Web. el 12 de enero de 2018, en: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/2114/EDSpahuam.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PALACIOS C., Durán C, Orozco L., Saéñz M., Ruiz R. (2016) Maltrato infantil en México. *Dermatol Rev Mex.* julio;60(4):326-333. <http://www.medigraphic.com/pdfs/derrevmex/rmd-2016/rmd164g.pdf>
- Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Consultado el 11 de noviembre de 2016 en página web: www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html

PERCEPCIÓN DE EMOCIONES INFLUYENTES EN LA IMAGEN MATERNA

Jana Petrzelová Mazacová⁹¹.
Alicia Hernández Montaña
Jorge Alberto Garza Pantoja

Resumen

El apego materno demostró que el vínculo afectivo de niños con sus madres se refleja en el desarrollo de adolescentes y en especial con la imagen positiva sobre su figura materna. El apego materno temprano proporcionará el bienestar y el ajuste social, necesarios para un desarrollo óptimo. La teoría de apego es una representación efectiva para estudiar las relaciones afectivas en la etapa de adolescencia, porque señala la importancia de la vinculación afectuosa o amorosa posterior. El crecimiento y el desarrollo del individuo hace que las figuras de apego cambien, pero en el sentido de proporcionar la seguridad y protección para potenciar las capacidades propias de la persona y superar las situaciones inconvenientes. El objetivo del presente estudio fue conocer la percepción de los jóvenes de educación media y media-superior de la ciudad de Saltillo en torno a la imagen materna y los sentimientos que se presentan en esta etapa. La metodología consiste en la aplicación del instrumento utilizando redes semánticas modificadas, que constó de dos palabras estímulo de las cuales se tomó a consideración el peso semántico de cada una de ellas. Los participantes fueron 180 adolescentes con edades entre los 12 a 21 años, provenientes de preparatorias y secundarias de Saltillo. De los resultados la palabra definidora uno del apartado “Mamá” en ambos casos es “Amor” referido por la mayoría de participantes. La definidora número dos del apartado “Sentimientos” es “Tristeza” y “Amor” referido por la mayoría de participantes, lo que refiere que la mayoría de los participantes de secundaria correlaciona la “Tristeza” con el estímulo “Sentimientos”, mientras que los jóvenes de preparatoria lo dirigen al “Amor”. La percepción de los padres, sobre sus hijos, empieza a cambiar y los ven como protagonista activo, analítico que codifica, interpreta y comprende los mensajes emitidos, y no actúa como receptor pasivo.

Palabras clave: Apego, emociones, imagen materna.

⁹¹ Universidad Autónoma de Coahuila, Facultad de Psicología, jana_checa@yahoo.com.mx.

Introducción

El apego materno ha demostrado que el vínculo afectivo de los adolescentes con la madre, en la infancia, permite la profunda transformación cognitiva, emocional y social que van a tener una repercusión directa sobre el significado y expresión de los procesos de apego de jóvenes y adultos.

Dentro de la familia la madre adquiere un papel protagónico, por el que muchas mujeres pasan en algún momento de su vida, y que está marcado por una serie de experiencias personales que lo definen como un punto de inflexión que conlleva un drástico cambio de prioridades. Este cambio está producido por la relevancia e importancia que tiene este hecho y por la responsabilidad que significa el proceso de crianza, sobre un ser que necesita una serie de complejos cuidados para poder sobrevivir. Por lo tanto, para las mujeres la maternidad implica una readaptación a una realidad totalmente nueva, que es un tanto ambigua y que requiere una serie de cambios que van a estar influenciados por aspectos asociados a la individualidad de la mujer y al entramado de factores ambientales en lo que se desenvuelve.

La teoría de apego de Bowlby(1989) es una representación efectiva para estudiar las relaciones afectivas en la etapa de adolescencia, porque señala la importancia de la vinculación afectuosa o amorosa posterior. El crecimiento y el desarrollo del individuo hace que las figuras de apego cambien, pero en el sentido de proporcionar la seguridad y protección para potenciar las capacidades propias de la persona y superar las situaciones inconvenientes. Es importante analizar lo mencionado anteriormente, debido a que es durante desarrollo de la persona el momento en el cual se le aporta un valor trascendente a la crianza; este momento es en el que se educa y enseñan valores que se irán transmitiendo a lo largo de la vida.

Dadas las repercusiones en la vida cotidiana y la forma de plantear la relación parental, el objetivo principal de este estudio fue analizar la influencia de la madre en las emociones y la imagen materna que se configura en los adolescentes partir de esta, desde la perspectiva de cada uno. Por lo tanto, el estudio se dividió en dos fases. El propósito de la primera fase fue analizar las interrelaciones que el adolescente percibe con su madre, ya que la imagen que se crea de esta es un factor importante al momento de explicar las relaciones de apego que se establecieron. El objetivo de la segunda fase fue analizar la

influencia que tiene dicha imagen con la percepción de sentimientos y emociones del adolescente desde un plano individual

Las experiencias afectivas de los primeros años de vida con sus cuidadores primarios, en especial con la persona que cumple con el rol materno, tienen una enorme influencia a favor del desarrollo emocional, social y cognitivo. La importancia de los estilos de crianza y el apego son imprescindibles para el crecimiento sano de los niños y adolescentes (Trenchi, 2011). Esto, debido a que durante la infancia los padres ponen reglas y limitaciones sobre lo que se tiene que realizar dentro de la familia; la crianza esta denominada como un establecimiento de vínculos que conllevan a la construcción de aprendizajes, mismo que resultan de las interacciones que los individuos experimentan a lo largo de la vida (Posada, Gómez & Ramírez, 2008).

La relevancia que ejercen los padres en el desarrollo de sus descendientes parte del supuesto de que es el grupo social en el que la mayoría de las personas inician su desarrollo, que es un grupo en el que permanecen por largo tiempo y que en él conformarán una red de relaciones y significados que los acompañarán a lo largo de toda la vida. Así, el grado de apoyo, de afecto y de comunicación que el adolescente percibe desde este contexto es un elemento que contribuye de modo significativo a su bienestar psicosocial, así como al del resto de sus integrantes (Musitu, Estévez, Jiménez & Herrero, 2007).

En la adolescencia, la importancia del apego anterior, juega un papel importante, ligado a la maduración de autoestima y la consciencia del propio yo, unida al crecimiento exponencial de la personalidad. Entonces, se podría definir a la maternidad como un conjunto de procesos psicoafectivos que se desarrollan e integran en la mujer con ocasión de su maternidad; dicho de otro modo, son aquellos recursos internos y externos con los que cuenta y que le van a permitir superar los desafíos que le plantea el desarrollo de su nuevo rol (Vidal, Alarcón & Lolas, 1995).

Durante la adolescencia, los conflictos entre padres e hijos, a menudo, se consideran como una expresión de autonomía, pero el vínculo entre ellos sigue siendo crucial para el desarrollo psicológico del adolescente (Yeh, Tsao & Chen, 2009). Si no se desarrollan habilidades para resolver los conflictos, se generará una separación afectiva o la convivencia se basará en emociones negativas (Rice, 2000).

Dichos estresores psico-sociales afectan la relación entre padres e hijos. El vivir en un contexto clasificado como agreste crea demandas con las que padres e hijos tienen que enfrentarse y que muchas veces no tienen las herramientas para hacerlo (Thompson, Waters, Schutte & Sanchez, 2010).

Los humanos nacen en un estado de indefensión tal que, para sobrevivir, constituirse en ser humano y desarrollar su potencialidad genética necesita de otras personas que le provean todo aquello que es necesario, dado que no puede hacerlo por sí mismo. Los niños pequeños, al presentar una estructura psíquica inmadura en formación, se encuentran en un estado de gran fragilidad (Armus, Duhalde, Oliver & Woscoboinik, 2012). Pero, cuentan con la capacidad innata de relacionarse socialmente. Aunque sólo podrá desarrollarla si hay alguien disponible para establecer dicha relación social. Por eso, se puede pensar que para el bebé no es posible desarrollarse en soledad (Armus et al., 2012).

Con base en esta relación se desarrolla un mutuo sostén emocional, que se da en el marco de un vínculo estable, un vínculo de apego. Este vínculo se establece desde el momento del nacimiento y permite construir un lazo emocional íntimo entre ellos. Por estable entendemos un vínculo cotidiano y previsible, y en los primeros tiempos, con la presencia central de una o más personas que se ocupen de la crianza del bebé (Armus et al., 2012). La estabilidad y la previsibilidad en el vínculo con sus cuidadores le permiten al niño construir una relación de apego seguro (Bowlby, 1989). Este sostén propicia un vínculo lo suficientemente fuerte como para la satisfacción de todas sus necesidades.

La etapa de maternidad implica un rito transitorio en el desarrollo de la mujer, y del infante, con cambios psicológicos, físicos y sociológicos, a los que se añaden, importantes cambios emocionales, relacionados con el cuidado y el reajuste a un nuevo rol. Con el nacimiento de un hijo, nace la identidad de madre. Al iniciar un trabajo mental y un cambio de actitud que perdurará toda su vida (Stern, Bruschiweiler & Freeland, 1999), ya que la identidad de la madre se configura a partir de la dualidad con su hijo, forma parte del desarrollo de la identidad femenina (Darvill, Skirton & Farrand, 2010).

Por lo tanto, para las mujeres la maternidad implica una readaptación a una realidad totalmente nueva, que es un tanto ambigua y que requiere una serie de cambios que van a estar influenciados por aspectos asociados a la individualidad de la mujer que están

enlazados con factores ambientales en los que se desenvuelve. Aunque, el proceso de apropiación del rol puede verse afectado por la serie de conflictos particulares de la mujer que podrían entrar en juego.

El concepto de maternidad ha sido, a lo largo de la historia, un definidor complementario de todas las mujeres, casi imposible de concebir el uno sin el otro. Y no es raro que muchas de ellas vuelquen sus esperanzas de realización personal en el hecho de ser madres. Rosello (1980) define la maternidad como interacciones emocionales recíprocas entre madre e hijo. Aunque, en algunas ocasiones, también se depositan expectativas y proyectos propios de las madres en los hijos, que no van acorde a su pensamiento, gustos y perspectivas, desencadenando diversos problemas. Aun así, muchas otras mujeres no ven en la maternidad una posibilidad de crecimiento o autorrealización, rechazando esta preconcepción social respecto a sus congéneres, yendo contracorriente ante una ya difícil condición de vida. Entonces, se le podría considerar a la madre como el primer modelo para socializar, con un cumulo tanto afectivo, sociológico y fisiológico.

Las consecuencias de la ausencia de madre dependerán de factores como el contexto familiar, la identidad y autoestima que la persona desarrolle durante su crecimiento, y tendrá una relevancia especial el apoyo otorgado por parte de sus figuras cercanas. Hay quienes logran sobreponerse de manera positiva a este tipo de pérdidas, mientras que otros se ven afectados en su salud emocional, y viven con la idea constante del abandono.

Opuesto a la crianza se encuentra la deprivación afectiva, a la cual se le considera como una forma de maltrato; esta se refiere a la carencia de un vínculo sano y suficiente que pueda garantizar un desarrollo integral adecuado facilitando la vulnerabilidad frente a la salud y bienestar (Jaramillo & García, 2007), misma que va deteriorando el desarrollo del individuo.

La presencia de una figura materna estable parece ser una condición necesaria para el normal desarrollo del infante, pero no es por sí sola una condición suficiente, hay que tomar en cuenta la conducta específica de la madre y el tipo de estímulos que proporcione, estos serán en definitiva los elementos que determinarán el curso que siga el desarrollo emocional del niño y adolescente.

Por lo tanto, la familia es el espacio en que los niños realizan sus primeras experiencias de interacción. La alianza familiar se organiza entre el niño y sus cuidadores

primarios. Los cuidadores facilitan y guían el desarrollo del niño, mientras este crece y logra su autonomía, además, de que el niño también, en gran medida, modela la acción de los adultos; la familia cumple la función de asegurar la supervivencia del niño, y el crecimiento y desarrollo adecuados para luego facilitar la salida del núcleo primario armando nuevos vínculos (Armus et al., 2012).

De igual forma, es necesario considerar los estilos parentales, definidos como las actitudes de los padres, prácticas y expresiones no verbales que caracterizan la naturaleza de las interacciones entre padres e hijos a través de diversas situaciones (Darling & Steinberg, 1993). En este sentido, Pérez & Aguilar (2009) encontraron que los adolescentes reportan más conflictos cuando sus padres son más autoritarios o violentos al comunicarse y cuando perciben inflexibilidad familiar. Las madres, relacionaron al conflicto con estilos comunicativos violentos tanto en sus hijos como en ellas mismas.

Al analizar la influencia de los estilos parentales en la negociación y el conflicto entre padres y adolescentes, Pérez y Alvarado (2015) encontraron que la forma de crianza de los hijos es un factor importante al momento de explicar los conflictos de manera diferencial entre padre, madres y adolescentes; se concluyó que cuando el estilo parental de ambos padres es percibido como cálido el adolescente utiliza una negociación basada en la colaboración-equidad entre los que lo rodean.

Durante la infancia de los hijos los padres son quienes toman las decisiones sobre las reglas familiares, así como lo que sus hijos pueden o no pueden hacer. A medida que los hijos entran en la adolescencia, las relaciones familiares se transforman y es necesario pasar de la autoridad unilateral paterna a la comunicación cooperativa con el hijo (Musitu et al., 2007).

Últimamente se ha tendido a ver al hijo como protagonista activo y no como receptor pasivo en el proceso de crianza, por lo que es importante conocer como los jóvenes analizan, codifican, interpretan y comprenden los mensajes que los padres emiten, así como el sentir que estos les causan (Oudhof, Rodríguez & Robles, 2012).

La transición a la cooperación y reciprocidad genera conflictos entre los padres y sus hijos adolescentes, es decir, discrepancias de intereses, expectativas o aspiraciones que no pueden ser alcanzadas por los dos interactuantes al mismo tiempo (Rubin, Pruitt & Hee, 1994).

Con respecto al contenido de los conflictos entre padres e hijos mexicanos, Pérez y Pineda (2013) encontraron que las discusiones giran alrededor de conductas cotidianas como el aprovechamiento escolar, cumplimiento de normas familiares, amistades y conductas de riesgo. No obstante, el aumento de la intensidad de los conflictos está más ligada con la forma de solucionarlo que con su frecuencia o temática (Oliva & Parra 2004).

Sin embargo, actualmente vivimos en un mundo globalizado, donde se estandariza una cultura de la rapidez, lo inmediato; donde un evento aparentemente aislado puede tener alcances inimaginables, y una práctica o una pauta social pueden convertirse en norma en poco tiempo.

Objetivo

Conocer la percepción de los jóvenes de educación media y media-superior de la ciudad de Saltillo, Coahuila en torno a la imagen materna y los sentimientos que se presentan durante esta etapa en específico.

Método

Se realizó un estudio exploratorio-descriptivo, de corte mixto. El diseño de investigación fue no experimental, por lo que no pretendió manipular la muestra ni tener un diseño de muestreo aleatorio. La mediación del investigador se limitó a la estimulación; no interviene durante la búsqueda y la selección de las palabras con las que el sujeto define al objeto (Zermeño, Arellano, & Ramírez, 2005).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 180 participantes de edades entre 12 a 21 años de edad, con una media de 15.37, los cuales provienen de secundarias y preparatorias públicas de zonas aledañas del municipio de Saltillo, Coahuila.

Procedimiento

Se diseñó un instrumento utilizando la técnica de Análisis de Contenido, Redes Semánticas Modificadas, herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado.

Constó de dos hojas en blanco, tamaño bloc, las cuales tenían en su parte superior una palabra estímulo. La consigna que se le da al individuo es la siguiente: se le pide que lea la palabra estímulo que se encuentra en la parte superior de la hoja y anote las diez palabras que se le vengan a la mente, después se le solicita que les otorgue una jerarquización del 1 al 10; donde 1 es la palabra que más relaciona con la palabra estímulo y 10 la que menos. Finalmente, se le pide que otorgue una carga (positiva, negativa o neutra) a cada palabra.

Análisis de los resultados

Se retoman los indicadores esenciales expuestos por Reyes-Lagunes (1993), que son: tamaño de la red, peso semántico, diferencia semántica cuantitativa y núcleo de la red.

Aspectos éticos

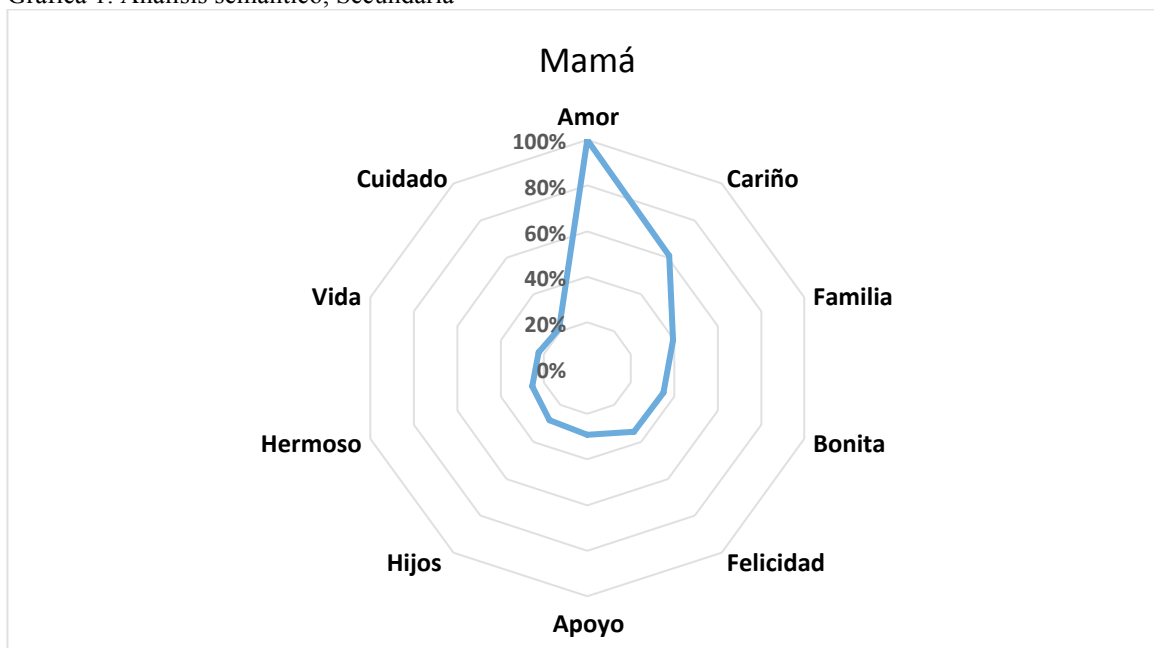
Los sujetos participantes decidieron de manera voluntaria participar en la muestra, con la premisa de mantener sus respuestas en el anonimato y con el fin de ser usadas de forma ética únicamente para su análisis estadístico. Se le dio a firmar una Carta de Consentimiento Informado.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las redes semánticas aplicadas a una población de jóvenes adolescentes, hombres y mujeres, de una secundaria pública y de una preparatoria pública de Saltillo, Coahuila, de las cuales se obtuvieron los siguientes datos, respecto a los pesos semánticos y la distancia semántica cuantitativa. En la gráfica 1 podemos observar que la definidora número uno, la palabra estímulo Mamá, aplicado a los alumnos de secundaria, es “Amor”, con un peso semántico de 281 y una distancia semántica cualitativa de 100 (DSC), lo cual refiere que la mayoría de los adolescentes que asisten a esta secundaria correlacionan el Amor ante el estímulo Mamá. Seguido por “Cariño” con un peso de 171 y un DSC de 60.8; luego “Familia” con un peso de 111 y

DSC de 39.5; “Bonita” con un peso de 98 y DSC de 34.9; “Felicidad” con un peso de 97 y una DSC de 34.5; “Apoyo” con un peso de 82 y una DSC de 29.2; “Hijos” con un peso de 79 y una DSC de 28.1; “Hermoso” con un peso de 71 y una DSC de 25.3; “Vida” con un peso de 63 y un DSC de 22.4; y finalmente, “Cuidado” con un peso de 60 y un DSC de 21.3.

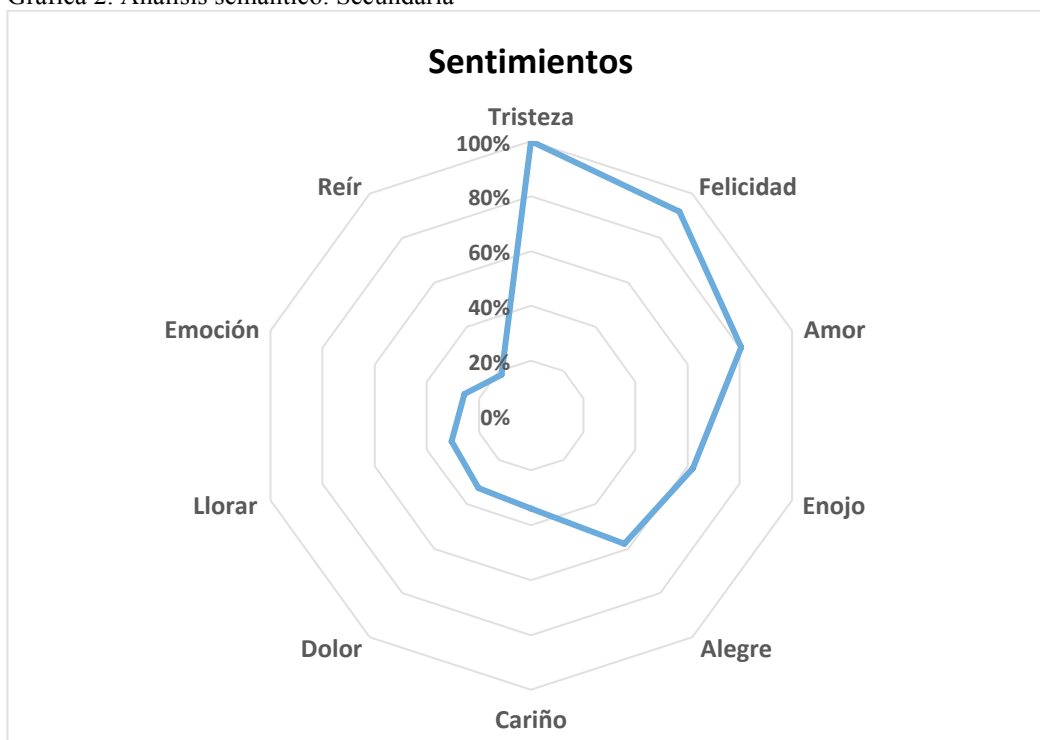
Gráfica 1. Análisis semántico, Secundaria



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 2 la definidora número uno la palabra estímulo Sentimientos, aplicado a los alumnos de secundaria, es “Tristeza”, con un peso semántico de 288 y una distancia semántica cualitativa de 100 (DSC), lo cual refiere que la mayoría de los adolescentes que asisten a esta secundaria correlacionan Tristeza ante el estímulo Sentimientos. A continuación, “Felicidad” con un peso de 265 y un DSC de 92; seguida por “Amor” con un peso de 232 y DSC de 80.5; “Enojo” con un peso de 179 y DSC de 62.1; “Alegre” con un peso de 167 y una DSC de 57.9; “Cariño” con un peso de 98 y una DSC de 34; “Dolor” con un peso de 94 y una DSC de 32.6; “Llorar” con un peso de 88 y una DSC de 30.5; “Emoción” con un peso de 65 y un DSC de 25.5; y finalmente, “Reír” con un peso de 53 y un DSC de 18.4.

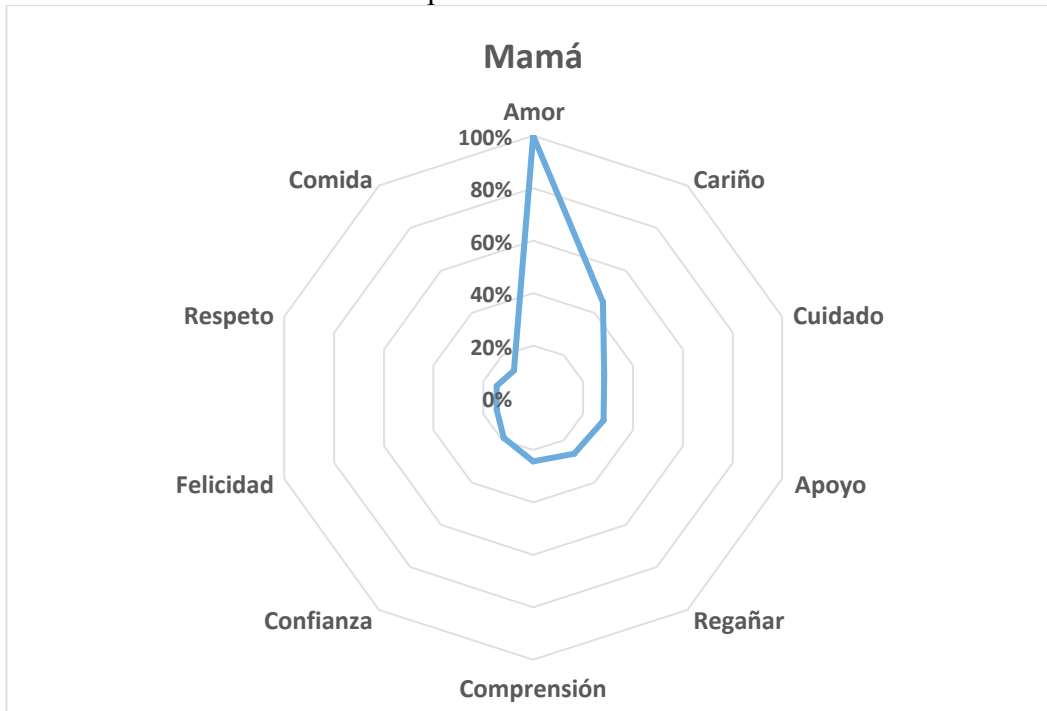
Gráfica 2. Análisis semántico. Secundaria



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 3 la definidora número uno la palabra estímulo *Mamá*, aplicado a los alumnos de preparatoria, es “Amor” con un peso semántico de 473 y una distancia semántica cualitativa de 100 (DSC), lo cual refiere que la mayoría de los adolescentes que asisten a la preparatoria correlacionan a la Mamá y el estímulo que ella provoca que es el amor. En segundo lugar está la definidora “Cariño” con un peso de 214 y un DSC de 45.2; seguido de “Cuidado” con un peso de 135 y DSC de 28.5; “Apoyo” con un peso de 133 y DSC de 28.1 queda en cuarto lugar, a continuación la definidora “Regañar” con un peso de 125 y una DSC de 26.4 demuestra que a pesar de que la definidora Amor se presente en primer lugar, también la palabra estímulo (Madre) provoca algo considerado como negativo; “Comprensión” con un peso de 115 y una DSC de 24.3 va seguido de “Confianza” con un peso de 90 y una DSC de 19; “Felicidad” y “Respeto” ambas con un peso de 70 y una DSC de 14.8; y por último, “Comida” con un peso de 60 y una DSC de 12.7

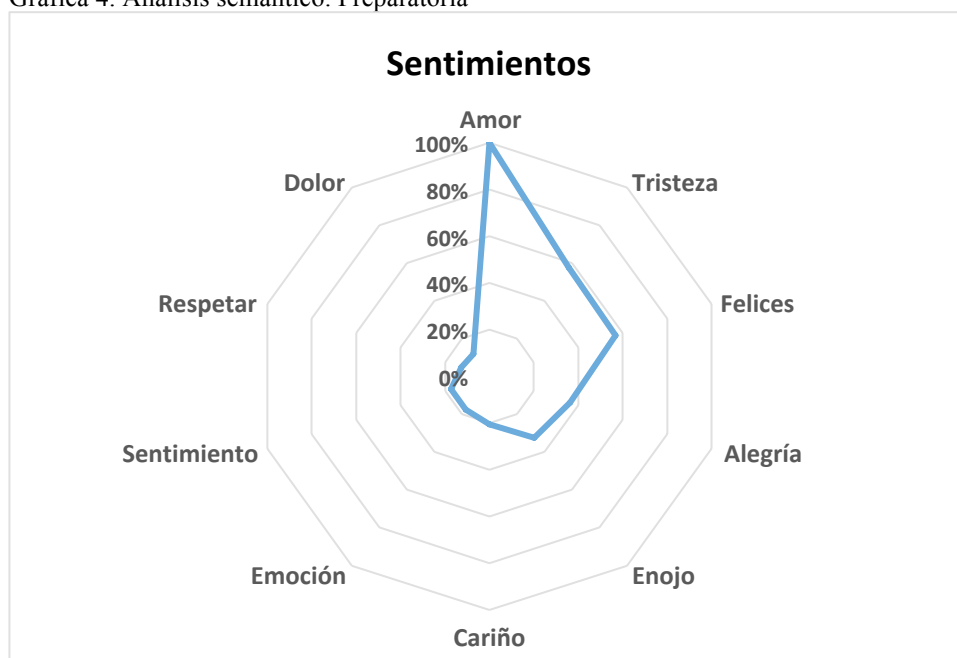
Gráfica 3 Análisis semántico. Preparatoria



Fuente: la elaboración propia

En la gráfica cuatro la palabra estímulo *Sentimientos* es “Amor” con un peso semántico de 535 y una distancia semántica cualitativa de 100 (DSC), lo cual refiere que la mayoría de los adolescentes que asisten a esta preparatoria correlacionan Amor ante el estímulo *Sentimientos*. A continuación, “Tristeza” con un peso de 309 y un DSC de 57.7; seguida por “Felices” con un peso de 304 y DSC de 56.8; “Alegría” con un peso de 194 y DSC de 36.3; “Enojo” con un peso de 174 y una DSC de 32.5; “Cariño” con un peso de 110 y una DSC de 20.6; “Emoción” y “Sentimiento” ambas con un peso de 93 y una DSC de 17.4; “Respetar” con un peso de 68 y una DSC de 12.7; y finalmente, “Dolor” con un peso de 63 y un DSC de 11.8.

Gráfica 4. Análisis semántico. Preparatoria



Fuente: la elaboración propia

Conclusiones

En base a lo expuesto, se ha tendido a demostrar que la familia continúa siendo un elemento fundamental para el desarrollo desde el nacimiento y sobre todo durante los años de la adolescencia, que es la etapa elegida para el presente análisis. Por lo que, al igual que se vio en páginas anteriores, los datos procedentes de la investigación van a servir para realizar algunas observaciones de cara al desarrollo adolescente.

La investigación empírica ha demostrado que el conflicto entre padres e hijos está positivamente relacionado con el pobre ajuste de los jóvenes en esta nueva etapa de crisis llamada adolescencia; no obstante, el proceso subyacente no ha sido examinado adecuadamente, debido a que tiene una gama amplia de factores que podrían influenciar los resultados de cualquier investigación que sea pretendida en este rubro. Los resultados coinciden con Sorkhabi (2010) respecto a que la forma de crianza de los hijos es un factor importante al momento de explicar los conflictos de manera diferencial entre padres-madres y adolescentes.

Según la creencia filial recíproca y la amenaza percibida, se pueden presentar dos mecanismos probables que explican cómo el conflicto entre padres e hijos daña las

percepciones de los adolescentes sobre su relación con sus padres y sus autopercepciones dentro de su marco de evaluación cognitiva (Yeh et al., 2009). El primero opera atenuando el afecto de los niños hacia sus padres y el segundo al disminuir sus autopercepciones. Ambos pueden tener un impacto simultáneo en el adecuado ajuste del adolescente a su entorno y quienes le rodean.

En base al modelo de piedad filial dual (Yeh & Bedford, 2003), existen dos dimensiones interrelacionadas pero distintas entre sí referentes a la creencia filial: la recíproca y la autoritaria. La creencia filial recíproca se refiere a la gratitud basada en el afecto y el respeto con que se espera que los niños traten a sus padres, mientras que la creencia filial autoritaria se refiere a la jerarquía familiar y la obligación de rol que requieren la obediencia de los niños a los padres. Como la creencia filial recíproca está determinada por la experiencia de los niños del amor, cuidado y calidez de los padres, se considera una base psicológica universal en lugar de una norma sociocultural específica para la interacción entre padres e hijos (Yeh & Bedford, 2004); ya que representa la intimidad con los padres, que se reconoce como un colchón central entre el conflicto intergeneracional y el desajuste del adolescente (Deković, 1999).

Existe evidencia que demuestra que los adolescentes con creencias filiales recíprocas inferiores no solo muestran una mayor inadaptación (Yeh, 2006), sino que están sujetos a un deterioro del desarrollo psicológico (Yeh, Bedford y Yang, 2009). Es decir, si la creencia filial recíproca de un adolescente se debilita confrontando a los padres mediante un conflicto abierto, ese adolescente experimenta un sentimiento de aislamiento respecto a los padres y una desviación de la interacción intergeneracional esperada que puede llevar a depresión, ansiedad, síntomas psicossomáticos y desviación y agresividad comportamiento (Deković, 1999; Yeh, 2006). La relación entre el conflicto entre padres e hijos y los problemas de internalización y externalización es probable que esté mediada por una creencia filial recíproca atenuada.

La amenaza percibida se puede definir como el daño anticipado a sí mismo causado por un evento emocionante que es capaz de desencadenar la respuesta de estrés del individuo (Carpenter, 2005). Si los adolescentes cuestionan su capacidad para enfrentar con éxito un evento estresante como el conflicto entre padres e hijos, pueden experimentar una preocupación constante y temor a un resultado indeseable que puede producir otros

síntomas psicológicos negativos. Tres indicadores de evaluación en este estudio representan la amenaza percibida que surge del conflicto entre padres e hijos: preocupación, miedo e incapacidad para enfrentarlo.

Los conflictos pueden facilitar un ajuste en las relaciones familiares, dado que harán ver a los padres que su hijo está cambiando, que tiene nuevas necesidades y que requiere un trato diferente al que recibía durante la niñez (Oliva et al., 2004).

Lo importante es el uso de estrategias funcionales para la búsqueda de soluciones ante el conflicto ya que la utilización de estrategias disfuncionales para su resolución (como la violencia, el acto de ignorar al otro o huir de la situación) constituye un importante factor de riesgo que se relaciona con un mayor número de conductas problemáticas y de mayor gravedad en los hijos (Musitu et al., 2007), ya que los adolescentes en conflicto con sus padres tienden a reducir la empatía con ellos o se alejan, lo que termina por socavar su creencia filial recíproca (Yeh et al., 2009).

El niño y por consecuencia el adolescente aprende a amarse a sí mismo si su madre puede ofrecerle la sensación de ser amado simplemente porque existe, y no porque debe cumplir sus expectativas. Cuando una madre ve a su hijo, éste puede percibir un amor incondicional y profundo que lo llene de seguridad y de un sentimiento de felicidad por el hecho de ser deseado y bienvenido al mundo.

Una imagen positiva de la madre sugiere un apego materno afectivo, positivo y permite a la persona conseguir con facilidad proximidad, confianza y reciprocidad en las relaciones íntimas, relaciones más abiertas, productivas y flexibles, favoreciéndose así un funcionamiento psicosocial saludable (Allen et. al, 1998, McLewin & Muller, 2006).

Referencias

- ALLEN, J. P., Hauser, S. T. y Borman Spurrell, E. (1996). Attachment theory as a framework for understanding sequelae of severe adolescent psychopathology: an 11-year follow-up study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 254-263.
- ARMUS, M., Duhalde, C., Oliver, M. & Woscoboinik, N. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. *Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fundación Kaleidos.*

- BOWLBY, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. Buenos Aires: Paidós.
- CARPENTER, R. (2005). Perceived threat in compliance and adherence research. *Nursing Inquiry, 12*, 192–199.
- DARLING, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model Child Development. *Psychological Bulletin, 113*, (3), 487-496.
- DARVILL R., Skirton H. & Farrand P. (2010). Psychological factors that impact on women's experiences of first-time motherhood: A qualitative study of the transition. *Midwifery, 26*, (3) 57-66.
- DEKOVIC, M. (1999). Parent-adolescent conflict: Possible determinants and consequences. *International Journal of Behavioral Development, 23*, 977–1000.
- JARAMILLO, R. & García, M. (2007). Comprensión de la deprivación afectiva a partir del paradigma fenomenológico existencial. *Pensamiento Psicológico, 3*, (9), 51-60.
- MCLEWIN, L. A. & Muller, R. T. (2006). Attachment and social support in the prediction of psychopathology among young adults with and without a history of physical maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 30*, 171-191.
- MUSITU, G., Estévez, E., Jiménez, T. & Herrero, J. (2007). *Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia*. En S. Yubero, Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coords.), *Convivir con la violencia* (135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- OLIVA, D. & Parra, J. (2004) *Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia*. En Arranz, F. E.(Coord.) *Familia y Desarrollo Psicológico*. (pp. 96-122). España: Pearson.
- OU DHOF, H., Rodríguez, B. & Robles, É. (2012). La percepción de la crianza en padres, madres e hijos adolescentes pertenecientes al mismo núcleo familiar. *Liberabit. Revista de Psicología, 18*, (1), 75-81.
- PÉREZ, R. & Aguilar, V. (2009). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud, 19*, (1), 111-120.

- PÉREZ, M. & Alvarado, C. (2015). Los estilos parentales: su relación en la negociación y el conflicto entre padres y adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 5, (2), 1972-1984
- PÉREZ, R. & Pineda, S. (2013). Relación entre el sexo e intensidad del conflicto entre padres y adolescentes. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. 29, (1), 49-60.
- POSADA, A., Gómez, J. & Ramírez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. *Acta Pediátrica de México*, 29, (5), 294-304.
- REYES Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista Mexicana de Psicología y Personalidad*, 9, (1), 81-97.
- RICE, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall
- ROSELLO, G. (1980). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Elicien.
- Rubin, J., Pruitt, D. & Hee, K. (1994). *Social Conflict. Escalation, stalemate and settlement*. New York: McGraw-Hill.
- SORKHABI, N. (2010). Surces of parent-adolescent conflict: cont and form of parenting. *Social Behavior and Personality*, 38, (6), 761-782.
- STERN D., Bruschiweiler N. & Freeland A. (1999). *El nacimiento de una madre: cómo la experiencia de la maternidad te hará cambiar para siempre*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- THOMPSON, R., Waters, S., Schutte, N. & Sanchez, R. (2010). *Regulación emocional: una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. México D.F: UNAM.
- TRENCHI, N. (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*. Uruguay: UNICEF Uruguay.
- VIDAL G., Alarcón R. & Lolas F. (1995). *Enciclopedia iberoamericana de psiquiatría*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana.
- YEH, K. (2006). The impact of filial piety on the problem behaviours of culturally Chinese adolescents. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 7, 237-257.
- YEH, K. & Bedford, O. (2003). A test of the dual filial piety model. *Asian Journal of Social Psychology*, 6, 215-228.

- _____. (2004). Filial belief and parent–child conflict. *International Journal of Psychology*, 39, 132–144.
- YEH, K., Bedford, O., & Yang, Y. (2009). A cross-cultural comparison of the coexistence and domain superiority of individuating and relating autonomy. *International Journal of Psychology*, 44, 213–221
- YEH, K., Tsao, W. & Chen, W. (2009). Parent-child conflict and psychological maladjustment: A mediational analysis with reciprocal filial belief and perceived threat. *International Journal Of Psychology*, 45, (2), 131–139.
- ZERMEÑO, A., Arellano, A., & Ramírez, V. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 11, (22), 305-334

PERSPECTIVAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE ROL DE GÉNERO

Jorge Alberto Garza Pantoja⁹²

Jana Petzelová Mazacová

Mayra Aracely Chávez Martínez

Resumen

Los estudios de género son foco de estudio desde comienzos del siglo XX, con el fin de analizar su construcción, tomando como punto de partida los diferentes conceptos del ámbito corporal. En conjunto con la globalización ha permitido una coalición de paradigmas que de a poco se ven inmersos en las nuevas generaciones. Dicha conceptualización crea un discurso que se manifiesta en las prácticas y costumbres de los jóvenes, quienes han sido receptores y creadores de esta variedad de cambios que tienen un impacto no sólo en su entorno inmediato; se puede apreciar que este cambio se expande. El objetivo de este estudio fue analizar los constructos vinculados a las identidades de género en jóvenes entre 19 y 29 años. Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional. Se trabajó con una muestra de 442 jóvenes universitarios entre 19 y 29 años de la ciudad de Saltillo, a través de un muestreo intencional por estratos. Los resultados arrojaron que 33.03% se inclinan hacia la idea de que los hombres no deben ser siempre el jefe del hogar. El 58.37% están de acuerdo en que un padre debe mostrar cariño y dar caricias a sus hijos. Por otra parte, el 38.23% no perciben el ser madre como lo más importante para una mujer. Sin embargo, es importante mencionar que una cantidad considerable de hombres, el 19.68%, piensan que sí lo debería de ser. Finalmente, el 42.6% refutan encarecidamente la idea de que las mujeres deben de llegar vírgenes al matrimonio. Conclusiones: Se destaca que las variables nos muestran una tendencia al cambio de las conductas estereotipadas para ambos sexos, según los paradigmas psicosociales del contexto en el que se desenvuelve la muestra. Es posible observar como los dogmas que limitaban a mujeres y hombres están cambiando considerablemente.

Palabras clave: Representaciones, Sociales, Genero.

⁹² Universidad Autónoma de Coahuila Facultad de Psicología, jorgea7x@hotmail.es.

Introducción

Debido a los nuevos esquemas colectivos o la resistencia de permanecer a ideales arcaicos, los estudios de género son foco de estudio desde principios del siglo XX, y aun cuando llevan más de un siglo siendo observados desde la óptica de las ciencias sociales, su análisis sigue en apogeo. En su conjunto ha permitido una coalición de paradigmas que poco a poco se ven inmersos en las nuevas generaciones.

Han sido diversos autores los que contribuyeron a que el estudio de género trascienda el plano de lo biológico para entenderlo como un proceso y una construcción, por lo tanto, es importante estudiar el contexto social para abordar tan complejo fenómeno. Actualmente vivimos en un mundo globalizado, donde se estandariza una cultura de la rapidez, lo inmediato; un evento aparentemente aislado puede tener alcances mundiales, y una práctica o una pauta social pueden convertirse en norma en poco tiempo.

Por ejemplo, antaño se vivía en una sociedad estrictamente patriarcal, indicando que está basada en un sistema que legitima a los hombres para tomar el poder de diferentes aspectos de la vida (afectivos, laborales, sociales); esta masculinidad dominante se conoce como masculinidad hegemónica, que establece un sistema rígido de pautas a seguir, subordinando a aquellos que no cumplen con sus requisitos (Connell, 2003), y en este grupo se encuentran las mujeres.

Sin embargo, en los últimos años se ha llevado a cabo un proceso de cambio social que ha reformulado ciertos planteamientos del patriarcado, cambiando dogmas que parecían rígidos; los roles que se juegan entre hombres y mujeres han cambiado significativamente; los hombres se han adentrado más al hogar, ya no se les ve como los únicos proveedores y es más aceptado que se muestren emocionalmente, por otro lado, en las mujeres es aceptado que estudien, trabajen, sean más independientes, dándoles el poder de elegir aquello que quieren.

Esto es algo que en tiempos anteriores no se veía, hablando específicamente de México, un país al que se le ha considerado tener una cultura “machista” por largo tiempo debido al poder que se le ha otorgado al varón; se le considera al machismo como una desigualdad de poder debido a que el hombre es quien establece las reglas del juego, esté hombre que está lleno de mitos sociales y familiares, quien además hace valer sus “derechos” a costa del sacrificio de la mujer y sus progenitores (Orozco, 2008). Estas bases

de esta inequidad estructural entre los géneros son difíciles de reconocer, ya que a menudo aparecen como neutrales en cuanto a género refieren, pero sin duda que no lo son, en tanto es posible evidenciarlo en los efectos que producen (Gullvag, 2005).

Es entonces, que el concepto de género se ha estudiado con el fin de analizar su construcción, tomando como partida la referencia a la distinción entre sexo (y los diferentes conceptos del ámbito corporal) a las construcciones colectivas socioculturales (Barbieri, 1996). Dicha conceptualización y construcción crea un discurso que se manifiesta en las prácticas y costumbres de los jóvenes. Este discurso permite analizar las construcciones y el imaginario social de una población específica sobre un tema.

Temas como qué significa ser hombre hoy en día, qué esperan las mujeres de los hombres y viceversa, los cambios en las relaciones de género en el espacio social, laboral y en el doméstico, las nuevas paternidades, etc.; los jóvenes son los receptores y creadores de esta variedad de discursos que tiene un impacto ya no sólo en su entorno inmediato, sino que, gracias a fenómenos como la globalización, podemos apreciar que este cambio se expande y da lugar a una recreación de valores.

Las sociedades constituyen esquemas de comportamiento según las estructuras en que se han formulado. Respecto a la cultura se han estructurado dualismos, pares de contrariedad y dicotomía, que reproducen y representan pensamientos, comportamientos e ideologías dentro de los esquemas de los individuos que la integran, respecto a ello, la prevalencia de un esquema simbólico dualista, inherente a la tradición del pensamiento judeocristiano occidental, que se reproduce implícitamente en la mayoría de las posturas intelectuales, vincula la universal asimetría sexual a un esquema binario, casi estático, de definición de lo masculino y lo femenino (Lamas, 2006). Actualmente existen diferentes estudios que hablan acerca de la compleja construcción de identidades a partir de prácticas corporales (Sosa, Erviti, & Menkes, 2012). Lo cual indica que existe una exponencial creación de discursos y nuevas significaciones en torno a lo sexual, a la identidad y al rol que los individuos se autoimponen, a la par que son impuestos por la sociedad.

Esta naturalización de determinadas características, como son las que establecen la diferencia sexual, por ejemplo, están inscritas de forma profunda en una determinada cosmovisión con raíces en una cierta topología de lo sexual a través del cuerpo social, por medio de los cuales se ha generado una división de las cosas y de las actividades para cada

sexo en virtud de un sistema de categorías homólogas en oposición. Estas oposiciones no son azarosas, por el contrario, se anotan dentro de un sistema que provee abundantes metáforas en los más diversos niveles, que a la vez impresiona como una especie de sobre determinación respecto a lo orgánico y lo biológico (Bourdieu, 2000). De esta forma, las desigualdades entre hombres y mujeres no están originadas por una diferencia sexual, supuestamente natural, sino porque nos hemos encargado de sexualizar nuestros cuerpos, nuestro espacio y nuestra historia en sistemas dicotómicos, como una forma específica de ordenar la sociedad (Schongut, 2012).

No obstante, como apunta Kimmel (2011), las diferencias y desigualdades entre los géneros no pueden ser explicadas por ninguna de las dos formas. Primero porque el ser masculino o femenino no se encuentra naturalmente enraizado en las características de los cuerpos: las diferencias sexuales son insignificantes en relación con los argumentos de igualdad social (Barker, 2004). Segundo, porque la dominación no puede ser únicamente explicada por la socialización que las personas aprenden desde la infancia para asumir los roles típicos de hombres y mujeres; el cuerpo es necesario para articular los dispositivos de poder, mecanismos disciplinarios y normalización social (Foucault, 1976).

Con el creciente interés de las feministas de reestructurar el estudio académico en torno a las mujeres, algunos años más tarde, comenzaron los estudios de las masculinidades, trayendo así un balance y un aparente equilibrio en el estudio del género en los dos sexos.

Las masculinidades y feminidades representan modelos de comportamiento, que se vinculan con ideas, valores, expectativas y conductas que se esperan de un hombre y una mujer, estos modelos se presentan como contrariedades complementarias, a consecuencia, la interiorización de estos constituye una herramienta clave para la adaptación, comunicación y establecimiento de la posición social de un individuo a partir del género y rol que desempeña dentro de su cultura. Los niños son estimulados a jugar en espacios abiertos, en la calle, a la pelota, con autos y a la guerra. Las niñas juegan con muñecas, imitan las tareas domésticas ejercidas por su madre y raras veces les es permitido jugar fuera de su casa. Desde pequeños, los varones comienzan a percibir su fuerza y las niñas su dependencia.

Para Connell (2003) el género es una práctica social que se refiere constantemente a los cuerpos y a lo que hacen los cuerpos; es, además, una estructura que establece una serie de procesos y jerarquías que regulan la vida social de hombres y mujeres, la forma en que se relacionarán entre ellos y con otras estructuras sociales. Kimmel (2011) coincide en que el género, además de establecer la diferencia entre hombres y mujeres, también dicta relaciones de poder y condiciones de desigualdad.

Se hace necesario definir sexo y género porque frecuentemente estos conceptos son considerados sinónimos. Pero, se trata de categorías diferentes porque las características anatómicas determinan el sexo al cual pertenece el individuo, mientras que género es una construcción social que define lo que significa ser de un sexo o del otro en la sociedad (Careaga, 1996).

Es entonces la conformación particular que distingue el macho de la hembra, en los animales y en los vegetales, atribuyéndoles un papel determinado en la procreación y otorgándoles ciertas características distintivas. El sexo es definido por las características biológicas de hombres y mujeres, tanto aquellas específicas de la anatomía y funcionamiento del aparato reproductivo femenino y masculino, como los caracteres sexuales secundarios determinados por la acción hormonal específica de cada sexo. Las personas nacen con un sexo biológico y este acaba determinando la forma como serán tratadas socialmente por los padres, la familia y por la comunidad a la que pertenecen, para llegar a ser hombres y mujeres con atributos aceptados socialmente. Este proceso varía de una sociedad a otra y también de acuerdo con el tiempo histórico en que estas personas están insertas (Hardy & Jiménez, 2001).

Si, por un lado, la biología determina las características funcionales de la reproducción de un macho y de una hembra, por otro, el ambiente y el contexto social determinan las expresiones de los comportamientos asociados a lo que se acostumbra llamar de masculinidad y de feminidad (Careaga, 1996).

El género, para Puleo (2000) es la construcción cultural que toda sociedad elabora sobre el sexo anatómico y que va a determinar, al menos en alguna medida, y según la época y cultura de que se trate, el destino de la persona, sus principales roles, su estatus y hasta su identidad en tanto identidad sexuada.

Partiendo desde este precepto, las sociedades y cultura construyen modos de ser mujer y ser hombre, lo que evidencia que las construcciones de género refieren aspectos; socioculturales, históricos, políticos, económicos y familiares, que se encuentran en constante cambio a partir del desarrollo de las sociedades y los aspectos que en ellas influyen, como la globalización.

De esta forma, el pensar de la sociedad es el reflejo de la concepción de la cultura, y las influencias que está adquiriendo desde los medios de comunicación, como Gilmore (1994) conceptualiza, el género es una norma cultural de carácter simbólico, que es concebido como algo culturalmente relativo y susceptible a cambios. El género es definido por De Shong (2015) como la construcción social de masculinidad y feminidad, así como la relación asimétrica de poder asociada a esta dicotomía.

Es pertinente mencionar la importancia de la perspectiva con la que los jóvenes perciben los roles de género, ya que como Dillon (2011) menciona, las imágenes de hombres y mujeres son estereotipadas por los medios de comunicación. Sin embargo, Rebeco (2010) menciona que los medios de comunicación se convierten en el único vínculo social por el cual de forma colectiva es construida la cultura por individuos que no acceden a otros medios de educación.

En la dicotomía que presenta el género, se encuentran la feminidad y la masculinidad, de la segunda podemos decir que no se habla de una, sino que hablamos de distintas masculinidades que varían dependiendo el tiempo y el lugar, y que estas se definen por el grupo, edad y clase social (Jociles, 2001).

En este estudio se aborda la masculinidad hegemónica y sus características, siendo esta un referente cultural de comportamiento masculino, cuyo objetivo es la dominación de ciertos hombres sobre otros y a su vez de la subordinación generalizada de las mujeres (Connell, 2003).

Según Scott (1990) todas las relaciones de poder se caracterizan por un guion dual. El “guion” articula, legitima y constriñe la posición superior y refuerza los mecanismos de control de los subordinados. Este guion se representa en interacciones cotidianas entre dominantes y subordinados. Sin embargo, todos los guiones oficiales tienen sus contrapartes en lo que Scott denomina “guiones ocultos”, que son creados “detrás de

bastidores”, donde puede expresarse de forma segura el disenso con las normas dominantes.

Por otro lado, la feminidad, surge como antagónica de la masculinidad, las características que a ella le son asignadas vienen por parte del patriarcado y determinan a la mujer a partir de su condición (Lagarde, 1990). Así la feminidad se convierte en las características que un hombre no debe poseer y que este determinó así.

Ambas partes de la dicotomía de género son medidas en base a estereotipos y con características con las que deben cumplir a partir del establecimiento de la masculinidad hegemónica. Esa pluralidad los permite pensar como objetos de disputa entre discursos que buscan establecer un determinado sentido para esos objetos.

La discriminación de género encuentra su centralidad en la realización de determinadas tareas, para los hombres el rechazo a cualquier característica determinada como femenina, o la homosexualidad. Las prácticas discriminativas por género se han naturalizado e incorporado a la visión del mundo lo que causa menos sorpresa ante su aparición (Torres, 2005). La amplitud de la discriminación de género y los estereotipos se extiende al ámbito laboral, económico y político por mencionar algunos.

Sobre las representaciones sociales de género, Dillon (2011) menciona que algunos medios de difusión impresos dirigidos a las mujeres, crean un deber ser, una identidad basada en estereotipos. Para los hombres la visión en estos medios sobre la masculinidad es, de igual forma, construida sobre la base del estereotipo.

Páramo (2010) señala que en el ambiente universitario los profesores evalúan a los estudiantes respecto a características que les atribuyen dado su género, además hace mención que la discriminación y el ejercicio de poder son transformados para su adaptación a un mundo en el que el discurso sobre la igualdad de derechos predomina.

Esto mismo lleva a los siguientes planteamientos: ¿cómo afectan estos y otros cambios sociales, en la mayor inclusión de la mujer en el campo laboral?, ¿cómo es la repartición de deberes sociales en la construcción que tienen los jóvenes acerca de su propia identidad y de los roles que desarrollan en la sociedad?

El conocer la influencia de dichos aspectos en la población juvenil universitaria ayuda a idealizar un panorama general acerca de cómo evolucionará la idea que tienen estos mismos acerca del género y las normas básicas para convivir en sociedad. Asimismo,

ayudará a comprender de qué manera las nuevas generaciones formarán sus identidades con base en las pautas que interactuarán entre ellos.

Objetivo

Analizar los constructos vinculados a las identidades de género en jóvenes entre 19 y 29 años.

Método

Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional. Se trabajó con una muestra de 442 jóvenes universitarios entre 19 y 29 años a través de un muestreo intencional por estratos. Dentro de los criterios de inclusión, se consideró a hombres y mujeres con las edades señaladas, que al momento de la aplicación fueran estudiantes universitarios y que fueran originarios del estado de Coahuila.

La invitación a participar en el estudio se realizó a través de la técnica “bola de nieve”, y se les solicito firmaran una carta de consentimiento informado, los datos se procesaron en el programa estadístico SPSS versión 21.0, con el cual se trabajaron estadísticos no paramétricos. Se diseñó un diferencial semántico de masculinidad/feminidad obteniéndose la validez a través del procedimiento estadístico del alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de .92.

Resultados

De los 442 participantes, con edades que oscilaban entre los 19 y 29 años, con una media de edad de 20.41, el 49.1% (217 sujetos) son mujeres y el 50.9% restante son hombres (225 sujetos). El 92.8% de los participantes comentó estar soltero, 3.8% es casado, 2.3% vive en unión libre y 1.1% es divorciado. La preferencia sexual con más frecuencia de los participantes es hacia el sexo opuesto (93.4%), seguido de hacia su mismo sexo (3.6%) y por último hacia ambos (2%).

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas aplicadas a una población de jóvenes universitarios de diferentes carreras de la Universidad Autónoma de Coahuila

(UAdeC), de las cuales solo se extrajeron los siguientes datos, cada uno representado por una tabla.

Los resultados que aparecen en la Tabla 1 arrojaron que la opción con mayor saturación de respuesta obtenida por las mujeres indica que los hombres no deben ser siempre el jefe del hogar, seguido de un nivel intermedio en el que no están en acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, la opción con mayor saturación por parte de los hombres es, de igual forma, en desacuerdo con el hecho de que deben ser siempre los jefes de la casa, seguido de la opción en que sí están de acuerdo con que deben ser siempre los jefes del hogar, mostrando una ambivalencia entre ambos pensamientos, que podría estar marcado por el cambio generacional. Se muestra una diferencia significativa entre ambos grupos.

Tabla 1. El hombre debe ser siempre el jefe del hogar

Sexo	Categoría				Totalmente en desacuerdo	P
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Desacuerdo		
Hombre	6.8%	9.9%	13.3%	12.4%	8.1%	0.00
Mujer	1.8%	2.9%	5.4%	13.6%	24.9%	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 2 demuestran que la opción con mayor saturación de respuesta obtenida por mujeres indica que los padres deben dar caricias y cariño a sus hijos. Por otro lado, la opción con mayor saturación por parte de los hombres es, de igual forma, la afirmación del hecho de que los padres deben brindar cariño y caricias a sus descendientes. Esto demuestra que el cambio generacional adopta una paternidad más participativa y emotiva. Se muestra una diferencia significativa entre ambos grupos

Tabla 2. Un padre debe de dar caricias y cariño a sus hijos

Sexo	Categoría					P
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
Hombre	26.0%	19.4%	3.8%	.5%	.7%	0.02
Mujer	32.3%	13.6%	1.8%	.5%	.7%	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 3 apuntan, en su generalidad, a que los hombres indican en mayor medida que lo más importante para una mujer debería ser el convertirse en madre; mientras que una mayor cantidad de mujeres refutan esta idea. Una cantidad considerable de mujeres refutan dicha afirmación. Se muestra una diferencia significativa entre ambos grupos.

Tabla 3. Lo más importante para una mujer es ser madre

Sexo	Categoría					P
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
Hombre	7.9%	11.8%	14.7%	9.7%	6.7%	0.01
Mujer	5.4%	8.6%	12.9%	9.7%	12.2%	

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 4 muestra la percepción de ambos sexos respecto a la característica de virginidad, y si ésta debiese presentarse en las mujeres en el matrimonio. Los resultados, indican cómo, mayormente las mujeres, refutan esta característica. Al contrario, los hombres toman una postura neutral ante tal afirmación. Demuestra como las preconcepciones respecto a las mujeres que contraen matrimonio se expanden permitiéndoles una sexualidad menos rígida. Se muestra una diferencia significativa entre ambos grupos.

Tabla 4. La mujer debe llegar virgen al matrimonio

Sexo	Categoría					P
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
Hombre	6.6%	4.5%	22.6%	7.2%	9.5%	0.00
Mujer	2.9%	3.6%	16.7%	8.6%	17.0%	

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El género, o más bien, las masculinidades y feminidades, son configuraciones de prácticas que se construyen y transforman en el tiempo. Estas configuraciones de identidad condicionan el comportamiento, las relaciones económicas, sociales y de poder asociadas con ser hombre o mujer; al mismo tiempo que permiten el desempeño y la continuidad del sistema social, establecen una condición de marginalidad para ambos sexos. A diferencia del sexo, que tiene que ver más con la conformación biológica del cuerpo, la masculinidad y la feminidad surgen de las regulaciones culturales del comportamiento y, por lo tanto, el género es entendido en relación a cómo son representados los hombres y las mujeres (Barker, 2004).

En algunas corrientes de la investigación, el sexo y el género son abordados como categorías diferentes, en las que el primero es determinado por la biología, y el segundo, formado culturalmente (Sánchez & Muñoz, 2016). El debate sobre la constitución del género tradicionalmente oscilaba entre dos posturas: el determinismo biológico, en la que el género es determinado por las características fisiológicas del cuerpo, considerando predominantemente ciertos órganos para la diferenciación; y la socialización diferenciada, según la cual, el aprendizaje social es categórico en la formación de modelos masculinos y femeninos.

Según Dillon (2011) algunos medios de difusión impresos dirigidos a las mujeres, crean un deber ser, una identidad basada en estereotipos. Para los hombres la visión en estos medios sobre la masculinidad es, de igual forma, construida sobre la base del estereotipo. En base a los resultados de esta investigación se muestra que los estereotipos no están tan marcados como se esperaba. Las construcciones de feminidad y masculinidad se han flexibilizado, sin embargo, siguen existiendo ideas marcadas respecto al deber ser de cada una, tomando en cuenta que estamos en un país donde las ideas sobre género están muy arraigadas, los resultados fueron satisfactorios. Ambos constructos siguen de pie, aunque con modificaciones, por lo tanto, podemos hablar sobre la presencia de masculinidad hegemónica, aunque no de manera predominante, de igual forma hacia la feminidad subordinada, ya que no se muestra al hombre como un sexo superior y se muestra que a la mujer no es débil.

Sin embargo, si se quiere generar un proceso diferente al de la subordinación femenina, era necesario conocer al otro polo del sistema sexo género: a los hombres, sus opresores. Las posturas que se adoptarían desde el feminismo para hablar de la masculinidad apuntarían a ésta como una unidad homogénea y amorfa, pero con un carácter opresivo que denominarían patriarcado (Ramírez, 2005).

Esto, en cierta medida es esperado, ya que la inclusión de la mujer y su rol de género, en el plano social, ha tenido un mayor estudio y reestructuración a lo largo del tiempo, mientras que el hombre aún no tiene espacios abiertos para hacer una brecha a la igualdad de género, debido a que aún no es aceptado que el hombre muestre conductas propias del género femenino. Esto orilla a ambas partes a permanecer estáticos en cuanto a la resignificación de lo que se espera de ellos, ya que convergen significados estereotipados y discursos progresistas y liberales, al mismo tiempo. Lo que crea una contradicción discursiva, donde hombres y mujeres son definidos con características similares, pero las prácticas de dominio hegemónico no permiten la inclusión.

Según Figueroa (1998) la perspectiva de género permite repensar lo que verdaderamente significa ser mujer y ser hombre, como una posibilidad para resignificarnos como individuos. El análisis de género permite también redefinir las diferencias entre hombres y mujeres desde el punto de vista de las normas morales, y reconstruirlas con esta nueva perspectiva. Ese proceso no debe quedar en el discurso, sino que traducirse en cambios conductuales en la vida social y familiar. En salud reproductiva, llevar a cabo este proceso es doloroso, porque significa para el hombre replantearse la propia identidad para poder asumir responsabilidades que no había aprendido a reconocer como propias. Se hace necesario favorecer la participación del hombre en forma efectiva, a través de estrategias que lo ayuden a reconocer sus necesidades, a hablar de sí mismo, a analizar las transgresiones de normas y formas de vida, así como a propiciar el autocuidado de su cuerpo, olvidando estereotipos que lo someten a riesgos innecesarios.

Según Figueroa & Liendro (1995) algunos cambios que se han producido en la masculinidad, más que resultados de transformaciones en las creencias y valores de los varones, están causados, principalmente, por presiones socioeconómicas que los obligan a aceptar el trabajo de la mujer, escapando de la norma. Esto resultaría en una cierta crisis vivida por los hombres al verse impedidos de ejercer ampliamente su dominio, como en el

antiguo referencial de masculinidad (Hardy & Jiménez, 2001). Se destaca que, en estos campos, las variables nos muestran una tendencia al cambio de las conductas esperadas de hombres y mujeres según los paradigmas psicosociales del ámbito contextual en el que se desenvuelve la muestra.

Es posible observar como los dogmas que ataban y limitaban a muchas mujeres está cambiando de forma considerable; tanto en hombres como en mujeres, se puede notar un cambio, aunque pequeño, se considera un primer paso ante una sociedad igualitaria con menos estigmas y prejuicios. Esto implica que, en un menor porcentaje, se conserva el discurso, de hombres y mujeres, en cuanto a la distribución de roles y prevalecen marcadas expectativas en lo esperado por cada uno, siendo la identificación al poder y el área de dominio, donde las características de identificación discursiva asignan a los hombres estas tareas; mientras que las mujeres comparten características en un plano afectivo y de sumisión siendo relegadas a plano secundario.

Referencias.

- Barbieri, D. (1996). *Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Comisión de la Unión Europea.
- Barker, C. (2004). *The Sage dictionary of Cultural Studies*. Londres: Sage.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Careaga, G. (1996). *Las Relaciones entre los Géneros en la Salud Reproductiva*. México DF: Comité Promotor por una Maternidad sin Riesgos en México.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Shong, H. (2015). Policing femininity, affirming masculinity: Relationship violence, control and spatial limitation. *Journal of Gender Studies*, 24, (1), 85-103.
- Dillon, A. (2011). Las representaciones de lo masculino en dos revistas femeninas argentinas. *Cuadernos de Información*, (29), 117-128.
- Figuroa, J. (1998). Algunos elementos para interpretar la presencia de los varones en los procesos de salud reproductiva. *Cad Saúde Pub*, 14, (1), 87-96,

- Figuerola, J. & Liendo E. (1995). *La presencia del varón en la salud reproductiva*. Ciências Sociais e Medicina. Atualidades e Perspectivas Latino Americanas. Campinas, Centro de Pesquisas das Doenças Materno Infantis de Campinas.
- Foucault, M. (1976). *The history of sexuality. Volume 1: An Introduction*. New York: Pantheon Books.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- Gullvag, O. (2005). Social theories for researching men and masculinities: direct gender hierarchy and structural inequality. *Handbook of studies on men & masculinities*, (1), 15-34
- Hardy, E. & Jiménez, A. (2001). Masculinidad y Género. *Revista Cubana Salud Pública*, 27, (2), 77-88
- Jociles, J. (2001). El estudio sobre las masculinidades. Panorámica general. *Gazeta de antropología*, 27, (17), 1-14.
- Kimmel, M. (2011). *The gendered society*. New York: Oxford University Press.
- Lagarde, M. (1990). Identidad femenina. *Secretaria nacional de equidad y género*, 25-32.
- Lagunes, I. R. (1992). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de psicología social y personalidad*, 91-97.
- Lamas, M. (2006). *Feminismos, Transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus-Aguilar.
- Orozco, W. (2008). *El machismo en México y su esencia*. México: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Páramo, P. (2010). Las representaciones de género en profesores universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 36, (2), 177–193.
- Puleo, A. (2000). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. España, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ramírez, J. (2005). *Madeiras entreveradas: Violencia, masculinidad y poder: Varones que ejercen violencia contra sus parejas*. Zapopan: Universidad de Guadalajara.
- Rebeco, M. (2010). Los medios de comunicación de masas y su impacto en la concepción de educación superior como dispositivo de movilidad social en la sociedad chilena. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, (52), 1-8.

- Sánchez, M. & Muñoz, B. (2016). Jerarquía de la masculinidad y su representación audiovisual en la serie Parks and Recreation. *Anagramas*, 15, (29), 71-88.
- Seidler, V. (1997). *Man enough. Embodying Masculinities*. Londres: Sage.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 2, (2), 27-65
- Scott, J. (1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Ediciones Alfons el Magnanim, Institutio Valenciana d' Etudis i investigació.
- Sosa, I., Erviti, J. & Menkes, C. (2012). Haciendo cuerpos, haciendo género. Un estudio con Jóvenes en Cuernavaca. *Revista de Estudios de Género*, 255-291.
- Torres, M. (2005). Género y discriminación. *El Cotidiano*, (134), 71-77.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE FEMINIDAD

Andrea del Carmen Jiménez Gómez⁹³
Mayra Aracely Chávez Martínez
Joel Zapata Salazar

Resumen

La presente investigación aborda los constructos alrededor de la dicotomía de género, la manera en que se encuentran estructurados y especialmente la interacción que se lleva a cabo bajo la lógica de la dominación, para lograr explicar las concepciones a partir de las cuales son identificados los individuos como femeninos o masculinos, con el propósito de ilustrar la justificación que estos tienen bajo la estructura social. Se intenta identificar la percepción de la feminidad y las creencias, características o cualidades que a ésta rodean según la óptica de los jóvenes universitarios. Los resultados obtenidos han sido recuperados de un instrumento que explora las actitudes y percepciones que se tienen acerca de la familia, el trabajo, la sexualidad, el género y las relaciones de pareja; con el objetivo de identificar las representaciones sociales que los jóvenes universitarios de Saltillo, Coahuila tienen para compararlas, a partir de cuatro grupos de edades. Los resultados analizados se obtienen de dos escalas específicas: 1) Masculinidad vs Feminidad y 2) Estereotipos. Se realizaron análisis a través de la Prueba Chi² (X²) con algunos reactivos sobre las percepciones en torno a la feminidad y el rol de la mujer en la sociedad, con el propósito de observar si éstas se apegan al constructo tradicional de feminidad y al binarismo del género o se encuentran bajo concepciones en reestructuración. Sobresale la presencia de aceptación y reproducción de la feminidad subordinada con aparentes modificaciones. La expansión del ámbito privado para ambos géneros, que ilustra el inicio de las reestructuraciones, permite hablar de un posible eco en los individuos sobre el discurso de nuevas masculinidades y feminidades. Sin embargo, éste aun no cubre más aspectos de la participación pública de las mujeres y sus capacidades, ya que éstas siguen siendo conceptuadas a partir del cuidado de otros y el servicio.

Palabras clave: Representaciones, sociedad, feminidad.

⁹³Universidad Autónoma de Coahuila, andreaajigo@outlook.com.

Introducción

Las sociedades constituyen esquemas de comportamiento según las estructuras en que se han formulado, respecto a la cultura occidental en la cual nos vemos inmersos se han estructurado dualismos, pares de contrariedad y dicotomía, que reproducen y representan pensamientos, comportamientos e ideologías dentro de los esquemas de los individuos que la integran, respecto a ello Lamas (2006, 205) señala: La prevalencia de un esquema simbólico dualista, inherente a la tradición del pensamiento judeocristiano occidental, que se reproduce implícitamente en la mayoría de las posturas intelectuales, vincula la universal asimetría sexual a un esquema binario, casi estático, de definición de lo masculino y lo femenino.

La antropología, a través de múltiples estudios etnográficos, ha demostrado que todas las culturas elaboran un comportamiento particular frente a la diferencia sexual y que construyen modelos simbólicos a los que llenan de contenidos eminentemente sociales. En otras palabras: las culturas interpretan lo sexual construyendo una conceptualización, que se encuentra dentro de lo masculino y lo femenino, y esta a su vez engloba los lineamientos y límites de los ámbitos dentro de los que se les permite desarrollarse de manera complementaria, y es esta conceptualización, así como el trato que una sociedad tiene hacia los sexos lo que los científicos sociales llaman género.

Las masculinidades y feminidades representan modelos de comportamiento, que se han vinculado histórica y culturalmente con ideas, valores, expectativas y conductas que se esperan de un hombre y una mujer, estos modelos se presentan como contrariedades complementarias, a consecuencia, la interiorización de estos constituye una herramienta clave para la adaptación, comunicación y establecimiento de la posición social de un individuo a partir del género y rol que desempeña dentro de su cultura.

De esta forma se entienden la continua construcción y desarrollo en la que socialmente participan la masculinidad y la feminidad. Como lo menciona Bourdieu (1991) Hombres y mujeres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino el resultado de una producción histórica y cultural basada en el proceso de simbolización, la cual se desarrolla en pro de cubrir las necesidades históricas con aspectos funcionales dentro del binarismo. Por ello el género consiste en prácticas reguladoras que generan identidades coherentes a través de normas específicas, manifestadas por posturas distintivas como, gestos, acciones,

hábitos y afectos situados únicamente dentro de uno u otro género. Es decir: el género es una especie de filtro cultural a través del cual se interpreta el mundo.

El género, para Puleo (2000) es la construcción cultural que toda sociedad elabora sobre el sexo anatómico y que va a determinar, al menos en alguna medida, y según la época y cultura de que se trate, el destino de la persona, sus principales roles, su estatus y hasta su identidad en tanto identidad sexuada.

De esta manera, el género, según Butler (2007), lejos de ser útil para la emancipación, tiene la función de volver al sujeto inteligible y clasificable en los términos de las normas sociales vigentes, para ser así reconocido; es decir, es una clave para descifrar a los sujetos a partir de rasgos reconocibles en un sistema heterosexual binario, que permite vivir y entender el mundo social.

Partiendo desde este precepto, las sociedades y cultura construyen modos de ser mujer y ser hombre que se encuentran y cumplen con lógicas productivas, funcionales y normativas que clasifican y conceptualizan dentro de marcos bien constituidos a los individuos, es decir la separación dualista de la diferencia sexual como dos categorías básicas diferentes de seres humanos, dos identidades contrariadas: quienes tienen cuerpos masculinos y quienes tienen cuerpos femeninos, a los que en consecuencia corresponden lugares y posibilidades diferenciadas en el mundo social es lo que evidencia las construcciones de género como referentes de aspectos; socioculturales, históricos, políticos, económicos y familiares, que se encuentran en constante cambio a partir del desarrollo de las sociedades y los aspectos que en ellas influyen, como en la actualidad la globalización, este último fenómeno aunque no de reciente influencia, ha sido un factor de gran importancia ya que gracias a los medios de comunicación, la libre expresión y la velocidad de estos, se ha permitido el reconocimiento y comparativa de modelos de comportamiento y la flexibilización de los roles de género, así como sus distintas expresiones o modalidades.

La importancia de los trabajos con respecto al género y la problematización que este ha tenido a lo largo de los últimos años ha permitido expandir la reflexión y la investigación alrededor del tema y ello ha conducido a planteamientos que ilustran la complejidad de las interacciones humanas a partir de la dualidad así como a identificar esta misma de manera materialista, el quiebre del esencialismo ha permitido la deconstrucción

de normas aparentemente naturalizadas, es así que se llega a la postulación de que los hombres y las mujeres no tienen esencias que se deriven de la biología, sino que son construcciones simbólicas, pertenecientes al orden del lenguaje y de las representaciones. Gamboa (2013, 92) plantea que “Desechar la idea de hombre y de mujer conlleva a postular la existencia de un sujeto relacional, que produce un conocimiento, personalidad e identidad filtrado por el género”.

Es de tal forma, es pertinente mencionar la importancia de la perspectiva con la que los jóvenes universitarios perciben los roles de género, así como identificar la manera en que estas creencias y percepciones los constituyen como individuos que regulan y son regulados bajo las normas y constructos de género, ya que como Dillon (2011) menciona, las imágenes de hombres y mujeres son estereotipadas por los medios de comunicación. Rebeco (2010) menciona que los medios de comunicación se convierten en el único vínculo social por el cual de forma colectiva es construida la cultura por individuos que no acceden a otros medios de educación.

De esta forma el pensar de los universitarios es el reflejo de la concepción de la cultura, y las influencias que está adquiriendo desde los medios de comunicación, como Gilmore (1994, citado por Dillon, 2011) conceptualiza, el género es una norma cultural de carácter simbólico, que es concebido como algo culturalmente relativo y susceptible a cambios. El género es definido por DeShong (2015) como la construcción social de masculinidad y feminidad, así como la relación asimétrica de poder asociada a esta dicotomía.

En la dicotomía que presenta el género se encuentran la feminidad y la masculinidad, podemos decir que no se habla de una, sino que hablamos de distintas masculinidades y feminidades que varían dependiendo el tiempo y el lugar, y que estas se definen por el grupo, edad y clase social (Jociles, 2001). La dicotomía también determina la inserción de hombres y mujeres en el sistema social, determinándoles funciones y limitaciones, ya que son conceptuados como pares de contrariedad entonces existe una discriminación entre actividades, cualidades, capacidades y afectos femeninos y masculinos.

En este estudio se aborda la feminidad subordinada (FS) y sus características, siendo esta (la FS) un referente cultural de comportamiento femenino, el cual queda estrechamente

vinculado a la maternidad, sin la posibilidad de pensar una sexualidad disociada de los procesos reproductivos y de crianza. Desde Gogna (2000) se define como un "ser para otros" y el cuerpo de la mujer, como un "cuerpo para otros".

La feminidad, surge como antagónico de la masculinidad, las características que a ella le son asignadas vienen por parte del patriarcado y determinan a la mujer a partir de su condición (Lagarde, 1990). Así la feminidad se convierte en las características que un hombre no debe poseer y que este determinó así.

En La declaración de los derechos de la mujer, (De Gouges, 1791) la autora comparaba la dominación colonial con la dominación patriarcal y establecía analogías entre las mujeres y los esclavos, las relaciones de dominación-subordinación establecidas bajo la lógica de la otredad y su funcionalidad para con el patriarcado. Se explica así la constitución femenina. Entonces la mujer queda atada a la reproducción, ya que esta es su mayor funcionalidad dentro del sistema y, por lo tanto, se relaciona únicamente a través de la maternidad y lo que ello conlleva, ya que esta es la única manera de interactuar y pertenecer al patriarcado. De la misma manera alguna de las perspectivas hoy llamadas interaccionales fueron expuestas hace más de dos siglos y estas pusieron en evidencia las similitudes de funcionamiento del racismo y del sexismo.

La feminidad, desde Spencer-Wood (1999) ha sido estructurada como el otro complementario y contrario a la masculinidad ubicado como el centro. Está entonces cargada de un sesgo andrógino que históricamente le ha inmovilizado y conceptualizado; El concepto occidental de poder está definido a través de características que están estrechamente relacionadas al concepto de masculinidad, tales como fuerza, agresividad y capacidad de mando, entre otras. Incluso, el poder mismo es un elemento constitutivo de la identidad masculina que da soporte al hombre socialmente aceptado. Por tanto, en la concepción occidental la mujer es caracterizada como amorosa, altruista, abnegada, delicada, desprendida y débil, es decir, no tiene las habilidades necesarias para ejercer el poder (Martínez & Montesinos, 1996). Entonces, si el hombre es un individuo con poder y la mujer no, las relaciones entre ambos se dan en un sentido jerárquico, en el que aquel tiene la capacidad para dominar a ésta.

Esta dominación de un género sobre otro es explicada a partir de la normalización. Michel Foucault (1981) afirmó que el poder se tolera solo si oculta una parte sustancial de

sí mismo. El poder de la masculinidad es posible porque no se justifica a sí misma, se concibe como una potencia legítima y neutral, ejercida en nombre de la civilización y el progreso de la humanidad, y basada en la razón humana y el orden natural de cosas. Es entonces que lo masculino no necesita una justificación, ya que es el orden. Lo masculino es racional, universal y neutral, y lo femenino debe encontrar su justificación porque su sentido, contrario a la norma, no encaja en la estructura social y no le permite desarrollarse en ella.

Pierre Bourdieu (2000) señaló que la dominación masculina y el mantenimiento de las relaciones de subordinación es posible en la medida en que las mujeres están sujetas no solo a la normalización cultural de lo masculino, ya que esto está destinado a fomentar el capital simbólico y cultural de los hombres, es decir, su forma de ver, entender y organizar el mundo, sino también a la adopción del patriarcado para sí y los otros. Tradicionalmente, la educación de las mujeres estaba dirigida al aprendizaje de las virtudes de la abnegación, la resignación y el silencio. De esta forma, se dibujan las relaciones e interacciones que se establecen entre ambas partes de la dicotomía de género; estas no solamente incapacitan a la mujer para ejercer poder o racionalidad, también al hombre para expresar emociones y afectos, la posición dominante priva también a quien ejerce la dominación. Así las formas de expresión de la dicotomía son medidas con base en estereotipos, ya que los comportamientos y características con las que deben cumplir la masculinidad y la femineidad están rígidamente delimitados.

La discriminación de género encuentra su centralidad en la realización de determinadas tareas, para los hombres el rechazo a cualquier característica determinada como femenina, o la homosexualidad. Las prácticas discriminativas por género se han naturalizado e incorporado a la visión del mundo lo que causa menos sorpresa ante su aparición (Torres, 2005). La amplitud de la discriminación de género y los estereotipos se extiende al ámbito laboral, económico y político, por mencionar algunos.

Sobre las representaciones sociales de género, Dillon (2011) menciona que algunos medios de difusión impresos dirigidos a las mujeres, crean un deber ser, una identidad basada en estereotipos. Para los hombres la visión en estos medios sobre la masculinidad es, de igual forma, construida sobre la base del estereotipo y la contraparte femenina que representa al otro que no es hombre.

A través de un estudio realizado por Ferrero (2014), y con el propósito de identificar un caso extremo, se recabaron opiniones de distintas alumnas de procedencia china con el propósito de visualizar la concepción de feminidad y el trato que recibe la mujer en aquel país. En dicho estudio se recalca la importancia de diferenciar entre mujeres rurales y mujeres urbanas en China. Esta distinción es importante porque ha habido grandes diferencias en el estilo de vida de cada una, las problemáticas y la manera en que estas son abordadas se modifica a través de la posición socioeconómica y el ruralismo o urbanidad a la que pertenecen las mujeres. Por ejemplo, la práctica de la reducción del pie era más practicada en las familias urbanas; de hecho, se la consideraba una práctica de personas cultivadas y educadas, y la población rural solía estar fuera de esa definición. También la política de un solo hijo ha afectado a más mujeres urbanas que a mujeres rurales. Sin embargo, los relatos y opiniones recabadas permiten visualizar, junto a siglos de arte en China, el modelo de belleza femenina deseado, que en la actualidad y se ha mantenido: una mujer delicada, blanca, recatada, obediente y servicial. Las mujeres en China primero están bajo su familia, luego cuando están casadas están bajo su esposo, la realidad es que, de esta manera, la mujer está limitada el resto de su vida y depende de los hombres.

Para Serret (2011), es necesario redefinir la categoría de género frente a los complejos desafíos que nos presentan las identidades en las sociedades contemporáneas. Ya no basta con conceptualizar género como la construcción cultural de la diferencia sexual, pues cada vez más se hace notoria la presencia de mujeres fálicas, hombres feministas, que no se definen ni como hombres ni como mujeres; es decir, "sujetos cuyas identidades, conductas sociales, prácticas eróticas o conformaciones fisiológico-sexuales, desafían el binarismo de género, antes mencionado y que conforma la comprensión de la realidad social.

Páramo (2010) señala que en el ambiente universitario los profesores evalúan a los estudiantes respecto a características que les atribuyen dado su género, además hace mención que la discriminación y el ejercicio de poder son transformados para su adaptación a un mundo en el que el discurso sobre la igualdad de derechos predomina.

Peña-Martínez (2015) realizó un estudio teórico en Cuba, con el propósito de analizar qué tan útil resulta la perspectiva de género en la comprensión de las relaciones sociales que se establecen entre hombres y mujeres. La investigación se llevó a cabo a

través de la revisión bibliográfica de documentos teóricos sobre género con métodos como el análisis, la síntesis y el histórico-lógico. Se identifica el concepto de género, así como su distinción con el término sexo y las implicaciones que conlleva respecto a las cuestiones biológicas y socioculturales en la explicación de la feminidad y la masculinidad. Las conclusiones de esta revisión teórica refieren que la perspectiva de género ha permitido obtener un panorama más amplio sobre los modos en que la diferencia sexual ha sido utilizada como pretexto para generar relaciones en desigualdad entre hombres y mujeres, dentro del proceso de socialización de género.

Siguiendo esta línea, Jorna Calixto y Véliz Martínez (2017) realizaron una investigación sobre las representaciones socioculturales de género y la promoción de cuadros en el sector salud del 2013 al 2016 en La Habana, Cuba. El objetivo del estudio era identificar las representaciones socioculturales de los cuadros de salud e investigadores, esto con relación a los procesos de promoción de la salud. Utilizaron un enfoque mixto, fundamentado por el paradigma cualitativo; se basaron en la revisión documental, entrevistas y cuestionarios para recoger los datos; posteriormente se realizaron análisis descriptivos a través de frecuencias y análisis de contenido y del método inductivo deductivo. La conclusión del estudio refiere que los requisitos en mujeres y hombres para ser seleccionados como cuadros son los mismos, ya que están regidos por exactamente las mismas leyes y normas legales; sin embargo, en los discursos de los cuadros se refleja una fuerte influencia de las culturas sociales e institucionales en los procesos implicados en la promoción. En los hombres, sus discursos estuvieron marcados por representaciones asociadas a las responsabilidades de las mujeres con la atención a los hijos y no con el reconocimiento a una cultura androcéntrica, tal como lo hacen las mujeres.

Romero-Martínez, Montoro-Sánchez y Garavito-Hernández (2017) analizaron el impacto de la diversidad de género y el nivel educativo de los empleados de diversas empresas respecto a la innovación. El procedimiento utilizado fue la encuesta de innovación tecnológica en España, perteneciente al plan general de estadísticas de la Unión Europea (Eurostat); obtuvieron una muestra de 7,962 empresas –en su mayoría pequeñas–. Los resultados revelan que la diversidad de género y el nivel educativo de los empleados influyen positivamente de forma individual en la innovación del producto, empero que no se encuentra un impacto significativo del efecto conjunto.

Bard Wigdor, (2016) desarrollo los aspectos más relevantes que constituyen las masculinidades hegemónicas desde un abordaje teórico y empírico a partir de una investigación cualitativa en la cual se utilizaron entrevistas profundas y semi estructuradas, realizadas a hombres durante el año 2015, con el objetivo de involucrar a los hombres en la problematización de su condición privilegiada, en esta misma investigación la autora recalco la importancia de deconstruir los imaginarios, costumbres y privilegios que rodean la masculinidad y la feminidad.

Ante ello, en otras investigaciones, como lo indicó Twenge en 1997, las autoconcepciones de hombres y mujeres en masculinidad y feminidad muestran cambios históricos e influencias socioculturales. El metaanálisis de estudios realizados con muestras norteamericanas ha encontrado modificaciones en hombres y mujeres respecto al constructo de masculinidad y sus características, pero pocos cambios en lo referente a feminidad.

Otros estudios, como el que realiza Pipes McAdoo (1999) sobre la familia y la etnicidad, sugieren la existencia de feminidad de manera más alta en los países y en las muestras colectivas (como asiáticos o latinoamericanos) en comparación con los individualistas. Así, a pesar de la segregación de género más elevada y del machismo más tradicional, los habitantes de países africanos, latinoamericanos y mediterráneos valoran más la conducta social femenina (tanto en hombres como en mujeres). En paralelo, otros estudios sugieren la existencia de niveles más altos de masculinidad en los países individualistas, donde el autocontrol y la autodirección son valorados.

México pertenece al grupo de países donde las conductas femeninas son valoradas, de manera que el cuidado y la crianza son aspectos de suma importancia. Sin embargo, son también aspectos que constituyen a la mujer de manera imprescindible por lo que, al incumplirlos, el valor asociado a ella por las características maternas disminuye o deja de existir. Es a partir del razonamiento analógico que se ha logrado, explica Vigoya (2016), por una parte, la teorización de la categoría “mujeres” como clase, producida por un sistema de dominación autónomo, y por otra, la construcción del concepto de sexismo con base en el modelo del racismo.

Esta declaración reunió las orientaciones políticas, teóricas, metodológicas y los principios normativos que constituirán más adelante el paradigma interseccional: la

extensión del principio feminista, “lo personal es político”, al abordar no solo sus implicaciones de sexo, sino también de raza y clase.

Objetivo

En esta investigación se señala que el ser mujer es “ser y hacer” para el hombre y los otros a través del cuidado y la crianza, así como la feminidad está asociada a la maternidad y los constructos relacionados a la misma, también la manera en que estas características en tanto se encuentran presentes en la mujer le otorgan valía y aprobación al individuo por parte del patriarcado. En sociedades jerárquicas y desiguales como la nuestra, el poder se ejerce como dominación sobre algo o sobre alguien más, especialmente hacia aquellos con características “vulnerables”, como históricamente se ha posicionado a la mujer. Es necesario vislumbrar las modificaciones existentes en torno al constructo de feminidad en la actualidad y la manera en que ahora es concebida, así como demostrar la existencia y prevalencia de otros componentes de la feminidad. De igual forma es importante analizar la existencia de marcos de acción situados desde el patriarcado, la queja hacia lo masculino como aquello dominante y la idealización de la lógica de dominio como utopía para el logro de roles invertidos, ya que esto conduce a una lucha entre polaridades dentro de un marco normativo situado en pro de una de ellas, que no conduce más que a la frustración.

Como alternativa el postulado de Karen Warren (2000) sobre el eco feminismo se estructura a partir de una postura ética radical: Así, la autoconstrucción de la mujer sería a partir de la ampliación de la justicia en un mundo igualitario y unido con la naturaleza. De suerte que no es para nada la maternidad lo distintivo de la mujer sino su decisión libre frente a esta. Dicha postura propone una concepción menos polarizada de la igualdad y la diferencia.

El eje, entonces, ha de estar en el patriarcado y no en la diferencia, aunque también tengamos que atender los problemas que ésta ocasiona. Y esto no significa que Warren piense que existe una esencia masculina que hace de todos los hombres opresores, sino más bien que el patriarcado se consolidó como un marco conceptual opresivo que organiza todos nuestros valores y concepciones desde la jerarquía entre superiores (los hombres fuertes y dominantes) e inferiores (la mujer y todos los otros débiles). El patriarcado es entonces un sistema que impone la lógica de la dominación hacia todos los seres que no son

fuertes, poderosos ni dominantes, es así entonces que la feminidad es constituida y reforzada transgeneracionalmente.

Método

Diseño

El presente trabajo cuenta con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de corte transversal y de alcance descriptivo.

Participantes

La muestra fue seleccionada por conglomerados y se compuso por 442 jóvenes universitarios de distintas carreras de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), de los cuales el 50.9% son hombres y el 49.1% mujeres. La edad de estos fue dividida en 4 grupos, de 17 a 19, que conformó el 37.6%, de 20 a 22 el 48.4%, jóvenes de 23 a 25 son el 10.4% y el 3.6% restante son jóvenes de 26 años o más.

Instrumento.

Se construyó un cuestionario que consta de diez escalas conformadas por escalas Likert. Explora las actitudes, percepciones y consideraciones que se tienen acerca de la familia, el trabajo, la sexualidad, el género y las relaciones de pareja, con el objetivo de identificar las representaciones sociales que los jóvenes universitarios de Saltillo, Coahuila tienen hacia la masculinidad y la feminidad

Procedimiento

Se aplicó el instrumento a jóvenes universitarios en las aulas de las distintas facultades de la UAdeC que participaron. La aplicación se llevó a cabo de manera grupal con el instrumento, que es de auto reporte, para compararlas a partir de cuatro grupos de edades (de 17 a 19, de 20 a 22, de 23 a 25 y de 26 en adelante) e identificar las características que los jóvenes consideran propias de la feminidad.

Análisis de datos

Los resultados y datos obtenidos se analizaron a través del programa estadístico SPSS.23. Se realizaron comparaciones entre las respuestas de los participantes a partir de su grupo de edad, a través de la Prueba Chi² de Pearson (X²) en función de algunos reactivos del instrumento pertenecientes a las escalas: Masculinidad y feminidad y Estereotipos-.

Aspectos éticos

A cada uno de los participantes se les explicó el objetivo del estudio, se les aseguró la confidencialidad de los datos y, a los que aceptaron participar, se les dio a firmar un consentimiento informado.

Resultados

El 92.8% de los participantes refirió ser soltero, el 3.8% estar casado, el 1.1% divorciado y un 2.3% señaló estar en unión libre. En cuanto a si los participantes tienen hijos, el 8.8% respondió que sí y el 91.2 lo contrario. Con respecto a la vivienda y con quien la comparten, el 60.2% de la muestra indicó vivir con su familia nuclear, el 12.7% con su familia extensa y un 11.5% señaló vivir en una familia monoparental.

Los datos recabados ilustran el panorama general de la población muestra, así como las diferentes perspectivas que se puedan presentar. Dentro de los distintos marcos aquellos con hijos conciben distinto a aquellos que no los tienen. Los marcos de opinión de hombres y mujeres varían bajo las condiciones en que se encuentran. Así, un hombre casado opina desde el matrimonio respecto a su pareja y su experiencia y construcciones al respecto de lo que es una esposa, y el papel que desempeña. Principalmente se observan las distinciones de creencias con respecto a la edad de los participantes, ya que estos han experimentado distintos sucesos e interacciones entre los géneros, donde se espera que aquellos de más temprana edad expresen construcciones con mayor flexibilización en comparación con aquellos de mayor edad, que posiblemente hayan experimentado de manera más rígida las construcciones de género y el deber ser de cada uno.

En los siguientes resultados se ilustran las tablas con referencia a los reactivos sobre inestabilidad/estabilidad, debilidad/fuerza de la escala sobre masculinidad y feminidad. Los resultados con respecto al grado de estabilidad e inestabilidad de las mujeres, percibida por

los participantes arrojaron una significancia de $p=.03$ (Tabla 1), con lo que se demuestra la discrepancia de distribución de respuestas entre los distintos grupos de edad conformados. La opción con mayor saturación de respuesta obtenida en los cuatro grupos de edad indica a las mujeres como “bastante inestables”, donde el 32.1% fue señalado por jóvenes de 17 a 19 años y el 35.5% por aquellos de 26 o más. Los jóvenes de entre 20 a 25 años también representaron mayores porcentajes en esa respuesta, y aunque en ninguno de los grupos representan una mayoría porcentual, es la respuesta donde se acumuló mayor porcentaje.

Los resultados muestran una caracterización de inestabilidad con referencia a las mujeres y la feminidad, lo cual reafirma estereotipos con respecto a creencias e imaginario de la misma, que muestran una percepción compartida de la misma dentro de un marco temporal de diez o más años.

Tabla 1. χ^2 . Escala Masculinidades y Feminidades. Estable/Inestable (Mujeres)

Categoría	Grupos de Edad				P
	17-19	20-22	23-25	26 o más	
Muy Estable	2.4%	3.8%	8.7%	0.0%	
Bastante Estable	5.5%	6.6%	2.2%	18.8%	
Poco Estable	8.5%	13.1%	21.7%	6.3%	
Ni uno ni otro	13.3%	7.0%	8.7%	0.0%	
Poco Inestable	23.0%	13.1%	17.4%	12.5%	
Bastante Inestable	32.1%	35.7%	26.1%	37.5%	
Muy Inestable	15.2%	20.7%	15.2%	25.0%	.03

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 2 refleja los resultados con respecto a las características: fuerte o débil, y el grado en que éstas se encuentran presentes en las mujeres como una característica propia de las mismas. Los cuatro grupos de edad indicaron mayormente a las mujeres como bastante débiles; el 39.4%, de la muestra conformada por jóvenes de 17 a 19 años; un 34.7% fue representado por jóvenes de 20 a 22 años; el 37.0% de los jóvenes de 23 a 25 años y el 50.0% de aquellos pertenecientes al cuarto grupo de 26 o más años. Todos apuntando la respuesta “bastante débil”, lo cual permite afirmar que la construcción de la mujer por parte de los jóvenes universitarios está ligada a la debilidad, lo cual empata con la teoría y las construcciones de género asociadas a la feminidad y su subordinación; que la indica como carente de agencia y capacidad, o sea débil o desempoderada. Es importante señalar que esta percepción es tanto de hombres como de mujeres. La significancia obtenida fue de

p=.81, ya que indica la distribución de respuesta obtenida como equitativa, cada una de las opciones cuenta con porcentajes con poca diferencia entre sí, independientemente de los años de diferencia entre los grupos.

Tabla 2. X². Escala Masculinidades y Feminidades. Fuerte/Débil (Mujeres)

Categoría	Grupos de Edad				P
	17-19	20-22	23-25	26 o más	
Muy Fuerte	0.6%	1.4%	2.2%	6.3%	
Bastante Fuerte	3.0%	2.3%	6.5%	0.0%	
Poco Fuerte	5.5%	4.2%	2.2%	0.0%	
Ni uno ni otro	9.1%	8.0%	8.7%	6.3%	
Poco Débil	13.9%	12.7%	8.7%	12.5%	
Bastante Débil	39.4%	34.7%	37.0%	50.0%	
Muy Débil	28.5%	36.6%	34.8%	25.0%	.81

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos respecto a la primera escala con referencia a las características excluyentes que identifican uno u otro género representan la presencia de estas que han sido adjudicadas a la feminidad y a la mujer, así como muestran la adherencia a los discursos de feminidad subordinada y su reproducción. Esta aceptación de lógica de dominio-subordinación enmarca el comportamiento que los participantes esperan de las mujeres y a partir de los cuales interactúan con las mismas, independientemente del sexo al que pertenezcan. Así, los hombres de 17 en adelante esperan ser los protectores y proveedores de la mujer, ya que ésta no cuenta con capacidad y las mujeres de 17 o más interactúan y se aceptan como incapaces de decidir para ceder ese poder al hombre, quien cuenta con la razón y la fuerza.

La segunda escala, Estereotipos, está centrada en recabar información con respecto a afirmaciones en cuanto a capacidades o tareas y como éstas se inclinan hacia uno u otro sexo, ya que, como anteriormente se ha mencionado, la dicotomía de género diferencia las capacidades y actividades de forma discriminante; se espera que una mujer no pueda o deba cumplir con las mismas tareas que un hombre y viceversa.

La Tabla 3, con respecto la afirmación, “el cuidado de los hijos es más responsabilidad de la mujer”, que engloba el ámbito de la maternidad y la crianza como considerada una de las tareas principales del rol femenino, obtuvo una significancia de

$p=.92$ lo cual indica una distribución equitativa entre las respuestas obtenidas. Se muestra la percepción de los distintos grupos de edad en relación con la crianza y si ésta es una actividad mayormente de las mujeres o de la madre. Los resultados indican una aparente ausencia de discurso sobre feminidad-maternidad-crianza ya que, en los cuatro grupos, la minoría se mostró de acuerdo con la afirmación y la mayoría dijo estar en total desacuerdo; de los jóvenes de 17 a 19 años el 39.4%; de 20 a 22 el 37.3%; de 23 a 25 el 50.0% y el 31.3% de aquellos con 26 o más. Entonces se presenta una nueva inserción dentro del ámbito privado, donde se comienza a atribuir la responsabilidad de la familia en aras del cuidado a ambos sexos y, con ello, se flexibiliza la masculinidad al permitirse el cuidado y la crianza de otros, como responsabilidad compartida dentro de la familia, por lo cual es de esperarse que entonces la feminidad y su rol también expresen una flexibilización.

Tabla 3. X². Escala Masculinidades y Feminidades.El cuidado de los hijos es más responsabilidad de la mujer

Grupos de Edad				P
17-19	20-22	23-25	26 o más	
2.4%	3.3%	2.2%	0.0%	
11.5%	11.3%	6.5%	12.5%	
18.2%	15.6%	13.0%	12.5%	
28.5%	32.5%	28.3%	43.8%	
39.4%	37.3%	50.0%	31.3%	.92

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 4, con una significancia de $p=.00$, muestra la discrepancia obtenida entre las respuestas de los diferentes grupos de edad, la percepción con respecto a la virginidad de las mujeres y su importancia en el matrimonio se ha modificado a través del tiempo. Sin embargo, como múltiples aspectos de la sexualidad femenina, aún se mantienen valorizaciones con respecto a la mujer virgen, puritana, abnegada y sumisa como factores de importancia en la valía de la mujer para ser esposa y posterior madre, ya que para que ésta sea considerada como tal, preferentemente ha de cumplir con expectativas que la aseguren como capacitada para la crianza, el cuidado, la paciencia, el silencio y la obediencia.

Lo anterior se enmarca en los porcentajes obtenidos por los jóvenes participantes, tres de los cuatro grupos señalaron mayormente estar indefinidos respecto a la afirmación “la mujer debe llegar virgen al matrimonio”. El 41.6% de los jóvenes de 17 a 19; el 40.1% de 20 a 22 y el 31.3% de 26 o más se contraponen al 41.3% de los jóvenes de 23 a 25 años

que señalaron estar en total desacuerdo. La aun existente expectativa del deber de la mujer y su asociación a la virginidad se evidencia bajo la falta de postura de los jóvenes, Es importante resaltar la respuesta del cuarto grupo como aquellos con mayor edad y también con mayor grado de estudios y experiencias vitales, que posiblemente han influido para la flexibilización de las expectativas y las estructuras formadas con anterioridad en su vida asociadas a la virginidad de la mujer y esta como garantía de características femeninas deseables en una esposa.

Tabla 4. X². Escala Masculinidades y Feminidades. La mujer debe llegar virgen al matrimonio

Categoría	Grupos de Edad				P
	17-19	20-22	23-25	26 o más	
Total Acuerdo	12.0%	9.9%	0.0%	6.3%	
De Acuerdo	8.4%	8.5%	4.3%	12.5%	
Ni uno ni otro	41.6%	40.1%	32.6%	31.3%	
Desacuerdo	10.8%	18.4%	21.7%	18.8%	
Total Desacuerdo	27.1%	23.1%	41.3%	25.0%	.00

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 5 refleja los resultados obtenidos con relación a la percepción de los participantes sobre la afirmación “las mujeres son más aptas para las carreras que requieren de proporcionar cuidado, atención y servicio”, la cual apoya construcciones de feminidad y el concepto de ella a partir del cuidado del otro y para el otro, así como también respalda las posiciones de servidumbre a las cuales está asociada la feminidad; bajo la subordinación de la masculinidad ésta cumple con el servir y es apta para ello, ya que su contraparte está haciendo, liderando y ejerciendo las ordenes y el orden. La significancia obtenida es de $p=.67$ ya que los resultados muestran una distribución con poca diferencia entre los grupos.

Los participantes se mostraron de acuerdo con la afirmación, independientemente del grupo de edad al que pertenecieran. Un 25.3% de los jóvenes con 17 a 19 años señalaron estar de acuerdo, así como un 32.9% de los jóvenes de 20 a 22 años. Sin embargo, el mayor porcentaje se obtuvo por los participantes de 26 o más, ya que de estos un 43.8% se mostró de acuerdo. Lo anterior permite entrever la aun presente justificación genérica en distintos ámbitos de la vida, también contraría las respuestas obtenidas anteriormente con respecto a la ausencia de relación mujer-maternidad, ya que así una mujer y sus características femeninas maternas de cuidado al otro y ser para el otro, es mejor para actividades y

trabajos que tengan relación. Con ello también se indica, implícitamente, una menor capacidad para otras actividades o para aquellas consideradas masculinas. A su vez refuta el nuevo discurso sobre equidad de género y reconstrucciones de masculinidades y feminidades.

Tabla 5. X². Escala Masculinidades y Feminidades. Las mujeres son más aptas para las carreras que requieren de proporcionar cuidado, atención y servicio.

Categoría	Grupos de Edad				P
	17-19	20-22	23-25	26 o más	
Total Acuerdo	13.3%	11.3%	21.7%	12.5%	.67
De Acuerdo	25.3%	32.9%	23.9%	43.8%	
Ni uno ni otro	23.5%	26.3%	19.6%	18.8%	
Desacuerdo	21.1%	16.0%	15.2%	12.5%	
Total Desacuerdo	16.9%	13.1%	19.6%	12.5%	

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Según Dillon (2011) algunos medios de difusión impresos dirigidos a las mujeres, crean un deber ser, una identidad basada en estereotipos. Para los hombres la visión en estos medios sobre la masculinidad es, de igual forma, construida sobre la base del estereotipo. Las categorías de género (ya sea “hombre”, “mujer”, “gay” o cualquier otra) son imaginarias, no tienen como referencia en lo real a un tipo de persona, sino que se trata de una posición simbólica en un conjunto de relaciones formales definidas por el principio ordenador de género. Con ello se explican los roles de género, que son las expresiones conductuales u observables de las construcciones simbólicas, las categorías de género también denotan un lugar vacío que puede ser ocupado por cualquier persona, entonces quien cumpla con el rol, independientemente de su sexo, fungirá como feminidad o masculinidad, ya que aunque haya una expansión de expresiones de género y una flexibilización de los roles, la lógica estructural bajo la que se rigen las relaciones e interacciones humanas siguen siendo de subordinación.

Con base en los resultados de esta investigación se muestra que las construcciones binarias del género y los estereotipos, que de ellos surgen, se encuentran aún presentes en los jóvenes universitarios. La distinción de los individuos y sus capacidades a partir del

sexo que les encasilla en imaginarios y expectativas sociales limitantes es causante de gran malestar e incongruencia entre el discurso y las acciones, ya que existe el aparente discurso de búsqueda por deconstruir el binarismo. Sin embargo, se encasilla lo femenino y masculino bajo el mismo marco, de esta forma, aunque en la familia no se adjudique totalmente la crianza a la mujer, se reconoce fuera del ámbito que es mejor para ello y su interacción en el aspecto público está condicionado a la maternidad y su participación en este está delimitada por las capacidades atribuidas o restadas al género. También es importante señalar la aun presente reproducción y aceptación de construcciones sobre masculinidad y feminidad tradicionales, aunque éstas no se presenten de manera estricta.

Las construcciones de feminidad y masculinidad se han flexibilizado, sin embargo, siguen existiendo doctrinas manifiestas, que podrían considerarse innecesarias, respecto al deber ser de cada una. Innecesarias bajo una lógica de seres responsables relacionales. Aunque tal vez conlleve mayor dificultad, ya que los individuos y las interacciones establecidas se han estructurado bajo la dominación y la subordinación y, con ello, ambos participantes aunque se resistan también obtienen beneficios que podrían tornarse en comodidades y privilegios. Tanto hombres como mujeres adjudican tareas así como características al otro y a sí mismos en pro de la normalidad, la comodidad y evitando la reestructuración.

Tomando en cuenta que estamos en un país donde las ideas sobre género están fuertemente arraigadas y donde los roles siguen un patrón específico de subordinación o dominio, podemos hablar sobre la presencia de masculinidad hegemónica y, por lo tanto, de feminidad subordinada. La manera predominante de conceptualizar la feminidad es a través del hombre y lo que no es, esta concepción es aún considerada funcional porque continúa adoptada por la mayoría de los participantes y, sin embargo, algunas mujeres transitan a diario por las fronteras de las identidades y las prácticas consideradas como femeninas pues “han iniciado un proceso de destradicionalización del género; o sea, deshacer ciertas creencias, normas y hábitos; proceso donde, en un orden social, la tradición cambia de estatus (Lamas, 2016, 106). El tránsito de estos individuos evidencia la insuficiencia de la dicotomía, la pretendida estaticidad de los géneros no provoca más que insatisfacción al incumplirlos; pero esta característica de separación ha dejado de cumplir su función. El impedimento constituido por la rigidez de las construcciones de género resulta en

incapacidad para que el individuo se desenvuelva bajo todo su marco de acción en distintos ámbitos, sin la necesidad de que tal desenvoltura este enmarcada o clasificada bajo el deber ser.

El imaginario de feminidad continua, aunque con tintes de flexibilización, ya que los resultados muestran acuerdo con las construcciones de feminidad subordinada, Sin embargo, existe el desacuerdo en menor medida, lo cual dibuja la presencia de minorías crecientes, aunque, como lo menciona Bard Wigdor (2016), nos encontramos en una sociedad que en términos de discurso y valores se muestra más igualitaria en asuntos de género, pero que en lo referente a prácticas, es aún muy desigual.

Lo cual es mayormente comprensible bajo la lógica de los análisis interseccionales, ya que permiten y propician una reflexión permanente sobre la tendencia que puede tener cualquier discurso emancipador a adoptar una posición hegemónica y a engendrar siempre un campo de saber-poder que comporta exclusiones y cosas no dichas o disimuladas. De esta forma, el nuevo discurso de equidad de género y la deconstrucción de género, aunque intencionado bajo la emancipación de los individuos se ha convertido en el camino único y absoluto, pero no ha tenido suficiente simbolización por parte de la sociedad. Entonces se habla del aparente discurso, como una repetición de la doctrina pero que no constituye un razonamiento o acuerdo ni apropiación o comprensión de la problemática que intenta resolver. Así, parece pertinente diferenciar la repetición de la apropiación, ya que existe la posibilidad de que las respuestas obtenidas por los participantes sean solo socialmente deseables, pero no reflejen la honesta creencia del individuo. Entonces como lo menciona Warren (2000), si no se cae en la lógica de la dominación queda claro que un asunto es la superioridad y otro muy distinto el sometimiento del inferior.

Referencias

- Bard Wigdor, G. (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. *Península*, 11(2), 101-122.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus-Humanidades.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge, MA: Polity.
- De Gouges, O. (1791). *Cultura mas*. Recuperado el Marzo de 2018, de <http://www.culturamas.es/blog/2012/09/07/declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-de-la-ciudadana->: <http://www.culturamas.es/blog/2012/09/07/declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-de-la-ciudadana->
- DeShong, H. (2015). Policing femininity, affirming masculinity: relationship violence, control and spatial limitation. *Journal of Gender Studies*, 24(1), 85-103.
- Dillon, A. (2011). Las representaciones de lo masculino en dos revistas femeninas argentinas. *Cuadernos de información*, (2), 117-128.
- Ferrero, R. R. (2014). Half of Heaven? An approach to Chinese women from a gender perspective. *Procedia* 1(61), 252-256.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- Gamboa, C. J. (2013). Una mirada desde la perspectiva de género al modelo de gobierno de las sociedades mayas prehispánicas. *Península*, 8(2), 87-102.
- Jociles, J. (2001). The study of masculinity: a general overview. *Gazeta de Antropología*, 17, 27. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7487>
- Jorna Calixto, A., Véliz Martínez, P. (2017). Representaciones socioculturales de genero y la promocion de cuadros en el sector salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(2), 230-244.
- Lamas, M. (2006). *Feminismos, Transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus-Aguilar. 205.
- Lamas, M. (2016). Mujeres Guerrerenses: feminismo y política. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 409-424. 106
- Legarde, M. (1990). *Identidad femenina la identidad de las mujeres*. Biblioteca Virtual Omegalfa. Recuperado de <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/identidad-femenina.pdf>
- Martínez, G., & Montesinos, R. (1996). Mujeres con poder: nuevas representaciones. *Nueva Antropología*, 15(49), 81-100.
- Merlino, A., & Martínez, A. (2011). representaciones sociales de la masculinidad y agresividad en el transito. *La ira al conducir en Argentina*. Barbaroi, Santa Cruz de Sul, 2(35), 199-217.

- Páramo, P. (2010). Las representaciones de género en profesores universitarios. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 177-193.
- Peña-Martínez, G. L. (2015). Repositorio Institucional-Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17151>
- Puleo, A. (2000). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Valladolid (España): Universidad de Valladolid Editorial.
- Rebeco, M. (2010). Los medios de comunicación de masas y su impacto en la concepción de educación superior como dispositivo de movilidad social en la sociedad chilena. *Revista iberoamericana de educación*, 51(2), 1-8.
- Romero-Martínez, A., Montoro-Sánchez, A & Garavito-Hernández, Y. (2017). El efecto de la diversidad de género y el nivel educativo en la innovación. *Revista de administración de empresas*, 57(2), 123-134.
- Spencer-Wood, S. (1999). Genderin Power. En T. Sweely, *Manifesting Power* (págs. 175-183). Londres: Routledge.
- Torres, M. (2005). Género y discriminación. *El cotidiano*, (71), 72-77.
- Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17.
- Warren, K. (2000). *Filosofía ecofeminista*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers

NARRATIVAS SOBRE EL “NO-LUGAR” COMO TRANSFORMACIÓN EN EL PROCESO DE MATERNIDAD CON HIJOS LGBT

Víctor Manuel Vázquez Arreola⁹⁴

Resumen

El trabajo con grupos de padres y madres de personas LGBT en México es realizado en diversas asociaciones relacionadas con las temáticas de género. Desde estos espacios se pone énfasis en el duelo como categoría para ser trabajada con los sujetos debido a los cambios en sus expectativas tras conocer que sus hijos o hijas tienen una orientación o identidad sexual distinta a la que ellos esperaban. Sin embargo, el presente trabajo propone que la labor a realizar con ésta población necesita una mirada más amplia del proceso de maternidad. El objetivo de esta investigación consiste en analizar las transformaciones que experimentan las madres de personas LGBT en su proceso de maternidad a partir de la revelación de la identidad y orientación sexual diversa de sus hijos e hijas. Así pues, se busca dar cuenta de las experiencias de madres que viven en la ciudad de Querétaro a partir de la construcción de narrativas. Éste avance de investigación utiliza el enfoque cualitativo y el diseño metodológico de las producciones narrativas. Se presentan los avances de resultados obtenidos hasta el momento con madres de personas gay y lesbianas en la ciudad de Querétaro, sin embargo, la investigación implica un trabajo de carácter más amplio con padres y madres de personas gay, lesbianas, bisexuales y transexuales de ésta ciudad. Las intervenciones que se realizan con estos grupos de padres y madres necesitan ser reflexionadas desde el lugar y la percepción de éstos, y no a partir de categorías a priori, pues los sujetos pueden estar en una parte distinta de su proceso que desborde la categoría de duelo.

Palabras clave: Proceso de maternidad, hijos LGBT, producciones narrativas.

⁹⁴ Universidad Marista de Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, victor.arreola10@gmail.com.

Introducción

La visibilidad actual de los movimientos LGBT y la mayor apertura a temas de diversidad sexual en México han resultado en la confrontación entre fuerzas antagónicas respecto a la orientación e identidad sexual de las personas. Algunos grupos y sus especialistas afirman que la orientación sexual natural es la heterosexual y que la identidad sexual se encuentra determinada por factores biológicos, por lo cual presentar una orientación sexual distinta a la heteronormativa, o una identidad sexual no acorde al sistema biológico-binario, equivale a una desviación, un desorden, una confusión sexual o una enfermedad (Nicolosi y Ames, 2002).

Los especialistas y grupos defensores de la diversidad sexual afirman que la sexualidad humana implica un amplio espectro de posibilidades y que el sexo biológico no es un factor determinante ni en la orientación sexoafectiva ni en la identidad sexual, por lo cual la patologización de la diversidad sexual no es adecuada (Lamas, 1986, citado en, 1993; Butler, 2004). Las dos posiciones antes mencionadas se han visto reflejadas en los discursos y acciones colectivas en diferentes lugares del país. El mes de septiembre de 2016, el Frente Nacional por la Familia (FNF) convocó en México a una serie de marchas en favor de la familia tradicional y en oposición a las iniciativas de ley presentadas por el ejecutivo mexicano que, entre otras cosas, proponían cambios en el código civil para permitir el matrimonio igualitario y el reconocimiento de la identidad sexual en los documentos oficiales de modo constitucional a nivel federal. El FNF reportó en su cuenta de Twitter que más de un millón doscientas mil personas asistieron a las marchas en los 32 estados del país (Frente Nacional por la Familia, 2016).

Unos meses después, en junio del año 2017, cuando el Frente Nacional por la Familia inició una gira por el país con el “Bus de la Libertad” en diferentes estados y ciudades del país, las personas y asociaciones en favor de la diversidad sexual y sus derechos se manifestaron en contra del camión y sus patrocinadores a través de actos de protesta, impidiendo la realización de algunos eventos programados (Proceso, 2017). En el estado de Querétaro al menos 35 mil personas participaron en la Marcha por la Familia de septiembre de 2016, según datos del FNF (Frente Nacional por la Familia, 2016). Por otra parte, en junio de 2017 se realizó en el estado la 1^{er} Marcha del Orgullo LGBT+, la cual contó con alrededor de dos mil participantes entre personas de la comunidad LGBT, padres

y madres de dicha población y asociaciones defensoras de los Derechos Humanos de éste colectivo (Chávez, 2017). El mes de julio del mismo año, activistas y personas a favor de los movimientos LGBT en Querétaro realizaron una protesta para sacar del Centro Histórico al “Bus de la Libertad” y a los representantes del FNF que realizaban una gira por el estado, argumentando que dicho camión y la postura del FNF promovía la discriminación hacia la comunidad LGBT (Tierrafría, 2017). Entre estas dos posturas, presentes en los discursos y en movilizaciones colectivas de la sociedad mexicana, permanecen los grupos de personas LGBT y los grupos conformados por los padres y madres de estas personas; los grupos de ambas poblaciones tienen posiciones activas y diversas frente a dichos discursos y hechos sociales.

En la actualidad existen y se ponen en manifiesto una amplia gama de estructuras familiares diversas que no se limitan a la “familia tradicional”, conformada por el padre, la madre y los hijos (Meezan y Rauch, 2005, citado en Aristegui, 2014). Una de éstas configuraciones familiares se estructura, en su forma más simple, de un padre o una madre y un hijo o hija gay, lesbiana, bisexual, transgénero o transexual.

Existen diferentes trabajos que han abordado la situación de las personas LGBT en nuestro país (Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas, 2015; Corral, Bellazetín y Gómez, 2016), sin embargo, la situación del grupo de padres y madres de esta población ha sido explorado a fondo, por lo cual ésta investigación pretende ampliar el estudio ése sector poblacional desde una pregunta: ¿Cuáles son las transformaciones que experimentan las madres de hijos LGBT en su proceso de maternidad a partir de la revelación de la orientación sexual de sus hijos?

La noción de maternidad es una construcción social en torno a un hecho biológico y las formas de ser madre a partir de las demandas de un contexto histórico o social determinado (Libson, 2009, citado en Uribe, 2014). Los significados de éste constructo social han ido transformándose a lo largo de los años, respondiendo a los cambios sociales de cada contexto. La maternidad implica un proceso psicoafectivo de adquisición de habilidades, construcción de nuevos significados y cambios en la identidad de los padres y madres para ajustarse a un nuevo rol que demanda actividades de protección, aprovisionamiento, crianza y acompañamiento del hijo a través de sus distintas etapas de desarrollo (Oibermann, 1998,

citado en Lombardini, 2009). En la presente investigación se entiende a la maternidad como un proceso, un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno que se desarrollan en el transcurso del tiempo. De éste modo se coloca un acento en las transformaciones, entendidas como los cambios o transmutaciones de forma que experimenta alguien, en éste caso, las madres (RAE, 2014).

El trabajo con grupos de padres y madres de personas LGBT en México es realizado en diversas asociaciones relacionadas con las temáticas de género. Desde estos espacios se pone énfasis en el duelo como categoría a trabajarse con los sujetos debido a los cambios en sus expectativas al conocer que sus hijos o hijas tienen una orientación o identidad sexual distinta a la que ellos esperaban. Sin embargo, se propone que el trabajo con esta población necesita una mirada más amplia del proceso de maternidad a partir de la revelación de la orientación sexual por parte de los hijos.

La literatura sobre el tema explica que los padres y madres deben atravesar un conjunto de fases con afectos y tareas asociadas para alcanzar la aceptación de los hijos. Teatro y Sida (2008) propone que los padres atraviesan tres fases, sin un orden preestablecido, mientras viven su duelo, cada una acompañada de ciertos sentimientos y tareas que la persona debe elaborar en cada etapa. De estas tres fases, la primera implica el *shock*, la crisis o la negación donde aparecen los sentimientos de embotamiento afectivo, incredulidad, añoranza, anhelo y angustia, mientras que las tareas de ésta fase son el reconocimiento de la pérdida a nivel cognitivo y afectivo. La segunda fase es la confrontación, donde aparecen los sentimientos de ira, desesperanza, temor, ansiedad, resentimiento, remordimiento, culpa, miedo, y angustia, mientras que las tareas a elaborar implican expresiones de dolor y pena, duelos simbólicos y renuncia al mundo anteriormente significado. La última fase es la acomodación, reajuste o aceptación, donde se presenta el sentimiento de eutimia, es decir, de tranquilidad y satisfacción producidas por la ausencia de temores y supersticiones, y las tareas fundamentales son la readaptación al nuevo mundo y el reinvestimiento de los afectos (Teatro y Sida, 2008).

La fundación Familias por la Diversidad (2011) retoma tres procesos que se dan dentro del duelo de los padres. El *shock* inicial implica la conmoción que viven los padres al no saber cómo actuar frente a la revelación de la orientación o identidad sexual del hijo. En éste proceso emergen los sentimientos de culpa, miedo, ira, y conductas como la

negación de la realidad, la racionalización fatalista y el silencio ante el tema. El afrontamiento de la realidad es el segundo proceso e implica aprender a convivir con la nueva realidad familiar.

El último proceso es la reestructuración familiar que conlleva diversas posibilidades para la familia, desde la aceptación real con apoyo incondicional, la resignación o aceptación ficticia, hasta la posibilidad de una ruptura familiar o un conflicto latente.

Sandra Buenfil (2013) explica que los padres y madres han creado una serie de expectativas sobre sus hijos, las cuales caen cuando estos “salen del armario”, y es ahí donde comienza el duelo de los padres y madres. Según ésta autora hay cinco fases en el proceso del duelo. La primera es la negación, donde los padres evitan reconocer que su hijo tiene una forma distinta de vivir su vida afectivo-sexual; la segunda es la ira, que puede implicar ciertos actos agresivos contra el hijo que visibiliza su orientación sexual o contra otras personas a quien se culpabiliza de haberle influido; la tercer fase es el pacto, los padres idealizan la posibilidad de que, al hacer ciertas cosas, como pedir a Dios un cambio, sus hijos volverán a ser heterosexuales: la cuarta es la depresión, se experimenta tristeza por las pérdidas y no el fracaso de los pactos; la quinta es la aceptación, donde existe una resignificación de la vida del hijo y las expectativas de los padres para ajustarse a la nueva realidad de cada uno.

Los trabajos previos con padres y madres de hijos LGBT tienden a concebir la aceptación como un logro estático y acabado (Teatro y Sida, 2008; Familias por la Diversidad, 2011; Buenfil, 2013). Éste ideal de aceptación centra el trabajo con los padres en la demanda de los hijos y no en su propio proceso, el cual continúa más allá de la aceptación o rechazo de éstos y no queda enmarcado en la categoría de duelo. Las intervenciones con esta población en nuestro país emplean la categoría de duelo como eje principal para articular el trabajo. En el estado de Querétaro, en el año 2017, algunas instituciones y asociaciones relacionadas a temáticas de género y Derechos Humanos, Teatro y Sida A.C e INMUPRED Querétaro, comenzaron a generar espacios para trabajar con esta población de padres y madres.

Este trabajo de investigación con madres de hijos LGBT en Querétaro muestra que los cambios en la maternidad van más allá del proceso de duelo por los hijos. El encuentro

entre madres que experimentan la misma situación aparece como una posibilidad para resignificar su proceso en aquellas dimensiones que desbordan dicha categoría.

Objetivo

El objetivo de ésta investigación consiste en analizar las transformaciones que experimentan las madres de personas LGBT en su proceso de maternidad a partir de la revelación de la identidad y orientación sexual diversa de sus hijos e hijas. Así pues, se busca dar cuenta de las experiencias situadas de madres en la ciudad de Querétaro a partir de la construcción de narrativas.

Método

Éste trabajo presenta los avances de resultados obtenidos hasta el momento con madres de personas gay y lesbianas en la ciudad de Querétaro, sin embargo, la investigación implica un trabajo de carácter más amplio con padres y madres de personas gay, lesbianas, bisexuales y transexuales de la ciudad.

Se utilizó un enfoque cualitativo y el diseño metodológico de las producciones narrativas (Balasch y Montenegro, 2003). El muestreo utilizado es no probabilístico, los sujetos fueron contactados mediante el muestreo de bola de nieve y con la convocatoria interna en una asociación que trabaja con padres y madres de hijos LGBT en Querétaro. La muestra está conformada por tres madres heterosexuales de entre 40 y 60 años con hijos gay o lesbianas. Los criterios de selección de los sujetos incluyen que sean madres de entre 40 y 60 años que habiten actualmente en el municipio de Querétaro, Querétaro y que tengan un hijo gay o hija lesbiana mayor de edad que, al menos con un año de antelación, ha dado a conocer su orientación sexual diversa a la heterosexual.

La investigación se basa en la metodología de las producciones narrativas que se sostiene en la epistemología de los conocimientos situados de Donna Haraway (1991), que permite una aproximación a las transformaciones que viven las madres que no parte de categorías *a priori* como el duelo, y permite ver el proceso del sujeto como algo más amplio que dicha categoría. A partir de la parcialidad de la mirada de cada sujeto se construyen nuevos modos de mirar el proceso. En palabras de Haraway (1991): “No buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los

conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular” (p. 339).

Balash y Montenegro (2003) argumentan que la metodología de las producciones narrativas implica una serie de conversaciones con los sujetos sobre el fenómeno del cual son expertos por su propia experiencia con relación a éste. Luego de cada sesión en donde el sujeto y el investigador conversan sobre el modo en que el primero experimenta y narra el fenómeno analizado, el investigador textualiza la conversación con sus propias palabras y forma una narrativa coherente que exprese el conocimiento y postura del actor en cuestión. Posterior a la textualización, cada narrativa es devuelta al sujeto para que éste introduzca los cambios que desea que aparezcan en su texto para que éste refleje su posición *desde* el fenómeno.

El proceso de investigación constó de tres a cuatro sesiones de entrevista individual con cada madre. Se realizó una guía de entrevista semiestructurada para abordar la experiencia del proceso de maternidad de cada sujeto. Las categorías que guiaron la sesión inicial fueron: relaciones entre madres e hijos, afectos derivados de la revelación de la orientación sexual y percepciones de la sociedad hacia las madres de hijos LGBT. Cada sesión fue grabada en audio y posteriormente textualizada en forma de narrativa por parte del investigador. Como categorías emergentes se consideran la idea de proceso inacabado y el No- Lugar de las madres frente a ciertas situaciones de su vida luego de la revelación de la orientación sexual de sus hijos. Estas categorías guiaron la profundización de la experiencia de las madres en las sesiones posteriores.

La primera sesión consistió en el conocimiento mutuo entre las partes de la investigación, investigador y sujeto de investigación, así como en la formalización del proceso a través de los consentimientos informados, luego se conversó sobre la experiencia general de las madres antes y después de la revelación de la orientación sexual del hijo o hija. Las siguientes sesiones consistieron en la presentación de la textualización de la sesión anterior. Se dio una lectura conjunta de las narrativas y las madres introdujeron los cambios pertinentes. En éste proceso se recolectó alguna información nueva aportada por las madres, o bien, que el investigador pidió profundizar. En la última sesión se presentó el texto final con los cambios introducidos por los sujetos y se incluyeron las fotografías o imágenes que acompañan las narrativas. El proceso culminó con la firma de un segundo

documento de consentimiento informado debido a condiciones específicas para la publicación de los avances de investigación.

El análisis y la interpretación de la información implicó una sistematización y categorización teórico-conceptual de los resultados, tomando como referencia las categorías de la entrevista semiestructurada y las categorías emergentes definidas a partir de las narrativas creadas en coautoría para reflejar el proceso de maternidad de los sujetos.

Aspectos éticos

En la primera sesión se entregó a cada sujeto un formato de conocimiento informado para aclarar el objetivo, proceso y finalidad de la investigación. Al finalizar las cuatro sesiones fue necesario entregar un segundo documento de conocimiento informado donde se explicitaba que las madres habían preferido que sus nombres y algunas imágenes o fotos aparecieran en las narrativas finales de la investigación, así como que aceptaban la presentación de éste documento en extenso, pues los resultados emergieron en coautoría a partir de la relación establecida entre investigador y sujetos situados.

Resultados

Las narrativas de las madres confirman que atraviesan un proceso donde las expectativas creadas por ellas sobre sus hijos se rompen, pues la orientación sexual diversa de estos no corresponde a tales expectativas iniciales. Estos resultados coinciden con lo que otros autores han categorizado como un proceso de duelo (Riesenfeld, 2000; Teatro y Sida, 2008; Familias por la Diversidad, 2011, Buenfil, 2013).

Me preguntó si iba a dejar de amarla por eso y respondí que eso nunca pasaría, que únicamente necesitaba tiempo para digerirlo (Aline).

Hablé mucho sobre las expectativas que tenía de ella y que pensé que nunca iban a cumplirse: no se iba a casar, no entraría de blanco a la iglesia, y yo ya no sería abuela, estaba peleando por todo (Aline).

Considero que usamos la palabra duelo para referirnos a algo que se murió y que lo identificamos hasta el momento en que lo perdimos, en mi caso fueron esas expectativas y sueños basados en el deber ser de mi hija, y cuando vi que eso no iba a ser del modo que esperaba tuve que sepultarlo y entender que se transformó en otra cosa genial y diferente (Ivette).

Sin embargo es necesario diferenciar la categoría de duelo, que refleja solamente una parte del proceso que experimentan estas madres, de otras transformaciones en el proceso de

maternidad de hijos LGBT. De acuerdo con los datos obtenidos en las narrativas de este avance de investigación, la aceptación de la orientación sexual de los hijos es solamente el final de la etapa de duelo; sin embargo, las madres continúan un proceso que va más allá de ésta:

Yo había pensado que aceptar la homosexualidad de mi hija y salir del closet como mamá, es decir, poder decirlo a la gente sin culpa y sin miedo era suficiente, sin embargo, ahora veo que tuve que aceptar otras cosas.

Hay y habrá un después en la vida de mi hija que estoy dispuesta a acompañar (Aline).

Un día, no hace mucho, llegan por mí él con su pareja para invitarme a comer, en eso dos compañeras se acercan y les presento a mi hijo y su pareja, ellas se miraron sorprendidas, pero es que si no reacciono así cómo les demuestro el apoyo. ¿Qué le podía decir? ¿Un amigo? Se sentiría desplazado. Si navego con la bandera de aceptación y no hago eso, pues no estoy aceptando en realidad (Ana Lilia).

En este sentido, el desarrollo de los hijos posterior a la aceptación de su orientación sexual provoca nuevas transformaciones en la maternidad que sobrepasan la categoría de duelo.

Los afectos que acompañan el proceso posterior al duelo constituyen una transformación importante en las madres, pues la vida de sus hijos e hijas queda significada a partir de éstos, y permiten observar el carácter inacabado de su proceso:

Puedo decir que no es que ya no sienta miedo, incluso ahora siento temor de que la agredan, y no sé si algún día se me quite; yo puedo ir en la calle con mi esposo y entrar a cualquier lugar, abrazarnos, darnos un beso y no pasa nada, pero me da miedo saber que, si mi hija hace eso, sí puede pasarle algo todavía (Aline).

Mi hija me ha escuchado hablar y hay cosas que no me hubiera gustado que ella entendiera, como los miedos que tengo de que salga y la ofendan o maltraten, quería que ella fuera libre, es algo que queremos como mamás (Ivette).

Sé que si mi hija tiene hijos también ellos cargarán el estigma de sus mamás, siento que siempre tendré que combatir, esto no acaba aquí, y eso es un reto (Ivette).

La idea de proceso inacabado en las madres no implica que éste deba cerrarse de algún modo particular, más bien hace referencia a que la maternidad y sus transformaciones continúan luego de la aceptación o rechazo personal de la orientación sexual de un hijo.

Oiberman (1998) propone que la maternidad implica un proceso psicoafectivo de adquisición de habilidades, construcción de nuevos significados y cambios en la identidad de los padres y madres para ajustarse a su nuevo rol. Así pues, la aceptación o el rechazo implican solamente un paso hacia posteriores transformaciones en la maternidad y no la finalización de los cambios. Los deseos de los hijos, sus relaciones de pareja y el devenir de

éstos en las diferentes esferas de la vida requieren el desarrollo de nuevas habilidades y la resignificación de la identidad, el lugar y los sentimientos de las madres.

Siguiendo con lo anterior, luego de la aceptación o rechazo, las madres quedan colocadas en un triple No-Lugar: frente a la comunidad LGBT (por ser heterosexuales), con los padres y madres de hijos heterosexuales (y la sociedad en general) y con la sexualidad de los hijos.

El primer No- Lugar de las madres, frente a la comunidad LGBT, muestra que, a pesar de su convivencia con quienes la conforman, no son parte de ésta, lo cual las posiciona a cierta distancia de la comunidad:

Soy una mujer hetero que decidió ser madre, no soy lesbiana, no entro en la comunidad y no entiendo muchas cosas de las que hablan (Ivette).

Pero, además, no somos de la comunidad LGBT, y aunque he ido a movimientos de La tortillería queretana, había una parte donde estaba sola, donde no calzaba (Ivette).

Pude captar que, al entrar a cualquier antro, ahí es su mundo; afuera es la vida, ese es su mundo (...) Claro que puedo decir que me extrañé, pero estoy segura de que pertenezco a ese mundo, porque tengo un hijo como ellos; soy parte de ellos, soy mamá de uno de ellos y en la actualidad amiga de muchos (Ana Lilia).

En este sentido, existe una tensión entre las posiciones que cada madre cree ocupar dentro de la comunidad; las posturas muestran que se reconocen dentro-fuera de la comunidad LGBT, lo cual indica la idea de No-Lugar.

El segundo No-Lugar se manifiesta con los padres y madres de hijos heterosexuales, ya que las madres con hijos LGBT son desplazadas del lugar que ocupaban antes de la revelación de la orientación sexual diversa de sus hijos:

Sentí que empecé a quedar aislada, dejé de calzar con los amigos y familiares, pues, me sacaban de pláticas sobre el matrimonio, los nietos, etc; el hecho de tener un hijo homosexual ya no te incluye igual, porque entre todos los padres se preguntaban esas cosas y a mí me saltaban, nos convertimos en papás de la minoría, es como si pensarán que hay pláticas donde no podemos opinar o escuchar (Ivette).

Como padres también somos excluidos. Muy disimuladamente se atreven a decirnos que nos invitan, pero sin el hijo. Cuando decides salir del closet de algún modo cambia el modo en cómo te hablan los vecinos, ya no hay cierta plática (Ana Lilia).

El tercer No-Lugar refleja que las madres son movidas del lugar esperado por ellas en referencia a la sexualidad de sus hijos, pues al no ser heterosexuales como esperaban, existen situaciones que las descolocan:

La familia le preguntaba constantemente por su novio y yo me acercaba para darle consejos y hablar de sexualidad con ella, pero se molestaba siempre que abordaba el tema de noviazgo y de las relaciones sexuales; creo que por eso la presionaba más, me daba cuenta de que tenía otras preferencias y traté de que las cambiara (Aline).

La cuestión de las parejas fue algo complicada en ciertos momentos. Me imagino que tuvo algunas parejas antes, pero a nuestros ojos solo ha habido dos. Fue difícil cuando apareció la primera pareja, no dejaba de ser una situación rara (Ana Lilia).

Hoy en día es sencillo saber que mi hija es lesbiana, y puedo decir que Karina es mi nuera, eso es algo a lo que hay que acostumbrarse, decir las cosas por su nombre; si es la pareja de mi hija, viven juntas y se van a casar, es mi nuera, antes no sabía cómo llamarla, pero es un proceso de adaptación (Aline).

La idea del No-Lugar frente a la sexualidad de los hijos implica que, ante las expectativas de ser heterosexual, las madres son colocadas fuera de un “terreno conocido”, debido a su propia orientación sexual.

Conclusiones

Las transformaciones en el proceso de maternidad de madres con hijos LGBT permiten ver que la categoría de duelo resulta insuficiente para comprender todos los cambios que experimentan éstas madres. La idea del proceso inacabado manifiesta que la aceptación o rechazo de un hijo debido a su orientación sexual es solamente una parte del proceso experimentado por las madres.

Una de las principales transformaciones en la maternidad de estos sujetos es el triple No-Lugar en que quedan colocados, frente a la comunidad LGBT por ser heterosexuales, ante otros padres y madres de hijos heterosexuales, y en relación con la sexualidad de sus hijos. Las intervenciones que se realizan con estos grupos de padres y madres necesitan ser reflexionadas desde el lugar y la percepción de éstos, y no a partir de categorías *a priori*, pues los sujetos pueden estar en una parte distinta de su proceso que desborde la categoría de duelo.

Referencias

Aline. *Narrativa*. Manuscrito no publicado.

Ana Lilia. *Narrativa*. Manuscrito no publicado.

Aristegui, I. (2014). Parentalidad Gay/Lésbica: Funcionamiento Emocional y Adaptación Psicológica de los Hijos de Parejas del Mismo Sexo. *Perspectivas en psicología*, 11, 78-85.

- Balash, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Buenfil, S. (2013). *Duelo en la diversidad: cuando los hijos salen del closet*. México; Asociación Mexicana de Tanatología.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Chávez, D. (2017). Se realiza marcha gay en Querétaro. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversalqueretaro.mx/metropoli/17-06-2017/se-realiza-marcha-gay-en-queretaro>.
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas. (2015). *Investigación sobre la atención de personas LGBT en México. Informe final*. México. Recuperado de <http://www.ceav.gob.mx/wp-content/uploads/2016/06/Investigaci3n-LGBT-Documento-Completo.pdf>.
- Comunidad LGBTTTI recibe con huevazos el “Autobús de la Libertad” en Puebla (2017). *Proceso*. Disponible en <https://www.proceso.com.mx/492489/comunidad-lgbttti-recibe-huevazos-autobus-la-libertad-en-puebla-video>.
- Corral, M., Bellazetin, E. y Gómez, T. (2016). *Resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación y Juventudes LGBTI*. México: Yaaj, A.C-Heinrichi Boll Stiftung. Disponible en <http://yaajmexico.org/encuesta-nacional-sobre-discriminacion-y-juventudes-lgbti/>.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18, 145-169. Disponible en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6680/6784>.
- Familias por la Diversidad. (2011). *Guía para la Normalización de la Diversidad Afectivo-Sexual en los centros educativos y las familias*. Disponible en http://www.familiasporladiversidad.es/files/objetos/guia_para_padres_y_madres.pdf.
- Frente Nacional por la Familia. (2016, sep 10). Querétaro presente #NoTeMetasConMisHijos #DefendemosLaFamilia [Tweet]. Recuperado de <https://twitter.com/FNxFamilia/status/774655771330088960>.
- Frente Nacional por la Familia. (2016, sep 14). ¡GRACIAS TOTALES! Cifra total #DefendemosLaFamilia, #MarchaXlaFamilia <https://t.co/Kgpw66242U> [Tweet]. Recuperado de <https://twitter.com/FNxFamilia/status/776151410912047108>.
- Haraway, D. (1991). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). España: Ediciones Cátedra S.A.
- Ivette. *Narrativa*. Manuscrito no publicado.

- Lombardini, J. (2009). Empatía paterna y nuevo modelo de paternidad. *Psicodebate, psicología, cultura y sociedad*, IX(9), 81-92. Disponible en <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/409>.
- Nicolosi, J. y Ames, L. (2002). *Guía para padres para la prevención de la homosexualidad*. Disponible en http://www.esposiblelaesperanza.com/images/stories/Autoayuda/Libros/GuiaPadres_Nicolosi.pdf php?id=7.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=AH4H4Lg>.
- Riesenfeld, R. (2000). *Papá, Mamá, soy Gay. Una guía para comprender las orientaciones y preferencias sexuales de los hijos*. México: Raya en el Agua.
- Teatro y Sida. (2008). *Manual para madres y padres con hijas e hijos gays, lesbianas y bisexuales: modelo de intervención vivencial para asociaciones civiles de trabajo con poblaciones objetivo*. México, D.F.
- Tierrafría, M. (2017). *Protesta comunidad LGBTI por llegada de autobús del Frente Nacional de la Familia a Querétaro*. Códice Informativo. Disponible en <https://codiceinformativo.com/2017/07/273445/>.
- Uribe, J. (2014). Paternidad y maternidad en hombres y mujeres con prácticas homoeróticas. *Revista Trabajo Social*, 16, 111-126

BIENESTAR PSICOLÓGICO Y TERAPIA PSICOLÓGICA EN ADULTOS QUE VIVIERON EL DIVORCIO CONFLICTIVO PARENTAL

Karen Gabriela González Zapata⁹⁵.
Carolina Canepa Miramontes.

Resumen

El divorcio es un evento que representa cambios fundamentales en el funcionamiento familiar que pueden ser potencialmente estresantes de diferentes maneras. Dependiendo cada miembro, el proceso de divorcio puede volverse altamente conflictivo, creando consecuencias en los hijos y volviendo el suceso un factor de riesgo a largo plazo que puede afectar en el bienestar psicológico, un predictor del desarrollo óptimo. Las intervenciones psicoterapéuticas con los hijos de padres divorciados favorecen el conocimiento de los sentimientos de pérdida, la creación de nuevos significados para crear ajustes psicológicos y sirven para promover el bienestar psicológico. El presente estudio tuvo como objetivo analizar, desde la experiencia subjetiva de una muestra de adultos entre 18 y 25 años de edad, las repercusiones del divorcio en su bienestar psicológico, así como su asociación con la terapia psicológica. La investigación de alcance descriptivo se enmarcó desde el enfoque cualitativo. Para la recolección de información se seleccionó la técnica de entrevista a profundidad semiestructurada. Se realizaron 16 entrevistas, dos a cada participante, quienes también respondieron la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, con el objetivo de indagar en aspectos más específicos sobre ésta variable en cada caso. El análisis de la información reveló que las personas que han pasado por un proceso terapéutico pueden hablar con mayor facilidad del divorcio de sus padres que aquellos que no. Los participantes refieren que, a través del divorcio, han aprendido sobre la importancia de trabajar en uno mismo, el reconocimiento de las propias emociones, a considerar otras visiones acerca del divorcio, a ser empáticos y, en general lo conciben como un lugar de apoyo y espacio para hablar. En cuanto al bienestar psicológico ambos grupos muestran dificultad para establecer relaciones y confianza.

Palabras clave: Terapia psicológica, Divorcio Conflictivo, Bienestar psicológico.

⁹⁵ Universidad Marista de Mérida. karen_gonzalez95@hotmail.com.

Introducción

La familia es una institución nuclear en la cual crecen y se desarrollan los individuos, estableciendo relaciones entre los miembros que la conforman y que, como parte fundamental de la sociedad, es susceptible a los cambios socio-históricos de ésta. Cada familia tiene un significado y una función determinadas de acuerdo al contexto cultural, económico, demográfico y social (Gutiérrez, Díaz y Román, 2016).

Se le ha dado suma importancia a la familia porque se reconoce que es un sistema que interactúa en la sociedad y que a su vez mantiene su propia dinámica interna. El sistema familiar es el primer lugar donde los individuos establecen vínculos significativos, se estimulan sus habilidades, sus capacidades y sus primeros aprendizajes. Esto proporciona una base para el desarrollo de sus relaciones con otras personas y la forma en que se van a desenvolver en el mundo (Vallejo, Sánchez, y Sánchez, 2004). De éste modo el entorno familiar representa las condiciones que rodean a un individuo en su bienestar y desarrollo psicológico saludables.

Carol Ryff (1989), junto con Keyes, presentó un modelo multidimensional bajo el concepto de bienestar psicológico, el cual define como el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, donde el individuo muestra indicadores de funcionamiento positivo. Acorde a esta propuesta teórica, el bienestar psicológico se fundamenta en el desarrollo de seis dimensiones: Autoaceptación, Relaciones interpersonales positivas, Control ambiental, Autonomía, Propósito en la vida y Crecimiento personal, elementos vinculados entre sí e influidos por la personalidad de cada individuo y por las circunstancias medioambientales. Las personas con un mayor bienestar psicológico son aquellas en las que predomina la valoración positiva de sus circunstancias (Loera, Balcázar, Trejo, Gurrola, Bonilla, 2008). Por otro lado, bajos niveles de bienestar psicológico pueden tener consecuencias, como sentimientos de indefensión, sensación de falta de logros, dificultades psicosociales, de intimidad y empatía, bajos niveles de asertividad y constante busca de aceptación externa (Ryff 1989).

Por consiguiente, el bienestar psicológico es el resultado de “un proceso de construcción personal basado en el desarrollo psicológico del individuo y en su capacidad para interactuar de forma armoniosa con las circunstancias que afronta en su vida” (Molina y Meléndez, 2006, p. 98), y su desarrollo depende de variables como la edad, el género, la

cultura de la persona (Ryff, 1989) y la estabilidad o inestabilidad de las condiciones ambientales (Lluch, 1999).

Asimismo, la familia y su funcionamiento adecuado permiten desarrollar mayor bienestar psicológico. Sultan y Kamran (2015) realizaron una investigación con el objetivo de explorar los efectos de la percepción de adolescentes españoles entre los 16 y 25 años acerca de sus padres sobre su bienestar psicológico. Los autores concluyeron que los comportamientos parentales de autonomía y calidez están correlacionados de manera positiva con las dimensiones del bienestar psicológico. Por otro lado, se mostró una relación entre la implicación paterna percibida y el bienestar psicológico. Hallazgos concordantes con los resultados del estudio de Gecas y Schwalbe's (1986), quienes encontraron que el vínculo entre la implicación paterna y el bienestar de los adolescentes muestran que la implicación paterna está correlacionada con las dimensiones del bienestar psicológico (crecimiento personal, relaciones positivas y significado de vida). En un estudio semejante realizado en Murcia, España, por Sánchez, Parra y Prieto (2005) los resultados demostraron que un alto nivel de cohesión familiar y un bajo nivel de conflicto en el contexto de la familia estaba relacionado con un mayor bienestar psicológico en los adolescentes, es decir, que a través de la percepción que tienen los adolescentes del nivel de cohesión y conflicto familiar se podía predecir su bienestar psicológico.

Los comportamientos parentales, la cohesión, la resolución de conflictos y los procesos del cambio que pueden facilitar y promover la adaptación de la familia a una situación determinada forman parte del funcionamiento familiar. Al ser la familia un sistema abierto y activo, todo tipo de tensión repercute en el sistema y en el funcionamiento familiar (Cava, 2003). Las tensiones pueden ser de origen exterior o interior a la familia. El divorcio de los padres es un tipo de tensión interno, un evento inesperado que afecta de manera importante cómo los hijos se perciben así mismos, a los otros y al mundo, influyendo en su manera habitual de pensar, sentir y actuar (Oramas, Santana y Vergara, 2007).

El divorcio de los padres es un evento que representa un cambio fundamental en la estructura familiar, y ocasiona transformaciones internas y externas. La evolución de estos cambios puede ser estresante de diferentes maneras y depende de cada miembro; esto influye en el bienestar psicológico de cada uno de los integrantes y requiere una

reestructuración del mundo psíquico, emocional y social de los hijos para poder comprender el cambio y así comprenderse a sí mismos, a los otros y al mundo (Arranz y Oliva, 2010).

Acorde a cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), entre los años 2000 y 2015 los divorcios aumentaron 136.4%. A nivel nacional se registraron 123,883 divorcios, 2,676 en el estado de Yucatán (INEGI, 2017). Estas cifras van en aumento, por lo cual más personas actualmente experimentan procesos de cambio a nivel emocional y conductual en relación al divorcio.

Camacho y Cabrera (2015) mencionan que numerosos estudios se centran en conocer los efectos del divorcio en hijos e hijas y son escasos aquellos que analizan el modo en que los hijos de padres divorciados viven como protagonistas activos de la experiencia. Cuando los padres deciden divorciarse se presenta para la familia una crisis inesperada en su desarrollo, lo que ocasiona cambios importantes que afectan a cada uno de los involucrados (Valdés, 2010). En algunas circunstancias los divorcios y separaciones se vuelven altamente conflictivos, pues los padres se llegan a tener disputas crónicas y “altos niveles de negatividad en sus interacciones, percepciones y fisiología, mostrándose incapaces de cooperar entre ellos en la crianza de sus hijos” (Caballero, 2015, p. 9). El ambiente conflictivo alrededor del proceso de divorcio trae consecuencias en los hijos como sentirse culpables al estar en el centro de discusión de los padres, afectando su bienestar psicológico (Martínez, Sanz, Iraurgi y Iriarte, 2009). Al ser testigos de la conflictividad de sus progenitores, pueden mostrar peor nivel de funcionamiento psicosocial y un empeoramiento en su calidad de vida (López, 2009).

Un estudio llevado a cabo en Córdoba, España, por Gómez, Martín y Ortega (2017) con el objetivo de examinar la relación entre el nivel de ansiedad infantil, la conflictividad parental y la situación de divorcio de los progenitores, concluyó que las niñas que indicaron la existencia de conflictividad entre sus progenitores mostraron mayores puntuaciones en los indicadores de ansiedad. De acuerdo a las autoras, no se puede descartar que la separación marital pueda ser un detonante de algunos problemas en los hijos, pero ante los presentes datos sugieren que no es la ruptura conyugal en sí misma lo que deteriora el ajuste del menor, que quizá son los elementos contextuales negativos que acompañan la situación en resolución del divorcio (como las relaciones hostiles o violentas entre los

progenitores) los que comprometen la adaptación y el bienestar futuro y a largo plazo de los hijos.

De igual manera se han encontrado investigaciones que establecen una relación entre las condiciones que rodean el divorcio y sus consecuencias a largo plazo en el bienestar psicológico de los hijos. En un estudio llevado a cabo por Gámez y Almendros (2011), donde se analiza la relación entre la exposición a la violencia intraparental durante la infancia y el grado de malestar psicológico de los hijos en la edad adulta mediada por el deterioro en las prácticas de crianza parentales, se encontró que una mayor exposición a la violencia marital se relaciona con un mayor malestar psicológico, posiblemente porque las habilidades parentales deterioraron durante el conflicto lo que los hijos podían percibir como rechazo por parte de sus padres. Además, los hallazgos sugieren un mayor malestar emocional en los hijos a largo plazo, más allá de la infancia o la adolescencia. Es importante señalar que junto al proceso de divorcio pueden presentarse reacciones negativas como enojo, tristeza y frustración, pero también otras como sensación de alivio, aunque el común denominador en ambos casos es la pérdida (Ritvo y Glick, 2013), que implica la separación involuntaria de uno mismo de algo que ha sido una parte valiosa y con lo que se tiene un vínculo emocional (Worden, 2013).

Una investigación realizada por Serrano (2006) con el objetivo de estudiar ciertas reacciones y modificaciones en la estructura y en el desarrollo psicológico de los niños como consecuencia del divorcio de sus padres, concluyó que los hijos de padres divorciados al llegar a edad adulta se declaran sorprendidos de que ningún profesional haya tomado en consideración sus intereses o deseos durante la ruptura de los padres. Lo importante para ellos son las consecuencias posteriores a la situación, como la superación del rencor provocado por la situación de ruptura y por el “abandono”. La literatura científica coincide en que, a pesar de las diferencias individuales en la trascendencia de este suceso, el divorcio significa para la familia un cambio completo en sus vidas que provoca alteraciones en las condiciones sociales de los hijos como mudanzas, cambio de escuela, pérdida de redes de apoyo y de actividades habituales (Vallejo, Sánchez, y Sánchez, 2004).

El divorcio puede ser un factor de riesgo en los problemas de adaptación de los hijos, por lo cual, en la práctica clínica, se han implementado varias formas de intervención psicoterapéutica en los hijos de padres divorciados, como la terapia familiar o la terapia de

juego, que podrían ser una herramienta para disminuir las consecuencias a corto y largo plazo del divorcio conflictivo (Dowling y Gorell, 2008). Un encuentro terapéutico es una relación de ayuda caracterizada por ser emocionalmente significativa, independientemente de las técnicas y la duración. A través del vínculo, la persona puede adquirir una identidad por la exploración de vivencias y el conjunto de emociones. Las diferencias con las representaciones del otro (terapeuta) y la de él mismo, ayudan en ésta nueva construcción (González, Rivas y Fernández, 2007). Cuando se realiza de manera individual y paralelo al divorcio, éste proceso puede facilitar los cambios, favoreciendo la percepción de uno mismo y estableciendo nuevas relaciones afectivas, demostrando una nueva imagen basada en competencia y madurez (Linares, 1996). La terapia favorece, junto con las partes involucradas en el divorcio, la resolución de cuestiones emocionales y conflictivas, permitiendo a las partes reconstruir su vida social y personal futura, favoreciendo el bienestar (Gorvein, 1999).

Una investigación realizada en Chile por Rojas y Guzmán (2016), con el objetivo de evaluar la asociación entre la asistencia a psicoterapia y el crecimiento postraumático en el contexto del divorcio y la separación, concluyó que las personas que acudieron a psicoterapia en el contexto de un divorcio o separación reportaron mayores niveles de crecimiento postraumático en comparación a las que no lo hicieron. Al ser la psicoterapia un espacio que puede favorecer la expresión y el procesamiento emocional, es probable que facilite el desarrollo de resignificación de la ruptura.

La presente investigación propone aportar elementos significativos para la labor de profesionales de la salud mental cuando acompañan a las familias y a las personas en su desarrollo, ya sea antes, durante o después del divorcio familiar, evento que significa para los individuos cambios de vida, reacciones emocionales de dolor, sufrimiento y tensión; consecuencias psicológicas y de pérdida que repercute en su calidad de vida (Velasco, 2017). Las intervenciones pueden brindar un espacio a los hijos de padres divorciados para identificar y expresar sus sentimientos y desarrollar habilidades. Los autores García e Ilabaca (2013) realizaron una investigación con el objetivo de analizar la relación existente entre las estrategias de afrontamiento utilizadas frente a la ruptura de una relación de pareja y el bienestar psicológico, concluyendo que existe una relación positiva entre el bienestar psicológico, la búsqueda de apoyo social y la expresión emocional. El bienestar psicológico

desde la mirada de Carol Ryff (1989) es un modelo multidimensional que abarca aspectos individuales y sociales del individuo, la manera de estar en el mundo, la valoración que hace y el significado otorgado a su realidad. Las investigaciones concluyeron que el bienestar psicológico es un predictor de la salud física, de la longevidad, de las relaciones interpersonales y del funcionamiento óptimo de las personas (Casullo, 2008). En la adultez emergente, al ser una etapa de transición crítica para estudiantes, el bienestar psicológico puede ser clave para el éxito académico, logro de metas personales y profesionales, los servicios de salud mental y consejería pueden ayudar al proceso de ajuste de la vida (Rodríguez y Quiñones, 2012). Por lo cual es fundamental buscar el desarrollo y fortalecer los factores que promueven los ejes de Carol Ryff.

Objetivos

Objetivo general

Analizar, desde la experiencia subjetiva de una muestra de adultos entre 18 y 25 años de edad, las repercusiones del divorcio conflictivo parental en su bienestar psicológico, así como su asociación con el proceso terapéutico.

Objetivos específicos

1. Describir las características del bienestar psicológico actual de adultos que vivieron un divorcio conflictivo en su infancia.
2. Identificar los posibles obstáculos en el desarrollo de bienestar psicológico de adultos que vivieron un divorcio conflictivo en su infancia.
3. Describir las diferencias en el bienestar psicológico y los recursos psicosociales entre las personas que llevaron un proceso terapéutico y quienes no acudieron a un proceso terapéutico.

Aspectos éticos

A los entrevistados se les comentó que su participación siempre sería voluntaria y que en cualquier momento podrían abandonar el estudio. Los individuos decidieron participar de forma voluntaria y no fueron objeto de ningún tipo de coerción, obligación o amenaza. Los participantes llenaron un formato de consentimiento informado y se les explicó el objetivo de la investigación; se mantuvieron en anonimato los nombres y respuestas de los

participantes en el cuestionario. En todo momento se respetaron y reconocieron las ideas de otros autores.

Procedimiento

La presente investigación se enmarcó desde un enfoque cualitativo y bajo el diseño fenomenológico, debido a que el elemento esencial para el alcance de los objetivos y la comprensión del fenómeno fue la experiencia de los participantes, evidenciada a través del diálogo con las investigadoras. El alcance de investigación fue descriptivo.

La población seleccionada se conformó de adultos emergentes con edades entre 18 y 26 años cuyos padres hubieran tenido un divorcio conflictivo mientras sus hijos tenían entre 6 y 11 años que, además, hubieran asistido a un proceso terapéutico en el cual se abordó y trabajó el tema de divorcio, de tal modo que pudiera realizarse un contraste con aquellos adultos que no asistieron al mismo.

La muestra final del estudio fue no probabilística y seleccionada de manera intencional o por conveniencia, es decir, según los criterios o características que se requerían para la investigación y estuvo conformada por ocho participantes, todos cumpliendo los criterios iniciales, pero cuatro de ellos con el requisito de haber asistido a terapia psicológica en la que se haya abordado la temática del divorcio de sus padres.

Se seleccionó la entrevista semiestructurada a profundidad como técnica para la recolección de información debido a que sus características permiten obtener información de manera flexible y abierta, contando inicialmente con una guía de preguntas pero con posibilidad de enriquecerla con otras surgidas durante el diálogo con los participantes. La guía inicial de las preguntas se organizó en torno a tres tópicos: la experiencia del divorcio conflictivo, la experiencia de terapia (si era el caso) y el bienestar psicológico percibido, éste último a partir de las seis dimensiones enunciadas en la propuesta teórica de Ryff.

Se realizaron 16 entrevistas en total, dos a cada participante. La información se recolectó de manera individual con previo consentimiento de participación voluntaria de los sujetos y compromiso de las investigadoras para el manejo confidencial de la información. Vale la pena mencionar que los participantes también respondieron la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff previo a la realización de la segunda entrevista; con la información derivada de éste instrumento las investigadoras obtuvieron una guía que permitió indagar

en aspectos más específicos sobre esta variable en cada caso. El análisis de contenido de la información obtenida de las entrevistas fue realizado artesanalmente, clasificándola en ejes temáticos, categorías y sub-categorías.

Análisis de resultados cualitativos

La información se organizó en ejes temáticos, dividido a la vez en categorías y subcategorías que fueron identificadas progresivamente. En la Tabla 1 se esquematiza la clasificación realizada que será descrita con más detalle en los párrafos subsiguientes.

Tabla 1. Ejes temáticos y categorías para el análisis cualitativo.

Eje temáticos	Categorías	Sub-categorías
1.Divorcio Conflictivo	1.1 Experiencia del divorcio en la infancia	1.1.1 Conceptualización del divorcio en la infancia
		1.1.2 Explicación parentales del divorcio en la infancia
		1.1.3 Reacciones emocionales ante el divorcio durante la infancia
		1.1.4 Cambios conductuales ante el divorcio durante la infancia.
		1.1.5 Conceptualización del divorcio en la adultez
	1.2 Experiencia del divorcio en la adultez	1.2.1 Explicación parentales del divorcio en la adultez
		1.2.2 Reacciones emocionales ante el divorcio durante la adultez
		1.2.3 Cambios conductuales ante el divorcio durante la infancia.
	1.3 Aprendizaje asociados a la experiencia del divorcio	1.3.1 Aprendizaje de divorcio a nivel personal
2. Bienestar	2.1 Autoaceptación	2.1.1 Aceptación de la experiencia pasada

psicológico

2.1.2 Aceptación de sí mismo

2.1.3 Aprendizaje del pasado

2.2.1 Características de relación de parejas

2.2.2 Descripción personal de sí mismo como pareja

2.2 Relaciones
positivas con los otros

2.2.3 Relación de pares

2.2.4 Relación parental

2.2.5 Apoyo Psicosocial

2.3.1 Perspectiva de la influencia de la
opinión de otros

2.3 Autonomía

2.3.2 Influencia de la toma de decisiones

2.4 Control ambiental

2.4.1 Fortalecimiento de autoestima y
autoconfianza ante entornos difíciles

2.5 Propósito de vida

2.5.1 Objetivo de vida

2.6 Crecimiento
personal

2.6.1 Desarrollo de capacidades

3.1 Experiencia de la
terapia psicológica

3.1.1 Conceptualización de la terapia
psicológica en la infancia

3.1.2 Conceptualización de la terapia
psicológica en la adultez

3. Terapia
psicologica

3.2 Motivo de asistencia
en la terapia psicológica

3.2.1 Motivación de asistencia en la infancia

3.2.2 Motivación de asistencia en la adultez

3.3 Factores asociados a
la permanencia

3.4 Factores asociados
al abandono

3.5 Aprendizaje asociado a la experiencia del divorcio

1. Divorcio conflictivo. Describe la experiencia del divorcio conflictivo parental durante la niñez y edad adulta, identificando los aprendizajes y recuerdo asociados a la experiencia.

1.1 Experiencia del divorcio en la infancia. Los participantes afirman que las explicaciones proporcionadas por sus padres ante el suceso no eran verídicas. Los cambios a nivel conductual y emocional fueron diversas.

1.1.1 Conceptualización del divorcio en la infancia. Los participantes mencionan que durante la infancia la explicación que ellos mismo se daban ante la separación de uno de sus progenitores eran ideas alrededor de odio, venganza por parte de la figura parental con la que se quedaban viviendo.

Pensaba que mi mamá no quería que estuviera cerca de mi papá porque no quería a mi papá, no lo veía como un nos estamos separando porque tenemos problemas personales si no como un a no como yo ya no me llevo con tu papá, tu tampoco te puedes llevar con tu papá, o sea tenemos que ser un equipo, tenemos que ser uno, lo que yo sienta tú también lo tienes que sentir, te fregaste (Entrevistado 3).

1.1.2 Explicación parental del divorcio en la infancia. Hace referencia a las explicaciones que los padres proporcionaron en la infancia sobre las razones del divorcio parental. Todos los participantes mencionaron que dichas explicaciones no eran verídicas y hasta edad adulta pudieron saber las razones reales del divorcio. Entre las razones proporcionadas en la infancia se encontraban: la enfermedad de algún progenitor, el cambio de ciudad por vacaciones, la falta de convivencia por trabajo. “Me dijeron que estaba enferma y me hacían escribirle cartas para dárselo a mi abuela, para que se lo diera, y después más grande me explico que paso” (Entrevistada 6).

1.3 Aprendizaje asociado a la experiencia del divorcio. Está categoría tiene el objetivo de presentar desde la percepción de los entrevistados los aprendizajes personales alrededor de la experiencia del divorcio parental.

1.3.1 Aprendizaje del divorcio a nivel personal. Se incluyen los aprendizajes a nivel personal de la experiencia del divorcio parental; los participantes

mencionan que el cuidado y la procura constante de sus relaciones interpersonales son considerados como su principal aprendizaje. “En cuanto al divorcio aprendí a no ser egoísta, tener en cuenta la opinión de los demás, saber cuándo estás dañando a alguien y cómo componerlo” (Entrevistado 2). Así mismo mencionan que la comprensión ante los desaciertos de los demás fue otro de los aprendizajes que relacionan con la experiencia del divorcio de sus padres. “Aprendí a tratar o sea que nadie es perfecto, por eso a mi papá al día de hoy, no le puedo recriminar, siempre económicamente estuvo al pendiente de nosotros” (Entrevistado 7). “Me hizo comprender tus papás son personas y se pueden equivocar, el hecho de humanizar a mis padres lo que no tenía de chico, porque los idealizamos creo” (Entrevistado 3).

Fui entendiendo que pues todos somos personas y que todos cometen errores, y eso me ha ayudado igual un montón. O sea tanto en mi relación con mi papá como con las demás personas, y el hecho de que haya hecho algo malo no significa que él sea malo y que no ósea nos deje de quererme” (Entrevistada 8).

2. Bienestar psicológico. Se integran las principales áreas de bienestar psicológico de acuerdo a Carol Ryff, resaltando las dimensiones donde los participantes destacaban.

2.1 Autoaceptación. Se agrupan las respuestas de los participantes ante la aceptación de sí mismos y el grado en que una persona se encuentra satisfecha consigo misma, siendo consciente de sus fortalezas y limitaciones.

2.1.1 Aceptación de la experiencia pasada. Los participantes que acudieron a un proceso de terapia psicológica muestran mayor aceptación ante la experiencia del divorcio parental y son capaces de reconocer las fortalezas desarrolladas a partir del mismo. “Ahorita valoró y apreció, así como si hubiera estado con mi papá hubiera trabajado otras que en su momento hubieran sido útiles, terminas sacándole jugo” (Entrevistado 3). “El divorcio no me duele, no me lastima, no es como que tabú, no hubo algo influyente, o sea no fue algo influyente en mi vida” (Entrevistado 2).

2.2 Relaciones positivas con los otros. Se describen las características de sus relaciones con pares y parejas, así como la manera en que se describen como pareja y amigo. Existe una discrepancia entre las relaciones sentimentales que tienen o

tuvieron y las características que los participantes refieren buscar. Todos los participantes mencionan que la principal área afectada por el divorcio de sus padres es la de relaciones interpersonales, en particular el establecimiento de confianza con los otros.

2.2.1 Características de relación de pareja. Los participantes mencionan que sus relaciones sentimentales son semejantes a cómo sus padres vivieron el proceso del divorcio.

2.2.2 Descripción personal de sí mismo como pareja. Desde la perspectiva de los entrevistados ellos y ellas describen lo que buscan en sus relaciones de pareja; dicha perspectiva muestra una discrepancia con las relaciones que han tenido. “Busco personas que me aporte algo o sea gente que sea buena, que sea educada, que sea respetuosa” (Entrevistado 2).

Busco lo que va conmigo y a personas que no quieran lastimar a otras personas, no volviendome dependiente de mis amigas, amigos, no ser tan influencia por ellos, yo soy la que tomó las decisiones, aunque esten ahí atrás” (Entrevistada 4).

2.2.3 Relación de pares. Los participantes refieren tener problemas para establecer amistades basadas en confianza, lo que relacionan con la pérdida de alguna de las figuras paternas en la infancia. “A veces cuando una persona se acerca mucho a mí, suelo cómo alejarme, por miedo que me vaya a dañar, como pasó con mis papás” (Entrevistada 4).

Aferrarme mucho en mis relaciones con el hecho de que a mi me quitaran esas figuras cuando yo era niña no, entonces que yo veía esa necesidad de aferrarme a las personas o sea porque no sabía en qué momento podrían no estar (Entrevistada 1).

2.3 Autonomía. Se centran las respuestas referentes a las cualidades como la autodeterminación, independencia y la regulación interna de la conducta; así mismo la persona posee un *locus* interno de evaluación, es decir, se evalúa a sí misma a través de estándares personales y no por la aprobación de terceros.

2.3.1 Perspectiva de la influencia de la opinión de otros. Todos los participantes, independientemente de si acudieron a un proceso de terapia psicológica, se perciben como menos influenciables por otros y con mayor firmeza ante sus decisiones y posturas. “Después del divorcio fui quitándome esas correas de encima y poniéndome más firmes en mi ideales

y principios, y en el individualismo como persona” (Entrevistado 3)”

Por una parte es como puedo hacer lo que quiera no importa que digan lo que quieran etcétera creo que estoy más de ese lado y no sé si siempre he estado, mmm y como que después del divorcio de algún tiempo para acá ajá pues son mis decisiones y puede que haya gente que no esté feliz con ellas, mis papás o sienta que tiene como qué voz y voto en lo que yo hago pero mientras yo me sienta bien con lo que decida hacer esta bién (Entrevistada 8).

2.4 Control ambiental. Se agrupan las respuestas alusivas a la manera en que el divorcio de sus padres influyó en su forma de enfrentar situación adversa.

2.4.1 Fortalecimiento de autoestima y autoconfianza ante entornos difíciles.

Todos los entrevistados se perciben como más capaces y con mayores estrategias que personas de su mismo grupo de edad para enfrentar dificultades.

Soy como que muy autosuficiente, o sea la primera vez que viví sola tenía 16 años, me daban responsabilidades de adulta desde muy chica, viajé a Europa sola desde que tengo 12 años o sea como que me soltaron muchísimo la rienda no y...y yo misma me la tuve que poner para no irme de boca, me sentía orgullosa de mi o sea era gratificante porque veía que hacía cosas que niños de mi edad no hacían entonces lejos de considerarlo una carga me sentía como que más plena (Entrevistada 1).

2.5 Propósito de vida. Hace referencia a las metas/objetivos que los entrevistados se plantea en su vida y que, por tanto, permiten darle un significado y sentido de dirección.

2.5.1 Objetivo de vida. Ambos grupos de participantes describen tener metas establecidas a corto y largo plazo, así mismo mencionan que la experiencia del divorcio y en algunas situaciones el acudir a un proceso terapéutico les ha ayudado a tener mayor claridad de las mismas.

Tengo como meta sacar mi negocio, conseguir clientes en mi despacho y probarme que puedo ser buena en esa parte laboral de mi carrera, tengo metas de desempeño físico porque pues hago ejercicio, son decisiones más pero que también creo que tienen relación con el proceso de sanación que llevo con el psicólogo no (Entrevistada 1).

Soy persona segura de sí misma, que tiene mucho por delante y que hacer, alguien que no se conforma con nada, hambre del mundo, hambre de querer más, y no me refiero a ambición de ideas sino de hacer las cosas bien y esto fui influido por el divorcio (Participante 7).

2.6 Crecimiento personal. Hace referencia al empeño del individuo por seguir desarrollando al máximo todo su potencial y capacidades para seguir creciendo como persona.

2.6.1 Desarrollo de capacidades. Los participantes refieren sentirse capaces de poder desarrollarse en diferentes áreas de sus vidas y la influencia que la experiencia del divorcio tuvo en su percepción de capacidades. “Me gustaría hacer cosas para mejorar mi persona, ser mejor estudiante, ser estudioso, el divorcio me ha permitido conocer y decir que es lo que quiero, y no, y saber que puedo lograrlo” (Entrevistado 3).

Algo que me marcó muchísimo fue una frase que me dijo mi mamá “Que no era el único, el último ni el peor de los casos”, pues de ahí yo tuve la mentalidad de destacar en todo lo que hacía, siempre quise, o sea nunca quise que digan nada: “tiene papás divorciados”, “es un drogadicto por eso”, o sea no, tengo papás divorciados, estoy estudiando una licenciatura, tengo un diplomado, manejo dos idiomas a la perfección, tengo un trabajo, tengo un negocio. Me considero una persona a mis 24 años exitoso y pues no sé si influyó de manera positiva o si influyó de manera negativa o de qué manera influyó más, pues yo creo que todo pasó por algo (Entrevistado 7).

3. Terapia psicológica. Se agrupan las respuestas correspondientes a los aprendizajes en relación al divorcio de sus padres y la experiencia a partir de asistir a un proceso de terapia psicológica

3.1. Experiencia de la terapia psicológica. Se incluyen la experiencia personal de asistir a un proceso de terapia psicológica y el trabajo de la temática del divorcio parental.

3.1.1 **Conceptualización de la terapia psicológica en la infancia.** En general los participantes que asistieron a un proceso terapéutico durante la infancia mencionan haber vivido una experiencia poco ética.

Me lleva con una psicóloga que todavía le veo la cara perfectamente bien, y no quiero recordar su nombre [...] me dijo quiero que hagas un dibujo de tu familia, pues hago el dibujo normal, y a mi mamá la dibujo que dientes, fuego así como si fuera un ogro, y me pregunta ¿por qué pintas a tu mamá así?, y digo porque siempre está de este humor [...] lo primero que hace es agarrar las hojas y le muestra los dibujos a mi mamá para explicarle cómo estaba la situación, y en eso en vez de ayudar, dice mi mamá no, yo no soy así [...] la que está mal es la psicóloga [...] está mal de la cabeza mi hijo, más psicólogos, ahí empezó todo mi séquito de psicólogos (Entrevistado 3).

Creo que fue el peor psicólogo del mundo porque nos metía a los tres y en terapia ellos se peleaban, discutían y yo estaba así o sea no sé qué psicólogo familiar se consiguieron pero era terrible, nada más hacía que se pelearan enfrente de mi, y ya (Entrevistada 1).

3.1.2. Aprendizajes asociados a la experiencia del divorcio. Los entrevistados que asistieron a un proceso terapéutico mencionan haber tenido aprendizajes entorno al entendimiento del divorcio parental y comprensión de la situación.

La terapia me hizo comprender tus papás son personas y se pueden equivocar, el hecho de humanizar a mis padres lo que no entendía de chico, porque lo idealizamos creo yo [...] y yo era el hijo del doctor, decía wow ellos no cometen errores, entonces lo que están haciendo es lo mejor, pero ¿por qué me siento así? [...] la manera en que hicieron la separación fue muy abrupta, no te explicaron, no tomaste ninguna decisión, nada estaba claro, me permitió agarrar y decir los voy a perdonar, nunca lo hicieron con mala intención [...] también entender porque se divorciaron (Participante 3).

Conclusiones

Las experiencias asociadas al divorcio conflictivo, para la mayoría de los participantes, representaron un suceso significativo que implicó cambios en diversas áreas de sus vidas, esto se relaciona con la teoría cuando se menciona que el divorcio de una pareja es un momento significativo para las familias conformadas con hijos, pues se presentan cambios en la forma de relacionarse con los progenitores, con el entorno social y con la familia extensa siendo algunos procesos matizados de conflicto y violencia en sus vínculos (Abelleira, 2006). De igual modo, los participantes consideraron como un momento significativo aquel en que se les comunicó la separación de sus padres, algo que retomarían en años posteriores. Lo anterior se señala en la literatura como una característica en los hijos que influye en su adaptación después del divorcio (el grado de percepción y comprensión de la situación), un factor significativo ya que permite a los hijos darle un significado a la ruptura y procesarlo adecuadamente (Cortés y Cantón, 2010).

En referencia al bienestar psicológico, el análisis refleja que brindarle a los participantes un espacio terapéutico que les otorgue compañía y comprensión de sus sentimientos también deviene en aprendizaje del evento, mayor autoconocimiento de sí mismos y de sus relaciones, mostrando apertura incluso para verbalizar aspectos asociados

al divorcio conflictivo. Esto es similar a lo encontrado en investigaciones que establecen una relación positiva entre el bienestar psicológico y la búsqueda de apoyo social y la expresión emocional (García e Ilabaca, 2013) y con la teoría que menciona el proceso terapéutico como una alternativa para la creación de conocimientos y de nuevos significados generados por los individuos en la revisión y reedición de su historia (White y Epston, 1993).

La terapia psicológica puede ser un factor importante para promover el bienestar psicológico y una de las formas en que pueden intervenir profesionales favoreciendo la expresión y el procesamiento emocional, el desarrollo de resignificación de la ruptura, el manejo del estrés y el uso de habilidades de afrontamiento más adaptativas (Rojas y Guzmán, 2016).

Referencias

- Abelleira, H. (2006). Divorcio y violencia en los vínculos familiares. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (9), 16-33.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). La influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. En E. Arranz y A. Oliva (Coord.). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.
- Caballero, P. (2015). *Divorcio Altamente Conflictivo: Salvaguardando el bienestar de los hijos*. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126674/1/TFG_CaballeroCasadoP_DivorcioAltamenteConflictivo.pdf.
- Camacho, B. y Cabrera, A. (2015). Aproximación a la experiencia infantil del divorcio parental: importancia de los apoyos, los contactos con el progenitor no custodio y la calidad de las relaciones familiares. Experiencia infantil del divorcio parental. *Revista De Psicologia Da Criança E Do Adolescente*, 6(2), 13-29. Recuperado de: <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2275/2399>.
- Casullo, M. (2008). *Práctica en la psicología positiva*. Argentina: Lugar Editorial
- Cortés, M. R. y Cantón, D. (2010). Familias monoparentales. En E. Arranz y A. Oliva (Coord.). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.

- Epston, D. y White, M. (1993). *Medios Narrativos para fines terapéuticos*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Dowling, E. y Gorell, G. (2008). *Cómo audar a la familia durante la sepración y el divorcio*. Madrid: Morata
- Gámez, M. y Almendros, C. (2011). Exposición a la Violencia entre los Padres, Prácticas de Crianza y Malestar Psicológico a Largo Plazo de los Hijos, *Psychosocial Intervention*, 20(2), 121-130. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-0559201100020000.
- García, F. e Ilabaca, D. (2013). Ruptura de pareja, afrontamiento y bienestar psicológico en adultos jóvenes. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 11(2), 157-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4615/461545460003/>.
- Gecas, V. y Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adoslescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48(3), 37-46. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034393144002>.
- Gómez, O., Martín, L. y Ortega, R. (2017). Conflictividad parental, divorcio y ansiedad infantil. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 67-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/801/80152474006/>.
- González, M., Rivas, A. y Fernández, E. (2007). Identidad, relación y construcción del self en el encuentro psicoterapéutico. *Asociación Española De Neuropsiquiatría*, 17(99), 81-83. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v27n1/v27n1a06.pdf>.
- Gorvein, H. (1999). *Divorcio y mediación: construyendo nuevos modelos de intervención en mediación familiar*. México: Editoriales Maldonado.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Dirección General de Estadísticas Sociodemográficas (2017). *Estadísticas de nupcialidad*. Recuperado de www.inegi.org.mx.
- Martínez, A., Sanz, M., Iraurgi, I. e Iriarte, L. (2009). Impacto de la ruptura matrimonial en el bienestar físico y psicológico de los hijos. *La Revue du REDIF*, 2(1), 7-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ioseba_Iraurgi/publication/237126387_Impacto_

de_la_ruptura_matrimonial_en_el_bienestar_fisico_y_psicologico_de_los_hijos_Sintesis_de_Resultados_de_una_linea_de_investigacion/links/0deec5294bd0d5d349000000/Impacto-de-la-ruptura-matrimonial-en-el-bienestar-fisico-y-psicologico-de-los-hijos-Sintesis-de-Resultados-de-una-linea-de-investigacion.pdf.

- Ryff, C. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological Well-Being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1060-1081. Recuperado de <http://aging.wisc.edu/pdfs/379.pdf>.
- Rojas, Y. y Guzmán, M. (2016). Psicoterapia y crecimiento postraumático en el contexto del divorcio y separación. *Salud & Sociedad*, 7(3), 320-330. doi:10.22199/S07187475.2016.0003.0000.
- Rodríguez, Y. y Quiñones, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 7-17. Recuperado de <http://journals.upr.edu/index.php/griot/article/view/1772/1569>.
- Molina, C. y Meléndez, J. (2006). Bienestar psicológico en envejecientes de la República Dominicana. *Psicogerontología*, 23(3), 97-105. Recuperado de <https://www.uv.es/~melendez/envejecimiento/bienestar.pdf>.
- Oramas, A., Santana, S. y Vergara, A. (2007). El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista cubana de salud y trabajo*, 7(2), 34-39. Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/insat/rst06106.pdf><http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v15n1/art04.pdf>.
- Loera, N., Balcázar, P., Trejo, L., Gurrola, G y Bonilla, P. (2008). Adaptación de la escala de bienestar psicológica de Ryff. *Revista neurología, neurocirugía y psiquiatría*, 21(41), 90-97. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revneuneupsi/nnp-2008/nnp083-4b.pdf>.
- López-Larrosa, S. (2009). El sistema familiar ante el divorcio: factores de riesgo y protección y programas de intervención. *Cultura & Educación*, 21(4), 391-402. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3461443&pid=S16578961201700020000600025&lng=en.

- Serrano, J. (2006). Impacto psicológico del divorcio sobre los niños. *Revista de psicología UCA*, 2(3), 29-49. Disponible en <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=162ea30a-e83e-434a-adb2-cefdf7fce480%40sessionmgr104>.
- Sánchez, M., Parra, J. y Prieto, M. (2005). La dimensión afectiva familiar: variables relevantes para el bienestar psicológico de estudiantes adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 469-482. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/356251643/La-Dimension-Afectiva-Familiar-Variables-Relevantes-Para-El-Bienestar-Psicologico-de-Estudiantes-Ad>.
- Sultan, S. y Kamran, F. (2015). Percepción sobre los padres: Un Motivo Escondido para el bienestar psicológico en adolescentes. *Eclecta Revista de Psicología General*, 13(20), 34-42. Recuperado de <http://eclecta.webcindario.com/volxiii.htm>.
- Gutiérrez, R., Díaz, K. y Román, P. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia*, 23(3), 219-228. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5713921.pdf>.
- Vallejo, R., Sánchez, F. y Sánchez, P. (2004). Separación o divorcio: Trastornos psicológicos en los padres y los hijos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 29(92), 91-110. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021157352004000400006&lng=es&tlng=es.
- Valdés, A.A. (2010). Crisis normativas y no normativas del desarrollo familiar. En A.A. Valdés y J.M. Ochoa (Coord.). *Familia y Crisis. Estrategias de afrontamiento*. México: Pearson Educación de México S.A. de C.V.
- Velasco, S. (2017). *Divorcio. Una mirada psicoanalítica a un fenómeno social en aumento*. México: Editores de Textos Mexicanos S.A. de C.V.
- Worden, J. (2013). *El tratamiento del duelo: Asesoramiento psicológico y terapia*. México: Paidós.

DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE ACTITUDES HACIA LAS FAMILIAS HOMOPARENTALES

Christian Lorenzo Castellanos Gutiérrez⁹⁶

Resumen

La familia homoparental es aquella donde la función de crianza es desempeñada por una pareja del mismo sexo. Las actitudes son formas de actuar, pensar y sentir ante ciertos objetivos. Pese a que son pocos los trabajos que analizan las actitudes hacia las familias homoparentales, se ha encontrado que el género, la edad, la cercanía hacia una familia de éste tipo y la escolaridad son factores que influyen. En México, el inicio del debate en torno a estas familias data del 2006 y fue desencadenado por el inicio del reconocimiento legal de las parejas del mismo sexo. Recientemente, diversas organizaciones han demandado el reconocimiento de un solo modelo de familia, generando un ambiente de constante confrontación en medios de comunicación. Una escala de actitudes hacia las familias homoparentales resulta pertinente al atender la discusión del tema y sus efectos. El objetivo de éste trabajo consistió en analizar las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad de la Escala de Actitudes hacia las Familias Homoparentales. El instrumento tiene como base la postura teórica de las actitudes. Se realizó un análisis factorial exploratorio y una revisión de consistencia interna. La muestra se integró por 242 personas con edades entre los 17 y 61 años ($\bar{X}=25.88$) de la Zona Metropolitana de Guadalajara y la región Altos Sur de Jalisco. Al finalizar el proceso de validación, el instrumento quedó conformado por 20 reactivos y dos factores relacionados: Actitud Desfavorable hacia las Familias Homoparentales y Actitud Favorable hacia las Familias Homoparentales, mostrando propiedades psicométricas satisfactorias. En general la población estudiada muestra una actitud neutra hacia éste tipo de familias. Se recomienda aplicar la escala en otras poblaciones y contextos, realizar un análisis factorial confirmatorio para reafirmar la estructura del instrumento y analizar, con otras variables de índole psicosocial, la relación de las actitudes hacia éste tipo de familias.

Palabras clave: Familias homoparentales, Actitudes, Escala.

⁹⁶ Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara, chriscastellanosg@gmail.com.

Introducción

La familia es un grupo de personas vinculadas por lazos sanguíneos u otros tipos de relación acordada, tal como el matrimonio o la adopción; entre las funciones que se le atribuyen destacan la reproducción y el cuidado de sus integrantes. Las familias constituyen un universal cultural, no obstante presentan variaciones en su estructura que surgen en función de distintos aspectos como el origen étnico, la raza, la clase social y otros (Schaefer, 2012).

El término familia homoparental se utiliza para nombrar a las familias cuyas figuras parentales son personas del mismo sexo (Ruíz, 2014). El reconocimiento de estas familias ha sido posible gracias a las leyes que se han aprobado a favor de las parejas homosexuales, fenómeno más común en países europeos y en el resto de América del Norte (Schaefer, 2012). En México la primera legislación que reconoció el matrimonio igualitario y el consecuente derecho a la adopción se aprobó en el año 2009 (Álvarez-Gayou y Camacho, 2013).

No obstante, la Ley de Sociedad de Convivencia aprobada en el 2006 en la Ciudad de México fue manejada erróneamente por los medios de comunicación como una legislación que igualaba las relaciones entre personas del mismo sexo, con el matrimonio civil entre hombre y mujer. La polémica que surgió respecto a la aprobación de dicha ley permitió evidenciar la falta de aceptación hacia el matrimonio igualitario y las familias homoparentales. En una encuesta se encontró que el 61% de los respondientes no estaba de acuerdo con el matrimonio igualitario constitucional y el 41% se oponía al hecho de que las parejas homosexuales registradas mediante sociedad de convivencia gozaran de los mismos derechos que tiene un matrimonio heterosexual, como lo es la posibilidad de adopción, opción apoyada sólo por el 28% de los respondientes (Álvarez-Gayou y Camacho, 2013).

Como se menciona con anterioridad, el matrimonio entre personas del mismo sexo y el derecho a la adopción fueron aprobados por la Asamblea Legislativa de la Ciudad de México hasta el año 2009. Con ello la ciudad se posicionó como el primer estado en México y en América Latina que otorgaba dichos derechos. A esto acaecieron reacciones de rechazo protagonizadas por la Iglesia católica y el Partido Acción Nacional (Álvarez-Gayou y Camacho, 2013); esto pone en evidencia cómo el reconocimiento legal de éste tipo

de configuraciones familiares no siempre va ligada a la apreciación positiva por parte de los ciudadanos.

Fue hasta el 2015 cuando la posibilidad de matrimonio igualitario y el derecho a la adopción homoparental figuró a nivel nacional gracias al fallo aprobado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación, con el cual se establecen como inconstitucionales las leyes de los estados que únicamente reconocen el matrimonio entre hombre y mujer y un sólo modelo de familia (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2015; Asamblea Consultiva CONAPRED, 2016). En el año 2016, el presidente Enrique Peña Nieto envió al Congreso una iniciativa para reformatar el artículo 4º constitucional, de tal manera que el matrimonio entre personas del mismo sexo y la igualdad de condiciones para la adopción estarían de forma explícita en la Constitución y entrarían en vigor para todos los estados de la república. No obstante dicha iniciativa se dictaminó como rechazada (Animal Político, 2016a; 2016b).

Anterior al rechazo de la propuesta presidencial habían surgido diversas organizaciones de carácter civil, las cuales se opusieron de forma explícita a la reforma constitucional; aún en la actualidad demandan el reconocimiento de un sólo tipo de familia (Asamblea Consultiva CONAPRED, 2016). Estas organizaciones congregaron a marchas simultáneas en las ciudades más importantes del país y luego a una marcha nacional en la Ciudad de México. Esto provocó un ambiente de confrontación en medios de comunicación motivado por la polarización de la ciudadanía en las posturas a favor y en contra (Martínez, 2016).

Según datos del Censo de Población y Vivienda, en México existen más de 229 mil arreglos familiares formados por personas del mismo sexo, de los cuales 172 mil tienen hijos (Rabell y Gutiérrez, 2012). Las cifras anteriores demuestran que las familias homoparentales son parte del tejido social y día a día se enfrentan a una situación ambivalente de aceptación o rechazo. Los datos presentados demuestran que tal situación y la discusión que conlleva prevalecen desde la década pasada; sin embargo, con los últimos avances legales han regresado como tema de atención pública. Por ello, en éste trabajo se proponen las actitudes como forma de aproximación hacia la postura de la ciudadanía ante las familias homoparentales. De acuerdo con Secord y Backman (1969, citados por Arnold y Randall, 2012), las actitudes son pautas constantes de los individuos para sentir, pensar y

actuar hacia ciertos objetivos, es decir, que tienen una estructura tripartita conformada por aspectos afectivos, cognitivos y conductuales. Son también inclinaciones que determinan una respuesta ante el objetivo en cuestión, la cual puede ser favorable o desfavorable (Ajzen, 2005).

El constructo de las actitudes dirigidas hacia la homosexualidad ha sido ampliamente estudiado: la Escala de actitud hacia la homosexualidad (Ginsburg, 1990), la Escala de homofobia internalizada (Villagrán, Delgado y Solís, 2000), la Escala de actitud hacia la homosexualidad de 10 reactivos (Moral y Martínez, 2011) y La Escala de actitudes hacia lesbianas y hombres homosexuales de Herek, válida para población mexicana (Moral y Valle, 2011), son algunos ejemplos de las investigaciones e instrumentos que analizan el constructo anteriormente mencionado. El tema de las posibles diferencias existentes en los hijos de familias homoparentales en relación a los hijos criados en otros modelos familiares también ha sido ampliamente estudiado. Se ha concluido que los hijos de familias homoparentales tienen un buen ajuste psicológico y el desarrollo de su identidad de género no se ve afectado por la orientación sexual de sus padres (Mooney-Somers y Golombok, 2000; Golombok et al., 2003). De igual forma, un estudio reciente analizó el consenso científico a partir del estado de la literatura sobre el mismo tema y concluyó que no existen diferencias significativas entre los hijos de familias homoparentales y los hijos de otros tipos de familias (Adam y Light, 2015).

Sin embargo no se conocen pruebas validadas para evaluar las actitudes hacia las familias homoparentales y son pocas las investigaciones que analizan dicho constructo en población mexicana. Su abordaje mediante una escala permitiría un acercamiento cuantitativo a la situación de aceptación o rechazo en los escenarios donde se desenvuelven las familias homoparentales. De ahí la importancia del estudio y análisis de las actitudes dirigidas hacia este tipo de familias. A continuación se presentan los hallazgos más importantes realizados en estudios que abordan el constructo de interés.

En el contexto internacional se han encontrado factores que influyen y permanecen constantes, tales como el género, la edad y la escolaridad. En un estudio realizado en España se encontró que el género femenino, menor edad, la cercanía hacia una familia homoparental y una mayor escolaridad se relacionan con mayores actitudes positivas hacia éste tipo de familias. Por otro parte, los hombres, los participantes de mayor edad y las

personas con hijos, mostraron mayores actitudes negativas hacia las familias homoparentales (Ramírez, Moliner y Vicent, 2006). En Australia se encontró que las mujeres y los participantes más jóvenes, mostraron mayor aceptación hacia dichas configuraciones familiares (Morse, McLaren y McLachlan, 2008). La influencia del género femenino como aspecto predictor de actitudes positivas también se hizo notar en un investigación con estudiantes universitarios portugueses (Gato y Fountaine, 2015). De igual forma, en un estudio realizado en Bélgica se encontró que tener menor edad, mayor escolaridad, mayor número de amigos que forman parte de la comunidad LGBT y el género femenino están asociados a actitudes positivas frente a familias homoparentales; dicho estudio también puso en relieve los factores religiosos, destacando que los participantes que daban mayor importancia a la religión tendían a mostrar mayores actitudes negativas hacia las familias homoparentales (D'Amore, Green, Scali, Liberati y Haxhe, 2014). En Ecuador se encontró una tendencia general hacia las actitudes negativas sin encontrar diferencias significativas entre mujeres y hombres (Juárez y Chávez, 2016). En México una investigación evaluó las actitudes hacia la adopción por parejas homosexuales en dos grupos etarios: jóvenes, cuyas edades estaban entre los 18 y 25 años, y adultos, con edades entre los 40 y 63 años. Los resultados demostraron que los jóvenes tienden a aceptar mayormente la adopción homoparental, en contraste con los participantes adultos. También se encontró que el género femenino se relaciona con actitudes positivas (Colli, Osorno, Quintal y Chan, 2011). Desde la perspectiva cualitativa, un estudio analizó cómo son las experiencias de las familias homoparentales mexicanas en su interacción con profesionales de la psicología; las familias reportaron que los psicólogos subrayaban el carácter anormal de las mismas, interfiriendo esto de forma negativa con el diagnóstico de las problemáticas de sus hijos (Angulo, Granados y González, 2014).

Con base en los hallazgos presentados, una escala que permita medir las actitudes hacia las familias homoparentales resulta de vital importancia porque permite atender el debate en torno a las mismas, así como sus efectos. Así pues, nos encontramos con la confrontación de dos posturas: una en contra, que sostiene que el matrimonio se debe efectuar exclusivamente en términos de relaciones heterosexuales, constituyendo una base natural para la familia, y que los niños y niñas tienen el derecho a ser cuidados y protegidos por padres heterosexuales (Frente Nacional por la Familia, 2017); y una a favor, que se

respalda en la garantía de igualdad de derechos para todos, así como en la protección de los distintos tipos de familia que ya existen en el país, lo cual queda establecido en la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (Asamblea Consultiva CONAPRED, 2016).

Objetivo

Analizar las propiedades psicométricas de confiabilidad y validez de la Escala de Actitudes hacia las Familias Homoparentales.

Método

Participantes

La muestra fue por conveniencia y no probabilística (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Participaron 242 personas de la Zona Metropolitana de Guadalajara y de la región Altos Sur de Jalisco, México; 50.8% fueron mujeres y 49.2% hombres, la media de edad fue de 25.88 años con una desviación estándar de 9.39.

Instrumentos

La Escala de Actitudes hacia las Familias Homoparentales consta de 20 reactivos con formato de respuesta tipo Likert, con cinco opciones (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo) y con dos factores relacionados: Actitud Favorable hacia las Familias Homoparentales (AFFH) y Actitud Desfavorable hacia las Familias Homoparentales (ADFH).

Procedimiento

En primer lugar, mediante una búsqueda especializada sobre el tema, se detectaron elementos de tipo sociocultural, político y educativo involucrados. Con base en estos hallazgos se realizó una versión preliminar de la escala con 30 reactivos que pretendían evaluar la actitud del respondiente con relación a estos elementos. Para la validez de contenido la versión preliminar fue revisada por jueces expertos, quienes sugirieron modificaciones y eliminaron algunos reactivos de manera que se adecuaban al tema y estuvieran mejor redactados. Posteriormente se le pidió a un grupo reducido de personas

que evaluaran la claridad de los ítems con el fin de lograr la mejor comprensión por parte de los respondientes. Al finalizar estas evaluaciones la escala quedó constituida por 23 reactivos.

Después se aplicó el instrumento a través de entrevistas directas en espacios públicos y mediante formularios en línea. Una vez que la cantidad de reactivos superó en 10 veces la cantidad de participantes se continuó con el análisis factorial para encontrar las dimensiones que subyacen a los reactivos. También se revisó la confiabilidad de la escala. Finalmente se identificó la actitud de los respondientes de manera general.

Aspectos éticos

La presente investigación no representa riesgo o amenaza para la integridad de los respondientes. La información recabada y los datos personales de los participantes se resguardaron bajo los criterios de confidencialidad y anonimato.

Resultados

Análisis factorial exploratorio

La primera parte del proceso de validación fue evaluar los criterios o requisitos propios para del análisis factorial exploratorio, particularmente los supuestos de variables métricas, fuerza de correlación lineal y normalidad multivariada (Moral, 2006). Cabe mencionar que el aspecto de correlación lineal fue constatado a través del índice KMO (.905) y la prueba Bartlett ($X(253)=2654.453$; $p=0.000$), los cuales confirmaron que el modelo es apropiado y no presenta esfericidad. Sin embargo, el supuesto de normalidad no fue cumplido por lo que se tomaron algunas medidas al respecto al seleccionar el método de extracción.

El siguiente paso consistió en la estimación de factores. Primero, en consideración de autovalores mayores a 1, se obtuvieron cuatro factores que explicaban el 59.10% de la varianza, aunque los últimos dos factores presentaban pocos reactivos y ningún criterio teórico. Debido a esto se optó por el criterio de componentes por encima del punto de inflexión de la curva de sedimentación (Catell, 1966, citado en Moral, 2006) y se ejecutó el análisis forzado a dos factores. Debido a la falta de normalidad de la variable de interés se usó el método de Ejes principales con una rotación de tipo ortogonal Varimax (Frías y Pascual, 2012). Los resultados se muestran en la tabla 1

Tabla 1. Análisis Factorial Exploratorio Forzado a Dos Factores

No.	Ítems	Pesos Factoriales	
		1	2
16	Los homosexuales no son aptos para ser padres porque son psicológicamente inestables	.768	-.160
11	Me parece que los hijos de familias homoparentales no tienen un desarrollo adecuado	.748	.013
19	Creo que aceptar a las familias homoparentales traerá consecuencias negativas a la sociedad en un futuro	.737	-.213
15	Creo que un hijo de padres homosexuales tendrá un conflicto al confundir los roles de padre y madre	.724	.162
6	El gobierno debería evitar las familias homoparentales.	.723	-.236
3	Dos personas del mismo sexo no deben criar un hijo.	.646	-.152
2	Creo que un niño tendrá problemas si es criado por dos padres del mismo sexo.	.633	-.051
4	No me gustaría que mi hijo tuviera relación con una familia homoparental.	.621	-.182
7	Creo que las familias homoparentales van en contra de Dios.	.621	-.163
5	Me daría vergüenza que un familiar formara una familia homoparental.	.613	-.222
20	Prefiero que los niños sean huérfanos a que sean adoptados por parejas homosexuales	.533	-.324
18	Considero bueno que cualquier religión rechace a las familias homoparentales	.482	-.272
13	Los hijos de padres homosexuales están destinados a ser homosexuales**	.388	-.143
14	Me parece justo que las familias homoparentales tengan los mismos derechos	.028	.705
23	Lo más importante es la seguridad y el bienestar del niño sin importar que sus padres sean homosexuales	-.076	.688
22	Sería apropiado que en las escuelas se ampliara el panorama sobre los diversos tipos de familias que existen hoy en día	-.131	.646
9	La idea de una familia homoparental no me genera desagrado.	-.198	.639
21	Las instituciones de adopción deben de permitir que parejas del mismo sexo se hagan responsables de un niño	-.407	.612
10	No me importaría tener contacto con una familia de este tipo.	.058	.599
12	Los hijos de familias homoparentales crecen con los mismos valores que los de familias heteroparentales	-.212	.594
1	Me parece correcto que dos personas del mismo sexo críen a un niño***	-.490	.515
17	Votaría por un partido político si apoyara la adopción para parejas del mismo sexo	-.457	.514
8	Las instituciones escolares deberían prohibir la entrada a niños de estas familias*	.156	-.309

* Ítems eliminados por incongruencia teórica

** Ítems eliminados por saturación <0.4

*** Ítems eliminados por compartir peso factorial con diferencia <0.05

Se encontró que las dimensiones extraídas se conformaban de un contenido evidentemente diferenciado. El primer factor integró ítems que hacían alusión a creencias, emociones y disposiciones negativas o de rechazo hacia las familias homoparentales en aspectos escolares, sociales o personales. Debido a ello la dimensión se nombró Actitud Desfavorable hacia las Familias Homoparentales (ADFH). El segundo factor contempló principalmente elementos que mostraban un contenido positivo y tolerante hacia este tipo de familias en situaciones bastante similares; por ello la dimensión se denominó Actitud Favorable hacia las Familias Homoparentales (AFFH). Los reactivos 13 y 8 fueron eliminados debido a su incongruencia teórica dentro de sus respectivos factores y por presentar un bajo aporte de varianza ($<.4$). De forma similar se suprimió el ítem 1 por presentar peso factorial compartido ($<.05$). Por tanto la escala quedó constituida por 20 ítems y dos factores independientes (Tabla 2).

Tabla 2. Conformación de final de los factores

Factor	Ítems	% de varianza
Actitud Desfavorable hacia las Familias Homoparentales (ADFH)	2-3-4-5-6-7-11.15-16-18-19-20	35.23%
Actitud Favorable hacia las Familias Homoparentales (AFFH)	9-10-12-14-17-21-22-23	13.36%

Fuente: Elaboración propia

Confiabilidad

Se ejecutó la prueba alfa de Cronbach para constatar la consistencia interna del cada factor. La prueba mostró resultados aceptables para ambas dimensiones ($\alpha=.908$; $\alpha=.851$) confirmando la confiabilidad del instrumento.

Actitudes hacia las familias homoparentales

Además de realizar el proceso de validación se procuró identificar las actitudes de los respondientes hacia las familias homoparentales. Para realizar tal acción se establecieron parámetros mediante el cálculo de un promedio en cada dimensión. Tomando en consideración que el formato de respuesta presentaba cinco opciones graduales, se optó por identificar la media teórica de tal distribución y segmentar los resultados en cinco secciones de rango similar. Dicha acción permitió establecer la intensidad de las actitudes, tanto en el

caso de la dimensión favorable como la desfavorable. La clasificación se presenta en la tabla 3.

Tabla 3. Clasificación de intensidad

Rango de media	Interpretación (Intensidad)
De 1.00 a 1.79	Muy baja
De 1.80 a 2.59	Baja
De 2.60 a 3.39	Media
De 3.40 a 4.19	Alta
De 4.20 a 5.00	Muy Alta

Fuente: Elaboración propia

Los resultados indicaron una intensidad baja dentro del Factor ADFH (M=2.49; DE=1.023) y una intensidad media en la dimensión AFFH (M=3.31; DE=1.013). Los resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados generales

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Medio	D.E
ADFH	242	1.00	5.00	2.49	1.023
AFFH	242	1.00	5.00	3.31	1.013

Fuente: Elaboración propia

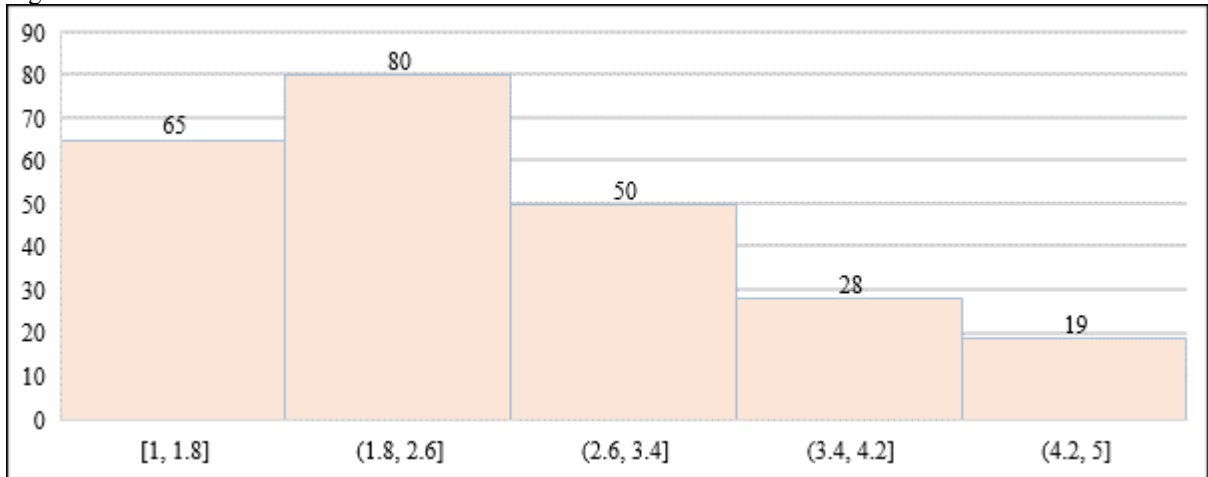
Posteriormente se abordó la frecuencia de personas que se integraba en cada nivel de intensidad. En primer lugar el factor ADFH mostró que la mayor cantidad de respondientes se ubicó en una intensidad baja (tabla 5). De igual forma la distribución confirmó que la mayor parte de las personas mostro una intensidad media o inferior (figura 1).

Tabla 5. Intensidad ADFH

Intensidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
Frecuencia	65	80	50	28	19
Porcentaje	26.9%	33.1%	20.7%	11.6%	7.9%

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Intensidad ADFH



Fuente: Elaboración propia

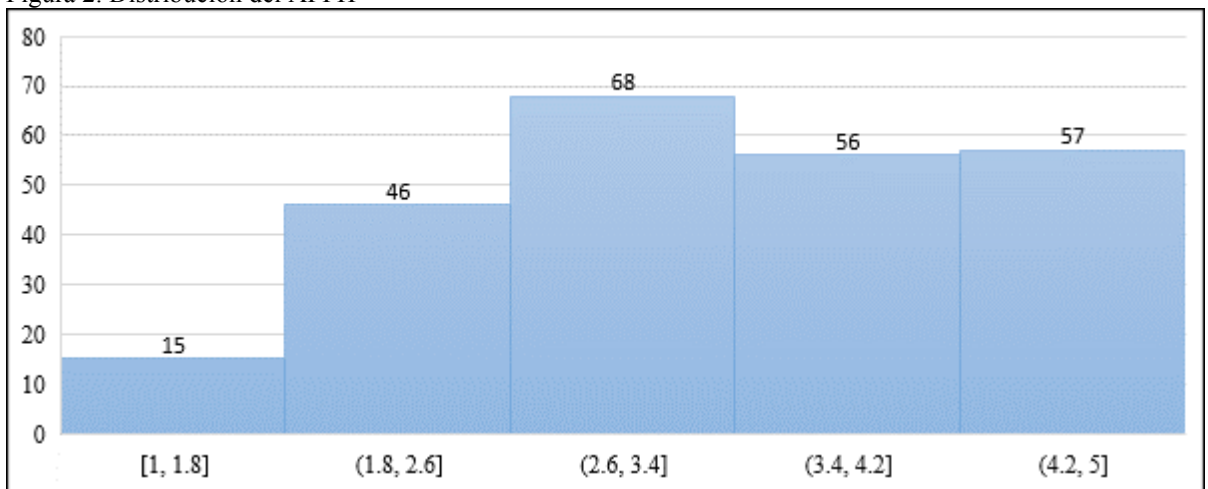
En segundo lugar el factor AFFH mostró que la mayor cantidad de respondientes se ubicó en una intensidad media (tabla 5). De igual forma la distribución confirmó que la mayor parte de las personas mostró una intensidad media o superior (figura 2).

Tabla 6. Intensidad AFFH

Intensidad	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
Frecuencia	15	50	64	56	57
Porcentaje	6.2%	20.7%	26.4%	23.1%	23.6%

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Distribución del AFFH



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y comentarios

En México, parece permear desde hace varios años un clima ambivalente de aceptación o rechazo hacia las familias homoparentales (Álvarez-Gayou y Camacho, 2013); a pesar de ello el diálogo alrededor del fenómeno ha vuelto a discutirse debido a la propuesta de reforma al artículo cuarto constitucional y el fallo emitido por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2015; Asamblea Consultiva CONAPRED, 2016; Animal Político, 2016), acontecimiento que provocó la emisión de voces en contra y a favor sobre el tema en cuestión. La disputa entre dichas posturas provocó un clima de polarización y constante confrontación en medios de comunicación (Martínez, 2016), lo que provocó que las más de 170 mil familias con figuras parentales del mismo sexo reportadas desde el año 2010 (Rabell y Gutiérrez, 2012) se enfrentaran a un ambiente adverso y de constante hostilidad.

Existen distintas maneras en las que puede conocerse la postura, posicionamiento u opinión ante el fenómeno de las familias homoparentales. No obstante el presente estudio optó por el uso de la teoría de las actitudes para conocer las creencias, sentimientos y disposiciones hacia estas familias. En tal sentido se desarrolló una Escala de Actitudes hacia las Familias Homoparentales conformada por 20 ítems y dos dimensiones relacionadas: Actitud Favorable hacia las Familias Homoparentales (AFFH) y Actitud Desfavorable hacia las Familias Homoparentales (ADFH). Ambos factores de la escala mostraron un contenido claramente diferenciado. El primer factor se integró por creencias, sentimientos y disposiciones positivas, tolerantes y de aceptación hacia este tipo de familias; el segundo integró creencias, emociones y conductas negativas, intolerantes y de rechazo hacia las mismas familias. La escala puede considerarse válida debido a la contemplación de jueces expertos para el aspecto del contenido y las propiedades psicométricas reportadas en el análisis factorial. De igual forma, el instrumento puede considerarse confiable a partir de los puntajes de consistencia interna reportados.

Respecto a los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento, se observa en general que la muestra abordada presentó en promedio un nivel o intensidad baja en el factor ADFH y media en el factor AFFH, aunque la desviación estándar mostró que los puntajes no fueron del todo homogéneos. Esto indica que el grueso de los participantes muestra mínimas creencias, sentimientos y disposiciones de rechazo hacia este tipo de

familias y, sin embargo, no por ello se manifiesta una aceptación como tal. Estos hallazgos se muestran discordantes con los señalados por Juárez y Chávez (2016) en el Cantón Manta de Ecuador, donde se evidenció una tendencia negativa de la población hacia en el espectro de las actitudes. Ésta discrepancia podría hacer alusión a los distintos factores sociales y culturales que intervienen en el desarrollo de las actitudes entre los contextos.

Uno de los aspectos que podrían limitar los resultados de este estudio es el de deseabilidad social, argumento sustentado en la temática de algunos reactivos que podrían evidenciar al participante como una persona intolerante o retrógrada, llevando al respondiente a no contestar de forma honesta.

Es preciso señalar que la Escala de Actitudes hacia las Familias Homoparentales debe pasar por un proceso de validación adicional mediante un análisis factorial confirmatorio para constatar su estructura y sus propiedades psicométricas. Se recomienda aplicar el instrumento en otros contextos para conocer las distintas posturas de los ciudadanos hacia estas familias. Del mismo modo, se sugiere para próximas investigaciones analizar la relación entre las actitudes hacia las familias homoparentales y variables como el sexo, la edad, la escolaridad o el nivel socioeconómico, así como aspectos de tipo religioso.

Referencias

- Adams, J. y Ryan, L. (2015). Scientific consensus, the law, and same sex parenting outcomes. *Social Science Research*, 53, 300-310. doi:10.1016/j.ssresearch.2015.06.008
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality, and Behavior* (Second ed.). Poland: Open University Press. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=dmJ9EGEy0ZYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>.
- Álvarez-Gayou, J. y Camacho, S. (2013). *Los rostros de la homosexualidad: una mirada desde el escenario*. Ciudad de México, México: Manual Moderno.
- Angulo, A., Granados, J. y González, M. (2014). Experiencias de familias homoparentales con profesionales de la psicología en México, Distrito Federal. Una aproximación

- cualitativa. *Cuicuilco*, 21(59), 211-236. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35131858010>.
- Arnold, J. y Randall, R. (2012). *Work Psychology [Psicología del trabajo]* (Quinta ed.). (M. González, Trad.) México: Pearson Educación.
- Asamblea Consultiva CONAPRED (09 de septiembre de 2016). *Boletines: Pronunciamiento CONAPRED Matrimonio Igualitario*. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=901&id_opcion=&op=213.
- Colli, G., Osorno, J., Quintal, K. y Chan, I. (2011). Aceptación de la adopción por parte de parejas homosexuales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 1-12. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>.
- Diputados del PAN, PRI y Verde rechazan la iniciativa de Peña Nieto sobre matrimonio igualitario (09 de noviembre de 2016). *Animal Político*. Disponible en <https://www.animalpolitico.com/2016/11/diputados-matrimonio-igualitario/>
- D'Amore, S., Green, R., Scali, T., Liberati, G. y Haxhe, S. (2014). Belgian heterosexual attitudes toward homosexual couples and families. En H. Pereira, y P. Costa, *Coming-out for LGBT Psychology in the current international scenario* (pp. 18-24). Covilha, Portugal: International Academy of LGBT Psychology and Related Fields. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2078.1/155420>.
- Frente Nacional por la Familia. (2017). *Informe*. Recuperado de <http://frentenacional.mx/informe/>.
- Frías, D. y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio en la investigación sobre la conducta del consumidor y el marketing. *Suma Psicológica*, 19(1), 45-58.
- Gato, J. y Fountaine, A. (2015). Attitudes toward adoption by same-sex couples: Effects of gender of the participant, sexual orientation of the couple, and gender of the child. *Journal of GLBT Family Studies*, 12(1), 46-67. doi:10.1080/1550428X.2015.1049771
- Ginsburg, E. (1990). *Actitudes hacia la homosexualidad* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, UNAM, México.

- Golombok, S., Perry, B., Burston, A., Murray, C., Mooney-Somers, J. y Stevens, M. (2003). Children With Lesbian Parents: A Community Study. *Developmental Psychology*, 39(1), 20-33. doi:10.1037/0012-1649.39.1.20.
- González, M. y Sánchez, M. (2003). Las familias homoparentales y sus redes de apoyo social. *Portularia*, 3, 207-220. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16943/file_1.pdf.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Juárez, A. y Chávez, M. (2016). Actitud de los Manabitas hacia las familias homosexuales. *Revista Publicando*, 147-161. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/49209/1/EI%20proyecto%20Diaspora%202013%20nota%20final.pdf>.
- Martínez, A. (20 de septiembre de 2016). Enfrentar al Frente Nacional por la Familia. *Animal Político*. Disponible en <http://www.animalpolitico.com/blogueros-riguroso-remix/2016/09/20/enfrentar-al-frente-nacional-la-familia/>.
- Mooney-Somers, J. y Golombok, S. (2000). Children of lesbian mothers: from the 1970s to the new Millennium. *Sexual and Relationship Therapy*, 15(2), 121-126.
- Moral, J. (2006). Análisis factorial exploratorio y aplicación al desarrollo de escalas. En R. Landero, y M. González, *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 387-444). México: Trillas.
- Moral, J., y Martínez, J. (2011). Escala de actitud hacia la homosexualidad: propiedades psicométricas y aspectos diferenciales por sexos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(1), 105-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65421407006>.
- Moral, J., y Valle, A. (2011). Escala de Actitudes haica Lesbianas y Hombres Homosexuales en México 1. Estructura factorial y consistencia interna. *Nova Scientia*, 3(6), 139-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203318388008>
- Morse, C., McLaren, S. y McLachlan, A. (2008). The Attitudes of Australian Heterosexuals Toward Same-Sex Parents. *Journal of GLBT Family Studies*, 3(4), 425-455. doi: 10.1300/J461v03n04_04.

- Peña Nieto anuncia cambios a la Constitución para reconocer el matrimonio igualitario (17 de mayo de 2016). *Animal Político*. Disponible en <http://www.animalpolitico.com/2016/05/pena-nieto-anuncia-cambios-a-la-constitucion-para-reconocer-el-matrimonio-igualitario/>.
- Rabell, C. y Gutiérrez, E. (2012). ¿Con quién vivimos los mexicanos? *Coyuntura Demográfica*, (2), 35-39. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Luciana_Gandini2/publication/262971984_La_migracion_calificada_de_Mexico_a_Estados_Unidos_tendencias_de_la_decada_2000-2010/links/00b4953974fbbe415f000000/La-migracion-calificada-de-Mexico-a-Estados-Unidos-tendencias-d
- Ramírez, S., Moliner, V. y Vicent, L. (2006). Actitudes frente a las familias homoparentales en el contexto escolar. *Fòrum de recerca*, (12), 1-16. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/78687>.
- Ruíz, S. (2014). Necesidades infantiles y adolescentes en familias homoparentales.. Un análisis desde la perspectiva de los padres y madres (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661757/agustin_ruiz_santiago.pdf?sequence.
- Schaefer, R. (2012). La familia y las relaciones íntimas. En R. Schaefer, *Sociología* (I. CISAS, Trad., Duodécima ed., págs. 314-337). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Suprema Corte ampara matrimonio igualitario (13 de junio de 2015). *Animal Político*. Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/2015/06/suprema-corte-ampra-matrimonio-igualitario/>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (19 de junio de 2015). *Semanario Judicial de la Federación*. Recuperado de https://sjf.scjn.gob.mx/SJFSem/Paginas/DetalleGeneralV2.aspx?Epoca=&Apendice=&Expresion=&Dominio=Tesis%20Viernes%2019%20de%20Junio%20de%202015.%20Primera%20Sala&TA_TJ=1&Orden=3&Clase=DetalleSemanarioBL&Tablero=&NumTE=4&Epp=20&Desde=-100&Hasta=-100&Index=0.

Villagrán, G., Delgado, K., y Solís, E. (2000). Homofobia internalizada y revelación de homosexualidad. *La Psicología Social en México*, 8, 763-769.

LA NOCIÓN DE FAMILIA EN NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS

María Del Carmen Manzo Chávez⁹⁷.

Cinthya Berenice Rodríguez Piedra.

Resumen

En México, según el DIF Nacional, había 25 mil 700 niños institucionalizados en el 2013. En Michoacán hay 520 niños en esta situación. La institucionalización es una medida de protección al menor ante la orfandad, el abandono o situaciones en la que se pone en riesgo su integridad, quedando bajo custodia del Estado a través de las casas hogar. Ante la separación y la ruptura del lazo del niño con su familia, la noción que se tiene de ésta puede sufrir alteraciones. Por lo anterior, se realizó ésta investigación cualitativa con un estudio de tipo exploratorio y con el objetivo de analizar la noción que tienen sobre la familia los niños institucionalizados. Se trabajó con 27 participantes, 17 niñas y 10 niños de entre 6 y 11 años de edad, que viven en diferentes casas hogar que están bajo custodia del Estado en la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Las técnicas de recolección de datos fueron una entrevista, el Test de la Familia y la observación. Se encontró que la noción que tienen los niños institucionalizados sobre su familia es la de un grupo desintegrado en donde la madre aparece como una figura con características negativas no aparece del todo. La visualizan como dominante o autoritaria, que además les provoca ansiedad y deriva en una relación conflictiva. Respecto al padre, la noción es también negativa, y lo perciben como distante e inaccesible, lejano o ausente, con escasas o nulas interacciones y les provoca ansiedad. A los hermanos les dan mayor importancia y mayor jerarquía, ya que los niños institucionalizados reciben apoyo de sus hermanos o de compañeros de casa a quienes ven como tales y con quienes tienen una mayor identificación. Por lo tanto, la separación de la familia y la institucionalización en los niños afecta a la noción sobre la familia de origen.

Palabras clave: Niños, institucionalización, noción, familia.

⁹⁷ Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo, melym_2000@yahoo.com.mx.

Introducción

La infancia es una etapa muy sensible en la que cualquier vivencia dolorosa o traumática deja una huella muchas veces imborrable, afectando al desarrollo psicológico y emocional de la persona; una de estas vivencias es la separación con la familia y en especial con la madre en la infancia temprana. Bowlby (como se citó en Gutiérrez y Salazar, 2010) es uno de los pioneros en el estudio de este tema y menciona que la relación cálida entre el niño y su madre es crucial para la supervivencia y desarrollo saludable de los menores; también realizó estudios con niños institucionalizados que fueron separados de su madre, en los que hizo énfasis en la importancia de la relación madre-hijo y su impacto en la salud mental.

Actualmente hay muchos estudios que evidencian el impacto de la separación madre-hijo y sus consecuencias, además de aquellos sobre la institucionalización de los menores como alternativa de vida ante la pérdida de la madre, un fenómeno que ha ido en aumento. Entre estos estudios se encuentran los de Siekavizza (2014), que investigó los motivos de las madres para el abandono y sus consecuencias y encontró que el abandono es producto de factores de riesgo psicológicos, sociales y económicos que afectan el desarrollo integral y sostenible de la niñez. Ante tales carencias, las casas hogar brindan atención integral con el propósito de no aumentar el daño psicológico en los menores. Los estudios de Musitu, Clemente y Escarti (1990) y de Fernández y Fernández (2013) tratan el tema de los problemas conductuales en niños como consecuencia de la institucionalización. Luna (2011) habla de las violaciones a los derechos humanos de los niños institucionalizados.

Muchos autores abordan el problema de la institucionalización desde variadas aristas, pero el enfoque en la percepción de la familia de origen en estos menores ha sido poco abordada, por lo menos en nuestro país. Por lo tanto en éste estudio de tipo exploratorio se busca un primer acercamiento a la noción que tienen los niños de las casas hogar sobre su familia, dada la importancia de ésta en el desarrollo del niño. El problema de investigación puede reducirse a una pregunta: ¿Cuál es la noción de la familia en los niños institucionalizados?

Se espera que la investigación aporte datos relevantes que abran la puerta a programas de intervención con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los niños institucionalizados. Para ello se parte de una revisión de conceptos principales para un

mejor entendimiento del problema y posteriormente se presentan los resultados y conclusiones.

La familia

La familia es definida por Salas, Fuentes, Benedo, García y Camacho (2009) como un grupo social intergeneracional que se encuentra organizado y gobernado por normas sociales relativas a la descendencia, a la afinidad, la reproducción y la socialización de los más jóvenes. La familia es un ejemplo de sistema social abierto, continuo, que busca metas y se autorregula y que se diferencia de otros sistemas sociales por su criterio de pertenencia que cuenta con dos características: una estructural donde las familias serán únicas en la forma en que se estructuran a los géneros y a las generaciones y la cualidad de las relaciones; además sólo las familias se pueden definir como difusas, particularistas, afectivas y adscritas. Por lo tanto, la familia es un conjunto de personas pertenecientes a un sistema que se encuentran interrelacionadas y obedecen una serie de reglas y normas con metas de perpetuidad en un espacio y tiempo predeterminados.

Es posible distinguir varios tipos de familia, según tres criterios fundamentales (el número de generaciones y la composición, el lugar de residencia y la línea de ascendencia) (Musitu et al., 1990):

1. Familias tipo 1. Número de generaciones y la composición. Aquí se encuentra la familia nuclear, extensa y troncal; la familia mixta, de unión de hecho, de padre único, de comuna familiar, de familia-serie, familia compuesta de cohabitación y de parejas gay.
2. Familias tipo 2. Lugar de residencia. En este tipo de familias se distinguen: La familia patrilocal y la familia.
3. Familias tipo 3. Ascendencia. Según este criterio se puede hablar de: La familia patriarcal, la familia matriarcal.

La familia nuclear se compone generalmente por un padre, una madre y los hijos de esa unión. Éste es el tipo de familia mayormente estudiado y el que se considerará para este estudio. La función de cada uno de los miembros es la siguiente:

1. La figura materna. Es considerada como esencial en los primeros años de vida del niño. Los cuidados que proporcionan las madres a sus hijos durante su

crecimiento “[son] de fundamental significado en el futuro de su salud mental” (Betancourt, Rodríguez y Gempeler, 2007, p. 262). Las dificultades en el vínculo madre-hijo pueden generar alteraciones en el desarrollo e incluso impactar en los posteriores vínculos del hijo con otras persona. Cuando el niño nace es un ser indefenso que necesita la presencia de su madre para lograr satisfacer sus necesidades y deseos básicos, pues “la dependencia total del niño respecto a su madre implica que ésta influye decisivamente en la estructuración del psiquismo” (Rey, 2014, p.14), ya que se encuentra en un estado de indiferenciación, indiscriminación, globalidad, totalidad, de total dependencia física y psicológica con su madre, quien lo cuida, alimenta, asea, abriga, atiende y quien busca su bienestar. Los cuidados que otorga la madre deben de ser de calidad, con tiempo y equilibrio, proporcionando lazos fuertes de interacción social mediante apoyo, protección, cuidados y amor. Bowlby (1989) menciona que el calor, la intimidad y la relación constante con la madre son aspectos que influyen en la salud mental del bebé, quien desarrollará con la figura de apego (madre) un vínculo sano que permanecerá a través de los periodos evolutivos. Es así que los vínculos que logre crear la madre con su hijo en la infancia temprana ayudarán a desarrollar en el niño aspectos como la empatía, el afecto, el deseo de compartir, la tolerancia y capacidad de amar y ser amado, algo primordial para la salud física y mental; de igual manera impactan en su desarrollo afectivo, sexual, social, cognitivo y en la estructuración de su aparato psíquico (Rey, 2014). El vínculo madre-hijo tiene, según Betancourt et al. (2007) las funciones de protección (la seguridad proporcionada por la madre capaz de defender al niño) y socialización positiva (permite al niño tener la seguridad de tener el contacto con su madre si lo desea y de ser capaz de explorar su entorno). Tan importante es la presencia de la madre que impacta a nivel fisiológico, como lo mencionan Odent y Balint (como se citaron en Power, 2014), quienes encontraron que “las relaciones diádicas entre el niño y sus cuidadores en los primeros años de vida pueden tener efectos directos y permanentes en el desarrollo cerebral del niño y en su comportamiento.” (p.10).

Ya que el desarrollo del individuo surge de la relación entre el cerebro y cuerpo del niño y el cerebro de su cuidador principal, generalmente la madre, ésta diada madre-hijo es la que moldea tempranamente el cerebro y el desarrollo de la personalidad del niño. Por ello una separación temprana de madre e hijo causa patologías causadas por el estrés, pues al momento de la separación el niño activa su sistema de defensa (llora y se aflige); ante la amenaza de pérdida surge la angustia y ante la pérdida real aparecen la aflicción y la depresión. La constante amenaza de perder a la madre lleva al niño a lo que Bowlby (1989) llama “vinculación angustiante”, donde hay miedo evidente a perder a la figura de apego (madre). Asimismo éste tipo de vinculación se da cuando la madre es insensible a las necesidades del hijo, está ausente de manera temporal o permanente, cuando rechaza al bebé, lo abandona o se va de la familia, generando en el niño no solo angustia y miedo sino un patrón de vinculación inaccesible, inseguro, con enojo y angustia permanentes que ocasionan dificultades en su autonomía y en su capacidad de adaptación social, así como aspectos psicopatológicos. Cuando la madre se ausenta definitivamente y la madre sustituta no brinda los cuidados necesarios se considera que el niño sufre “privación” (Bowlby, 1989). Los efectos de la privación son variables y llevan a la movilización de emociones e impulsos en la organización mental del niño, y pueden ocasionar perturbaciones en la organización psíquica que se traducen en síntomas neuróticos e inestabilidad.

2. La figura paterna. Ha sido poco incluida en los estudios sobre el niño al considerarse que la madre es la primera figura vincular del niño y es fundamental para su desarrollo. El padre es considerado como una figura secundaria y se le coloca a la sombra de la madre, como hace Freud (2006) quien, sin embargo, ve al padre como una figura que entra en segundo plano pero no por ello es menos importante para el desarrollo del niño. El padre fundamentalmente, tiene la función de proveedor, de autoridad, de protección y de sostén emocional de la madre sobre todo cuando se encuentra embarazada; es también una figura de apego externa a la madre de suma importancia tanto para la crianza como para el desarrollo psicológico del niño. Tiende a considerarse

como otra figura por ser cualitativamente diferente a la materna (Salas et al., 2009). El padre, como otra figura de apego, permite que el niño tenga conciencia de la relación que tiene con su madre, por lo que no se le debe considerar como una barrera que protege dicha relación simbiótica de madre-niño (Salas, et al., 2009) sino al contrario ya que posteriormente rompe con ella, favoreciendo así la individualización y orientación del niño hacia la sociedad. En cuanto a las influencias que tiene la figura paterna en el desarrollo infantil, existen tres áreas del comportamiento del niño en las que se ve claramente su importancia (Salas et al., 2009):

- a. El padre permite que el niño desarrolle mayor autonomía e independencia, facilitando de igual manera el proceso de separación-individualización de la madre.
- b. Impulsa la diferenciación y la tipificación sexual, ya que se preocupa más por introducir los comportamientos apropiados correspondientes al sexo del niño, lo que le permitirá tomar conciencia de su propia identidad sexual.
- c. Ayuda a que el niño pueda apropiarse de los valores sociales, promoviendo así el desarrollo moral.

Desde el psicoanálisis la figura paterna es primordial en el proceso de identificación primaria a partir del Complejo de Edipo, que permite la constitución del superyó y su carácter punitivo. El padre presta la fuerza al yo para evitar los deseos del Edipo (incesto y parricidio) a través de la represión. Con este préstamo del progenitor la estructura psíquica tendrá un representante que heredará el carácter del padre, garantizando que las disposiciones de la infancia permanezcan a lo largo de la vida (el superyó); el padre internalizado durante el Complejo de Edipo pasa a ser el representante de la prohibición (Freud, 2006). Para Hoffmann (2002) el padre representa al mundo externo de la productividad, la sociedad, y marca las normas morales, la disciplina y la creatividad, además de ser símbolo de metas y decisión; explica también que la representación temprana del padre se integra al yo, influyendo en su estructura psíquica. Por esto la ausencia paterna es perjudicial para el desarrollo del niño y,

según Borisenko (como se citó en Lafuente y Cantero, 2010), afecta no solo al hijo, sino se afecta a sí mismo porque la paternidad contribuye al desarrollo de la personalidad masculina del padre e influye directamente en su madurez. Por lo tanto, ambos padres tienen como función básica la satisfacción de las necesidades del niño y la provisión de vínculos afectivos estables e incondicionales para desarrollar en él confianza y seguridad en sí mismo, a la vez que confianza hacia sus padres y goce de su compañía (Heredia, 2005). Lo anterior dará pauta a un desarrollo integral sano.

3. La figura de los hermanos. Juegan un papel importante en el desarrollo de habilidades de socialización con sus pares. Las discusiones o diferencias con los hermanos son el primer contacto que tienen los niños con la sociedad, por lo que las destrezas que puedan desarrollar y adquirir durante la convivencia con ellos les sirve para relaciones futuras extrafamiliares. Aunque pueda existir rivalidad por lo general los bebés se apegan o buscan más a sus hermanos mayores, pues, si bien pueden tener diferencias, no dejan de sentir afecto hacia ellos. Como menciona Vandell y Bailey (como se citaron en Papalia, Wendkos y Duskin, 2010), a medida que los bebés empiezan a desplazarse e incrementan su nivel de asertividad es inevitable que entren en conflicto con sus hermanos, el cual aumenta de manera considerable después de que el niño menor cumple 18 meses. Después de este tiempo los niños crecerán y empezarán a tener mayor participación dentro de la familia, lo que los hará adoptar ciertas conductas, “buenas” o “malas”, hacia sus hermanos mayores, lo que les creará una noción de su manera de comportarse o relacionarse con ellos que varía de familia en familia. Retomando a Vandell y Bailey (como se citaron en Papalia et al., 2010), a medida que aumenta la comprensión cognoscitiva y social los conflictos entre hermanos suelen volverse más constructivos y el hermano menor participa en los intentos de reconciliación. Igual que sucede con el conflicto entre padre e hijo, el conflicto constructivo entre hermanos ayuda a los niños a reconocer las necesidades, deseos y puntos de vista del otro, también les enseña cómo pelear, discutir y llegar a un acuerdo en el contexto de una relación segura y estable. Con los hermanos también se aprende a respetar reglas, jerarquías y a compartir

no sólo a los padres sino a todo lo que incluye el entorno. Los hermanos son los primeros amigos y son compañeros de vida, por lo que el vínculo que se genera con ellos es amoroso y filial, además de compartir un vínculo de sangre (Lafuente y Cantero, 2010). Los hermanos muchas veces juegan un rol protector e incluso llegan a cumplir con funciones parentales en caso de ausencia de uno o ambos padres.

La institucionalización y las casas hogar

La institucionalización en las casas hogar tiene como antecedente a los hospicios y orfanatos a cargo de congregaciones religiosas y personas de buena voluntad en siglos pasados. Fue partir de partir de la segunda década del siglo XX que en España las Juntas de Protección del Menor (JPM) y de los Tribunales Tutelares de Menores (TTM) se preocuparon por la protección social de los menores que carecían de familia, apoyo o cuidados. Es hasta los años sesenta que se sistematizan las acciones de protección a menores ante el aumento del maltrato y abandono infantil que se generalizaron en el resto de los países de Iberoamérica, entre ellos México (Musitu et al., 1990).

La institucionalización es concebida como una medida de protección al menor ante la orfandad, el abandono o situaciones en la que se pone en riesgo su integridad, para lo cual quedan bajo custodia del Estado, quien proporciona los cuidados necesarios a través de las casas hogar. La institucionalización se puede dar por intervención directa del Estado cuando se denuncia la situación de desprotección, abandono u orfandad en la que vive el menor o por voluntad de los padres, que entregan al niño. Cabe mencionar que la mayoría de los menores institucionalizados no son candidatos a adopción debido a su situación legal y/o familiar.

Los niños institucionalizados son producto de la pobreza, el desarraigo, familias disfuncionales, la orfandad, la carencia de lazos afectivos, el maltrato, las enfermedades y la soledad, desprotección y abandono por sus progenitores (Fernández y Fernández, 2013). Los niños maltratados física y emocionalmente experimentan las relaciones familiares de una forma negativa, pues viven situaciones relacionadas con la hostilidad y violencia físicas y a omisiones en el cuidado necesario y la educación que como derecho les corresponden.

En México, según el DIF Nacional (Alcántara, 2014; INEGI, 2016), en el 2013 había 25 mil 700 niños institucionalizados. Con esto emergió la preocupación de cómo había aumentado el número de menores que eran ingresados a casas hogares, ya que en el año 2012 se contabilizaron 17 mil 522 menores, la mayoría abandonados por sus padres. En Michoacán hay 520 niños en ésta situación (INEGI, 2016), convirtiéndolo en uno de los estados con mayor índice de institucionalización infantil. Estos niños son atendidos por el DIF y organizaciones civiles que reciben a menores en situación vulnerable.

Los niños institucionalizados viven en casas cuna o casas hogar según sea su edad. Los adolescentes viven en casas juveniles hasta que cumplen la mayoría de edad y son insertados en la sociedad, como indica la Ley para la Protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2010). Según Romero-Garza (2014) en México existen 2 tipos de casas hogar: las que son exclusivas para niños en situación de vulnerabilidad social (albergues temporales, las casas cuna, las casas hogar e internados) y las instituciones que prestan atención a menores infractores. La estancia en una institución es hasta los 18 años y en casos especiales se puede prolongar hasta los 20 años. La institucionalización se puede dar por

1. Iniciativa de los propios padres al carecer de recursos para mantener a sus hijos, sea por pobreza, enfermedad, reclusión carcelaria y/o peligro social.
2. Intervención del Estado en casos de violencia infantil que son denunciados y cuando los agresores son los tutores o algún otro miembro de la familia lo hace con consentimiento del tutor (Romero–Garza, 2014).

Los niños institucionalizados presentan con frecuencia dificultades en las relaciones afectivas e interpersonales, retrasos en el desarrollo físico y mental (como problemas de lenguaje de integración sensorial); hay también carencia de sentimientos positivos respecto a sí mismo, conductas agresivas, baja autoestima, deterioro cognitivo, problemas psicosociales, delincuencia, aislamiento o alteraciones de tipo emocional (Fernández y Fernández, 2013). La presencia de estas dificultades según Fernández y Fernández (2013) se debe a la falta de un vínculo con una figura protectora y a que viven en un ambiente de alto estrés, lo que los convierte en personas agresivas, aisladas y con alteraciones emocionales y problemas en las relaciones afectivas consecuentes de las privaciones físicas y emocionales vividas.

Percepción de la familia en niños institucionalizados

En México la institucionalización se ha convertido en los últimos años, en una forma de proteger a los menores de la violencia y/o el crimen organizado. Niños en ésta situación tienen familia y padres pero por su situación legal no pueden permanecer en su hogar y a la vez no pueden ser dados en adopción, lo que los lleva a quedarse en una casa hogar hasta que se resuelva dicha situación o cumplan la mayoría de edad; éste grupo constituye la mayoría de la población de las casas hogar. Los niños institucionalizados con familia pueden tener contacto con ésta si las autoridades se lo permiten y en muchos casos la familia extensa (abuelos, tíos o primos) pueden acogerlos en su hogar según sea el caso.

La separación del niño de su familia de origen por la institucionalización trae consigo la formación de una percepción distorsionada o invadida de la familia. Al respecto Boada (2006), en sus estudios con niños institucionalizados, encontró una diferencia entre la relación con el padre y aquella con la madre, ya que con el padre los niños refirieron tener una relación negativa y con la madre una positiva. Boada menciona que la relación con el padre está sometida a más variaciones debido a la familia (materna o paterna) que tenga la autorización para tener contacto con el niño. Por su parte, Dapieve, Cardoso y Dalbosco (2017) mencionan que los niños institucionalizados tienen imágenes sociales negativas a cerca de sus familias, al mismo tiempo que la sociedad tiene una imagen negativa de los niños institucionalizados y sus familias, lo que de alguna manera los convierte en un grupo estereotipado al que se le atribuyen características negativas. En esta misma línea de la imagen social de los niños institucionalizados, Janin (2011) refiere que ellos son niños “ubicados como enfermos, porque no tienen una familia que los cobije [...] son niños institucionalizados por una carencia de un entorno social protector” (p.24). Estos niños no tuvieron lugar ni espacio en su núcleo familiar y no lo tienen a nivel social. Ante esta situación se les medica, excluye y orilla a vivir en carencia, lo que genera en los niños dificultades para tener una representación del futuro, ya que vive en el presente ”intentando sobrevivir”.

Con base en estos estudios, la noción psicológica que la mayoría de los niños institucionalizados tiene de su familia es negativa.

Objetivo

El objetivo general de esta investigación fue analizar la noción de la familia en los niños institucionalizados.

Método

Se realizó una investigación cualitativa con un estudio de tipo exploratorio. Se trabajó con 27 participantes, 17 niñas y 10 niños de entre 6 y 11 años de edad (se desconoce la edad exacta de 7 de los participantes), que viven en diferentes casas hogar bajo la custodia del Estado y tienen algún familiar (abuelos, tíos, primos, padrinos y/o uno o ambos padres), por lo que no son huérfanos. El escenario de la investigación fue un espacio asignado por las autoridades en donde se reúnen los menores de diferentes casas hogar con sus familias cada mes (visita/convivencia) y que es variable (generalmente un espacio con árboles, juegos para niños, mesas, salones y baños, en la ciudad del Morelia, Michoacán, México).

Las técnicas de recolección de datos fueron una entrevista, el Test de la Familia y la observación. La entrevista fue semiestructurada, basada en una guía donde se abordaron aspectos sobre la institucionalización y la familia. La prueba del dibujo de la familia evalúa clínicamente cómo el niño percibe subjetivamente las relaciones, investigando acerca de los aspectos de la comunicación dentro de la familia y, en éste caso, la percepción que se tiene de la madre (Esquivel, Heredia y Gómez, 2007). La observación se realizó durante el espacio que los niños convivían con sus familias.

Tanto de la entrevista como de la observación se realizó un registro que posteriormente fue transcrito para su análisis. El procedimiento fue el siguiente: se presentó el proyecto a las autoridades para su aprobación, mismo que fue otorgado además de la concesión de los permisos correspondientes para el trabajo con los menores y el consentimiento informado; luego se acudió a las visitas según la agenda de la institución; se tuvo el primer contacto con los encargados de la convivencia familiar y con las familias de los menores, a quienes se les informó del trabajo a realizar; se entrevistó a los menores y se les aplicó el Test de la Familia en varias sesiones durante el horario asignado por la autoridad (generalmente después del tiempo de visita de su familia); las observaciones se realizaron durante el tiempo de la visita. Cabe mencionar que durante el tiempo de la visita

de las familias no se permite por reglamento ningún acercamiento ni contacto con las familias y los niños.

Los datos obtenidos a partir de las técnicas e instrumentos se organizaron y analizaron mediante bases de datos en Excel. Se elaboraron matrices de datos analizadas a dos niveles, siguiendo el procedimiento propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2010). De éste análisis se obtuvieron las categorías de análisis, de las cuales emergieron los hallazgos aquí expuestos. Por último con los datos tanto teóricos como de campo se elaboró el reporte de la investigación.

Aspectos éticos

El proyecto fue autorizado por las autoridades universitarias donde están adscritas las autoras. También fue autorizado por las autoridades estatales que tienen la custodia legal de los menores, quienes dieron el consentimiento informado, a la vez que se le informó a los familiares y/o padres de los niños (quienes verbalmente dieron su autorización) sobre el trabajo a realizar. Se cuidó la identidad de los participantes y se les cambió el nombre durante la investigación para guardar su anonimato. La validez y confiabilidad se hizo a partir de la triangulación de datos y la triangulación de investigadores, basadas en el procedimiento que señala Hernández et al., (2010).

Resultados

Los resultados encontrados se dividen en dos categorías que a continuación se presentan

Institucionalización

Los participantes son niños que viven han vivido en casas hogar del Estado desde edades muy tempranas (la edad de ingreso osciló entre los 9 meses de edad y los 4 años), por lo que hay niños que tienen casi toda su vida viviendo en la institución. El niño con menos tiempo en la casa hogar lleva 1 año y la mayoría llegó entre los 3 y 4 años de edad. El motivo del ingreso a la casa hogar se desconoce, dado que es un dato confidencial y no se le proporcionó a la investigadora. Hay cinco casos en que el menor vive en la casa hogar con sus hermanos y otro en el que la niña vive en una casa hogar y sus hermanos en otras distintas, por lo que cada mes, en el espacio de las visitas, se reúnen con su abuela (su

madre falleció). Los demás participantes no tienen hermanos en alguna casa hogar. Es importante mencionar que los niños han cambiado de casa hogar, por lo que el tiempo que pasan en una misma casa es poco; hay unos que han vivido en ocho casas distintas. Además, y por disposición de las autoridades, quedó prohibido a los niños nombrar a las cuidadoras o empleadas como “mamá”, “tía”, “abuela” o a algún empleado varón como “papá”, “tío”, “abuelo”, o el uso de algún sustantivo que denote parentesco, una práctica común.

Los niños participantes no son sujetos a adopción y tienen algún familiar que los visita mensualmente, pero por su situación legal no pueden regresar con su familia o padres, En tres casos, los padres y familiares desconocen en qué casa hogar viven sus hijos y éstos no pueden decirles dónde viven por orden de la autoridad. El contacto que tienen los participantes con sus padres o familiares es una vez al mes durante 4 horas y bajo vigilancia de un cuerpo de profesionistas (cuidadores, psicólogos, trabajadoras sociales y médico) y la policía. A la visita los familiares suelen llevar comida, ropa y regalos para los niños. Juegan, platican y, en muchas ocasiones, alguno de los profesionistas hace alguna intervención con los familiares o con los niños. En las casas hogar donde viven los participantes se les proporciona todo tipo de cuidados; algunos niños salen a estudiar a escuelas públicas y otros lo hacen dentro de la casa hogar.

Noción de la familia en niños institucionalizados

Para explicar la noción de familia en los niños institucionalizados se consideraron las figuras materna, paterna y hermanos, tanto en las niñas como en los niños (subcategorías) con la intención de encontrar similitudes y diferencias en ambos sexos. En las tablas 1 y 2 se presentan los resultados generales para posteriormente explicarlos de manera condensada por subcategorías.

Tabla 1. Resultados de la noción de familia en niñas institucionalizadas

No. de caso	Sujeto	Edad	Madre	Padre	Hermanos
1	Karla	7 años	Omisión de la madre Figura desvalorizada	Omisión de la figura paterna, pero hay simbolización de éste a través de	Son sus figuras más valorizadas Ansiedad hacia su hermana.

				otro objeto. Padre distante Relaciones difíciles con él.	
2	Lola	11 años	Omisión de la madre	Omisión de la figura paterna, pero hay simbolización a través de otro objeto. Padre distante Relaciones difíciles con él.	La figura más valorizada es su hermana mayor. Sus hermanos son las figuras más importantes para ella.
3	Hypatia	10 años	Omisión de la madre	Valorización de la figura paterna, es el más importante en la familia.	Su hermano no es tan importante para ella.
4	Elena	11 años	Madre dominante	Omisión de la figura paterna. Desvalorización. Distante del sistema familiar.	Valora la figura de la hermana. Respeto el nivel jerárquico.
5	Isabella	10 años	Madre como figura desvalorizada Madre fálica, dominante y agresiva	Ansiedad ante el padre. Desvalorización.	Sobrevalorización de la hermana mayor. Otorga una mayor jerarquía a la hermana a diferencia de los demás miembros de la familia. Las hermanas son la figuras más valoradas en la familia
6	Diana	10 años	Falta de alianza con la madre	Figura paterna con poca autoridad	La hermana mas valorizada. Muestra necesidad de apoyo. Muestra el mismo nivel jerárquico la hermana y la madre. Tiene una relación diferente con la hermana, que con el resto de la familia.
7	Melissa	9 años	Omisión de la madre	Figura paterna idealizada pero distante.	Omisión de hermanos.
8	Catalina	9 años	Madre depresiva	Omisión de la figura paterna.	Figura más valorizada es uno de sus hermanos.

			Madre autoritaria Ansiedad ante la madre	Desvalorización. Distante del sistema familiar.	Buena relación con sus hermanos.
9	Jaimina	6 años	Madre dominante Ansiedad ante la madre Relación problemática con la madre	Omisión de la figura paterna. Simbolización de la figura paterna a través de otro objeto. Padre lejano.	Omisión de hermanos. Los hermanos son desvalorizados. Rivalidad hacia ellos.
10	Caren	9 años	Omisión de la madre	Padre con poca autoridad.	Rivalidad entre hermanos.
11	Sandra	7 años	Apego con la madre Alianza con la madre	Omisión de la figura paterna. Simbolización de éste través de otro objeto. Padre distante. Relación difícil o ausencia de relación con él. Desvalorización. Ansiedad. Deseo de eliminación.	Sobrevalora al hermano. Idealización del hermano. Muestra desvalorización hacia la hermana. Rivalidad con su hermana. Necesidad de afecto por parte de sus hermanos.
12	Emma	7 años	Apego con la madre Figura idealizada	Dificultad para relacionarse con el padre. Desvalorización.	Percibe a su hermana con mayor apego a la madre. Percibe a la hermana como la preferida de la madre. Muestra rivalidad hacia sus hermanos.
13	Allison	11 años	Madre desvalorizada	Omisión de la figura paterna. Desvalorización. Distante del sistema familiar.	Sobrevalorización de la hermana. La hermana tiene mayor jerarquía que la madre.
14	Viviana	No hay dato	Desvalorización a la madre Ansiedad ante ella	Valorización de la figura paterna. El padre es el más importante del sistema familiar.	Desvalorización de la figura del hermano. Muestra alianza entre el hermano y su mamá-
15	Lucía	No hay dato	Omisión de la madre	Omisión de la figura paterna. Desvalorización.	Omisión de la figura de hermanos. Desvalorización de los

16	Lourdes	No hay dato	Ansiedad ante la madre	Distante en el sistema familiar.	hermanos.
17	Samantha	No hay dato	Madre autoritaria Ansiedad ante la madre	Omisión de la figura paterna. Desvalorización. Distante del sistema familiar. Relación conflictiva con él.	Omisión de la figura de hermanos. Desvalorización.

Tabla 2. Resultados de la noción de familia en niños institucionalizados

No de caso	Sujeto	Edad	Percepción de la figura materna	Percepción de la figura paterna	Percepción de los hermanos
1	Germán	6 años	Omisión de la madre	Omisión de la figura paterna. Simbolización de éste a través de otro objeto. Poca o nula relación con él.	Omisión de la figura de los hermanos.
2	Ricardo	10 años	Apego con la madre	Omisión de la figura paterna. Desvalorización. Distante del sistema familiar.	Omisión de los hermanos. Desvalorización. Sentimiento de rivalidad hacia ellos.
3	Fabián	11 años	Omisión de la madre	Valorización de la figura paterna. Ansiedad ante el padre.	Rivalidad hacia los hermanos. Desvalorización.
4	Omar	10 años	Respeto a la madre, pero falta de confianza	Devaluación de la figura paterna. Falta de atención afectiva.	Integración entre hermanos. Hermano menor, figura más valorizada. Muestra preferencia por su hermano mayor. Buena relación con los hermanos.
5	David	10 años	Desvalorización a la madre	Desvalorización de la figura	Figura valorizada. Integración y

			Necesitado de afecto por la madre Madre agresiva	paterna. Falta de comunicación.	valoración del sistema fraterno. Necesidad de afecto de sus hermanos. Hermanos figura más valorada.
6	Allan	10 años	Omisión de la madre Necesidad de afecto	Figura paterna distante. No lo considera como un soporte emocional.	
7	Ian	11 años	Madre dependiente Necesidad de apoyo y afecto	Valorización de la figura paterna. Padre distante e inaccesible con vínculos familiares flojos, así como distancia emocional. Identificación inconsciente con él. Figura paterna autoritaria.	Valoriza a su hermano mayor. Muestra jerarquía entre ellos. Desvalorización al resto de sus hermanos.
8	Eleazar	8 años	Madre fría Madre distante	Valorización de la figura paterna. Ansiedad ante el padre.	Hay jerarquías entre los hermanos. Rivalidad con uno de ellos.
9	Pavel	No hay dato	Madre inaccesible Madre distante Madre fría	Omisión de la figura paterna. Simbolización de éste a través de otro objeto. Poca interacción con el padre.	Omisión de hermanos.
10	Oscar	No hay dato	Ansiedad ante la madre	La figura paterna es pequeña e insignificante. Percepción del padre en una posición a penas más importante que la de él mismo. Desvalorización. No hay	Importancia al sistema fraterno. Desvaloriza a algunos de sus hermanos. Muestra necesidad de afecto por parte de ellos.

Noción de la madre

Los participantes ingresaron a edades tempranas a la casa hogar y sufrieron la separación o el abandono de sus madres, y el rompimiento del vínculo con ellas; solo en un caso la madre falleció (separación por muerte). Algunos de los niños reciben visitas de la madre mensualmente y, en el caso de la niña huérfana, de la abuela. Sin embargo en las observaciones realizadas durante las visitas se notaron conductas de rechazo hacia la madre.

Las posibles madres sustitutas serían las cuidadoras, pero como los niños son rotados con frecuencia de casa hogar el posible vínculo con ellas se rompe y el niño vuelve a sufrir la separación de la figura materna, generando de nuevo sentimientos de dolor y abandono. En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos sobre la percepción de la figura materna en las niñas de la casa hogar, y se observa una figura con características negativas u omisión de la misma. Las participantes visualizan la figura materna como dominante o autoritaria, les provoca ansiedad y la ven la relación como conflictiva. Sólo en dos casos las niñas ésta figura como una de apego con la que hay una alianza idealizada. La tabla 2 muestra los resultados obtenidos de los participantes varones donde se observa que, al igual que con las niñas, hay omisión de la madre, la descartan como fuente de apoyo o afecto, lo cual la posiciona como una figura distante e inaccesible que provoca ansiedad. De manera particular un caso presentó apego hacia la madre y en otro el niño la ve como una figura de respeto que, aún así, no le brinda confianza; en otros dos casos se muestra necesidad de afecto materno a pesar de la edad de los participantes (10 años).

Tanto a niñas y niños la separación de la madre afectó en su noción de ésta, predomina la figura de la madre ausente o una con características negativas y prevalece una relación conflictiva que además les causa ansiedad. Sólo en 3 casos la figura materna fue percibida como de apego. Es importante mencionar que en el caso de los varones se encontró una necesidad de afecto por parte de la madre a pesar de ser niños mayores, por lo que la ausencia de la madre marcó una carencia afectiva.

Noción del padre

Los padres de los participantes en su mayoría estuvieron ausentes desde antes de la institucionalización y, en algunos casos, las agresiones de estos hacia los niños fueron el motivo del ingreso a la casa hogar, por lo que las visitas de los padres son restringidas. A algunos niños los visitan sus abuelos o tíos, pero muy pocos padres lo hacen.

La figura paterna en el caso de los niños institucionalizados es más difícil de sustituir a que la de la madre, ya que dentro de las casas hogar laboran pocos varones y sus funciones son más de servicios que de contacto directo con los niños, lo que vuelve más complicado el encuentro de una figura paterna sustituta. Las niñas, como se presenta en la tabla 1, omiten la figura del padre (y lo anulan de la familia) o, cuando aparece, lo hace desvalorizado, con poca autoridad y como alguien con quien es difícil entablar una relación; es una figura que provoca ansiedad y está simbolizada por un objeto masculino relacionado con la paternidad como el sol o un árbol, por lo que el padre en sí está ausente pero queda de alguna manera instaurado como tal. Sólo en dos casos la percepción del padre fue de una figura valorizada percibida como importante e idealizada.

La percepción que tienen los niños de su padre es prácticamente similar a la de las niñas, a diferencia de que además es una figura con la que hay poca comunicación. Sólo en 3 casos el padre aparece como una figura importante, valorizada con la que hay identificación, algo muy importante al tratarse de varones (tabla 2). El padre es visto tanto por niños como niñas como una figura ausente, con características negativas, que causa ansiedad y relaciones conflictivas, que, aunque ausente, ha sido instaurado de manera simbólica a través de otra figura que cumple con las funciones paternas. En ningún caso el padre es concebido como figura de apego.

Noción de los hermanos

En los casos estudiados se encontró que todos los niños tenían hermanos biológicos; dependiendo del motivo de la separación del menor, algunos de ellos habían sufrido la institucionalización de todo el subsistema fraternal o los hermanos se habían quedado en casa con su familia y sólo el niño vivía en una casa hogar. Respecto a la última situación, los hermanos también los visitaban mensualmente. Cabe mencionar la existencia de varios casos en que todo el grupo de hermanos estaba bajo custodia del Estado, aunque no vivían

en la misma casa hogar y, por lo mismo, el espacio para convivencia familiar era un momento también para reunirse entre ellos.

Tanto las niñas como los niños del estudio le otorgan a sus hermanos mayor importancia y jerarquía que a sus padres y, en algunos casos, también mayor jerarquía dentro del subsistema fraternal, pues se trata de un medio por el cual reciben apoyo de sus iguales y con quienes tienen mayor identificación. Los hermanos también son vistos como figuras de rivalidad o devaluadas, por lo que los omiten del sistema. Cabe mencionar que no los perciben como ausentes, a diferencia de los padres (tablas 1 y 2).

Conclusiones

El niño es un ser que depende en todos los sentidos de los padres, quienes a través de sus cuidados fomentan el desarrollo físico y psicológico de sus hijos. Sin embargo, muchos de ellos nacen y crecen con graves carencias debido a la pobreza, el maltrato, el abandono o la orfandad y son dejados en un estado de vulnerabilidad y desprotección a la espera de un rescate por el Estado, quien los acoge en casas hogar y les brinda cuidados básicos, educación elemental y protección legal.

La institucionalización de los menores en México crece día a día. Del 2012 al 2013 ingresaron 8,178 menores a las instituciones del DIF (Alcántara, 2014; INEGI, 2015), la mayoría por abandono o negligencia de cuidados de sus padres. En Michoacán son pocos los menores institucionalizados abandonados o huérfanos, la mayoría tienen familia y/o padres. La estancia en las casas hogar deja de ser temporal y se vuelve un problema legal, pues los niños no pueden reintegrarse a su familia de origen (con abuelos, tíos o progenitor) y tampoco son candidatos a adopción (cuyos índices son de por sí muy bajos debido a los complicados trámites involucrados). Esto ocasiona que los niños permanecen dentro de las casas hogar hasta la adolescencia, cuando el vínculo afectivo hacia sus padres se ha perdido parcial o totalmente.

En los participantes de éste estudio la institucionalización se dio por diversas causas desconocidas por las autoras, dado que es un dato restringido, y los niños no saben por qué están allí. Todos los participantes tienen familia de origen y/o uno o ambos padres, por lo que no son adoptables y vivirán en la casa hogar hasta que su situación legal se resuelva; son visitados una vez al mes por sus familiares, siendo las “convivencias familiares” un

espacio para mantener el contacto. Se observaron reacciones ambivalentes en los niños ante éste reencuentro mensual, ya que mostraban alegría, luego enojo o incluso se negaban a ver a su familia. Por su parte la familia llevaba regalos y comida a los niños para cubrir, de manera simbólica, las necesidades básicas del niño. Fuera de esto había poca interacción entre los niños y su familia, por lo que la separación y la institucionalización han afectado el vínculo.

Algunos aspectos que pudieron tener incidencia en la interacción niño-familia fueron la situación familiar previa a la institucionalización y la edad de ingreso a la casa hogar, así como el escaso contacto con la familia. Se puede decir que la institucionalización desde el aspecto familiar trae como consecuencia una alteración en la percepción de la vida y la noción de los padres y la familia, debido a la experiencia, a la separación y la ruptura del vínculo, así como a la vida dentro de la casa hogar, a la que el niño tiene que adaptarse e integrarse y en la que encuentra a una nueva familia (ahora de tipo social) en la forma de un grupo de niños y adultos con los que no tiene vínculo de sangre, una nueva familia de la que se separa cada vez que lo cambian de casa hogar; esto debilita la capacidad vinculatoria del niño.

Respecto a las figuras que integran la familia (madre, padre y hermanos), se considera a la madre como la figura principal en la vida del niño por las implicaciones que tiene en su desarrollo. Autores como Bowlby (1989) y Fernández y Fernández (2013) han estudiado la importancia de la madre y atribuyen las consecuencias de la institucionalización a la falta del vínculo con ella. Aunque la madre es para el niño una figura primaria, también el padre y los hermanos constituyen parte esencial de la vida del niño. El padre es quien nombra al niño, lo posiciona en una familia y le da una identidad con la que se muestra ante la sociedad; tiene además una función proveedora, de cuidado y protección; a nivel intrapsíquico reafirma la identidad masculina en el hijo varón a través de la identificación y reafirma la femineidad en la hija, además instaura la autoridad y las reglas, entre otras funciones. Por ello ambos padres son primordiales para el desarrollo del hijo, cada uno desde su rol y sus funciones. Por su parte los hermanos son el grupo con el que se aprende desde la seguridad del hogar la convivencia entre pares, con el que se comparte la experiencia de vida, el amor de los padres (que puede generar rivalidades) y

con los que se establecen los vínculos afectivos más fuertes, los fraternos y los filiativos, que prevalecen a lo largo de toda su existencia (Lafuente y Cantero, 2010).

En los participantes del estudio se exploró la percepción de la figura materna, la propia madre o madres sustitutas como la abuela, la tía o la cuidadora, cualquier mujer que el niño hubiera introyectado como madre. Se pudo observar que no existe diferencia en la percepción de la figura materna entre niñas y niños, ya que tienden a omitirla del núcleo familiar en la prueba aplicada, a diferencia de los otros miembros de la familia y le atribuyen características negativas y que causa ansiedad. La separación de la madre y la rotación de cuidadoras imposibilitan al niño para identificarse con alguna de ellas y a establecer un vínculo afectivo, y forman una percepción de ausencia, angustia y ansiedad. Se esperaba que aquellos niños que tienen madre que los visitan mensualmente tengan una mejor percepción de ella, pero no fue así, muy posiblemente por los sentimientos de enojo hacia ella que se pudieron observar durante los días de convivencia. Los niños rechazaban a su madre o se mostraban agresivos, groseros o indiferentes con ella, algo que no ocurría con las abuelas o tías. Evidente es el dolor que la separación de la madre, sin importar el motivo, causa; también genera la negación de ésta figura, como en algún momento los niños fueron negados por la madre y depositados en una casa hogar, lo que les niega la posibilidad de una madre sustituta pues el reglamento les prohíbe nombrar ‘madre’ a las cuidadoras. Los niños crecen con ausencia física y emocional de la madre. Sólo en tres casos se encontró una percepción positiva de la madre con la que aún hay un vínculo de apego (dos niñas de 7 años y un niño de 10 años). Un factor que ha favorecido esto es el contacto mensual con la madre y la edad de ingreso a la casa hogar, pues entre mayor sea el menor más fuerte el vínculo con la madre, tanto que podría pasar al plano intrasubjetivo (que no requiere de la figura de apego presente para que el vínculo se mantenga porque ha quedado instaurado en la psique) (Berenstein, 2007).

El padre es también visto por los participantes como una figura ausente, negativa y con quien la relación es difícil y, sin embargo, lo instauraron simbólicamente a través de un padre social como el Estado, pues cumple las funciones paternas de proveedor, cuidador y protector; la figura no tuvo variaciones entre niños y niñas.

La de los hermanos fue la figura más importante para los participantes (sin diferencia entre niños y niñas) y ocupa mayor jerarquía y valor que los padres, ya que no se

encuentra ausente y tiene interacción con ellos puesto que no se ha perdido el contacto porque, en la mayoría de los casos, está también en la misma casa hogar, lo que favorece la perpetuación del vínculo y la creación de un grupo cerrado que se cuida y auto-protege. En muchas ocasiones el hermano mayor es visto como figura de autoridad pero no como un padre o una madre sustituta.

La percepción que tienen los niños institucionalizados sobre su familia es la de una madre ausente o, por lo menos, con características negativas, con relación conflictiva que provoca ansiedad y que no es vista como figura de apego. El padre también está ausente (aunque presente simbólicamente) y se le adjudican características negativas, además de una mala relación con los niños. Los hermanos son vistos como las figuras más valoradas de la familia, entre los que se respetan las jerarquías y con los que hay buena relación a pesar de las rivalidades. Ésta percepción no dista mucho de la realidad de los niños, dado que la separación de los padres y el contacto con los hermanos institucionalizados también han formado ésta noción que coincide con los resultados encontrados por Boada (2006) y Dapieve et al. (2017).

En ésta investigación se presentaron diferentes limitantes como la falta de acceso a los expedientes de los menores, el poco tiempo permitido para el trabajo de campo (porque las sesiones de convivencia tienen un horario estricto) y que los niños se presentaban a las convivencias de forma rotativa, lo cual afectó al seguimiento de los casos. Cabe mencionar que los resultados obtenidos no son generalizables y sólo son aplicables a ésta muestra y una primera aproximación con muchas limitantes al estudio de estos niños, por lo que se sugiere la realización de estudios confirmatorios que corroboren lo aquí expuesto, además de la indagación de la percepción de la familia en los niños institucionalizados en condición de orfandad o abandono, poblaciones no consideradas para éste estudio.

Referencias

- Alcántara, L. (2014). *Aumenta abandono infantil; albergues sin control en México*. Red política. Recuperado de <http://www.redpolitica.mx/nacion/aumenta-abandono-infantil-albergues-sin-control-en-mexico>.
- Betancourt, I., Rodríguez, M. y Gempeler, J. (2007). Interacción madre – hijo, patrones de apego y su papel en los trastornos del comportamiento alimentario. *Universitas*

- Médica*, 48(3), 261-276. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/2310/231018668007.pdf.
- Boada, M. (2006). Acogimiento en familia extensa: un estudio desde la perspectiva de los acogedores, de los niños acogidos y de los profesionales que intervienen. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 203-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?=179814013006>.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. España: Paidós.
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2010). *Ley para la Protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de <http://www.ipn.mx/defensoria/Documents/Normatividad/Normatividad-Nacional/Ley-para-laProteccion-de-los-Derechos-de-Ninas-Ninos-yAdolescentes.pdf>.
- Dapieve, P., Cardoso, A. y Dalbosco, D. (2017). Imágenes sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e suas familias. *Psicologia y sociedade*, 29, 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?=309350113004>.
- Esquivel, F., Heredia, M. C. y Maqueo, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: El Manual Moderno.
- Fernández, M. y Fernández, A. (2013) Problemas de Comportamiento y Competencias Psicosociales en Niños y Adolescentes Institucionalizados. *University Psychology*, 12, 797-810. Recuperado de www.revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/2582/5802.
- Freud, S. (2006). *Obras completas Tomo XVII* Psicología de las masas y análisis del yo. Argentina: Amorrortu Editores.
- Gutiérrez, P. y Salazar, M. (2010). *Vínculo madre e hijo; Una mirada desde el contexto escolar* (Tesis de licenciatura). Universidad Academia Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/222/tesis.pdf?sequence>.
- Heredia, B. (2005). *Relación madre-hijo*. México: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Hoffs de Sod, L. (2002). *La huella del padre en el desarrollo de la hija. Padre e hija, el buen paternaje*. México: Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica.
- Instituto Nacional de Estadística, Geográfica e Informativa, INEGI (2016). *Censo de Alojamiento de Asistencia Social 2015*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/encotras/caas/2015/>.
- Janin, B. (2011). Niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad. *Cuestiones de la infancia*, 4, 23-33. Recuperado de https://www.google.com.mx/search?client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Aes-ES%3Aofficial&ei=7tHSWtjSH8bGsQXMirfgAQ&q=janin+beatriz+ni%C3%B1os+y+adolescentes+en+situacion+de+vulnerabilidad&oq=janin+Beatriz+ni%C3%B1os+y+adolescentes+en+situacion+de+vulne&gs_l=psyab.1.0.33i21k1j33i160k113.72592.112004.0.114220.61.56.0.0.0.0.272.6136.0j38j4.43.0....0...1c.1.64.psy-ab..18.39.5482.6..0j0i131i67k1j0i131k1j0i67k1j35i39k1j0i10k1j0i203k1j0i10i203k1j0i22i30k1j33i22i29i30k1.118.TUx gvalp4Pw.
- Lafuente, M. J. y Cantero, M. J. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad, amor*. España: Pirámide.
- Luna, M. (2011). *Niñez y Adolescencia institucionalizada: visibilización de graves violaciones de DDHH*. Argentina: RELAF.
- Musitu, G., Clemente, A. y Escarti, A. (1990). Agresión y Autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de Psicologia*, 10, 231-250. Recuperado de <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/viewFile/615/588>.
- Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, J. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Power, L. (2014). *La separación temprana madre e hijo: Efectos en el vínculo y desarrollo cerebral*. Chile: Universidad de Santiago. Recuperado de <https://revoluciondelamor.blog/2012/11/30/la-separacion-temprana-madre-hijo-efectos-en-el-vinculo-y-desarrollo-cerebral/>.
- Rey, L. (2014). *La importancia del Vínculo Temprano: Diada Madre e Hijo*. Uruguay: Universidad de la República. Recuperado de http://sifp1.psyco.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/trabajo_final_de_grado_3_laura_rey_2.pdf.

- Romero-Garza, A. (2014). *Infancias y adolescencias institucionalizadas. Ruta y destino de jóvenes en casa hogar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/4054/>.
- Salas, M., Fuentes, M. J., Bendo, I. M., García, M. A. y Camacho, S. (2009). Acogimiento en familia ajena y visita de los menores con sus padres biológicos. *Escritos de psicología*, 2(2), 35-42. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092009000100005&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Siekavizza, A. (2014). *Niños, niñas y adolescentes víctimas de abandono en el hogar Miguel Magone* (Tesis de maestría). Guatemala, Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Diaz-Anabella.pdf>.

LOS TEMBLORES. ALGUNAS OBSERVACIONES DESDE LA TECTÓNICA SUBJETIVA EN TORNO AL TRAUMA

Karen Happeth Cuevas Castelán⁹⁸

Ricardo García Valdez.

Arturo Marinero Heredia.

Resumen

El trabajo desarrolla algunas reflexiones psicoanalíticas en torno a una intervención clínica desarrollada con niños oaxaqueños de 3 a 17 años, posterior al temblor del 7 septiembre de 2017. Los autores aportan el testimonio del trabajo efectuado en Santa Rosa de Lima, Oax., en el otoño de 2017 a través de una brigada de ayuda psicológica, un mes después del sismo, cuyo epicentro fue localizado en Pinotepa Nacional. Las entrevistas terapéuticas, efectuadas en un encuadre y un contexto específicos, han llevado a interrogarse *a posteriori* sobre las posibilidades de movilizar psíquicamente a esos niños luego de una catástrofe en la que en diversas escalas han sufrido pérdidas. Algunos de ellos experimentan sensaciones de miedo y desarrollan una actividad onírica o fantasmática, que demuestra su aceptación de un tratamiento del dolor de la pérdida facilitado por la transferencia; en cambio hay otros que no pueden aún acceder al dolor psíquico, petrificado por la conmoción psíquica que inhibe o sobrepasa la capacidad de un tratamiento. En conclusión, el trabajo deduce que la empatía no parece apropiada para modificar el sufrimiento, a diferencia de la transferencia, ante la complejidad del fenómeno del trauma desarrollado por Freud.

Palabras clave: sismo, trauma, empatía, transferencia.

⁹⁸ Universidad Veracruzana, kacuevas@uv.mx

Introducción

La angustia generada por eventos de gran magnitud en la naturaleza, moviliza diversos recursos psíquicos en los sujetos afectados. Evaluar estos recursos y potenciarlos a partir de una intervención clínica es un área de aplicación de la psicología clínica factible de abordarse desde el psicoanálisis. Existe una larga tradición de trabajos en este horizonte. En resumen, muchos parten de la noción freudiana de trauma, anticipando el valor del estatuto inconsciente y refrendando el valor de la transferencia por encima del de la empatía para un abordaje comprometido con los estratos más íntimos de la subjetividad.

Objetivo

Sistematizar la práctica clínica ante un sismo, con un grupo de niños y adolescentes a través de un marco teórico psicoanalítico.

Método

Con base en dos entrevistas clínicas de base psicoanalítica, se abordó tanto individual como grupalmente a un colectivo de niños y adolescentes, así como a algunas madres de estos, en modalidad abierta, para evaluar las condiciones emocionales y subjetivas luego del sismo. Se tuvieron dos ateneos clínicos de supervisión en la Cd. de Xalapa, Ver., coordinados por los profesores responsables de la brigada. El presente trabajo sintetiza algunas de las reflexiones teóricas.

Aspectos éticos

El *staff* de intervención respetó los cánones de ética dictados por la práctica psicoanalítica, en torno a discrecionalidad y manejo de resultados. Resultados de las reflexiones clínicas sobre el trabajo con niños oaxaqueños de 3 a 17 años, un mes después del terremoto del 7 de septiembre de 2017:

Una brigada de ayuda psicológica en Oaxaca

Habilitados por la práctica psicoanalítica para la escucha clínica, se trabajó con un grupo de psicólogos en formación, voluntarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana - Región Xalapa -, regulados por un encuadre que contempló desde sus inicios

dos visitas en calidad de *psicólogos clínicos* ante los niños de Santa Rosa de Lima, la segunda población más afectada de Oaxaca, entre octubre y noviembre de 2017, justo un mes después del violento terremoto del 7 de septiembre de 2017. Esta misión psicológica “humanitaria” fue organizada por la ya mencionada Facultad de Psicología, por iniciativa de la Unidad de Intervención Psicosocial (UNIPSO) de la misma. El Dr. Arturo Marinero Heredia y la Dra. Vicenta Reynoso Alcántara, con base en experiencias anteriores relacionadas con atención en crisis, se abocaron a la tarea de trabajar, con la población que lo requiriese, invitándome a participar con ellos. En un segundo momento metodológico, a través de la radio comunitaria denominada “Radio Totopo” se establecieron contactos importantes para trabajar en esta comunidad. Aunque se tuvo contacto con el padre Alejandro Solalinde, éste no intervino directamente en nuestro caso.

Los psicólogos jóvenes de sexto semestre en adelante, se establecieron durante dos momentos -en períodos de 4 días- en este lugar, muy afectado, recibiendo a niños individualmente o bien en grupos, así como -principalmente- a las a madres de estos; el dispositivo fue difícil de mantener, a pesar de la supervisión de los profesores de la Facultad al regreso de cada intervención.

La ciudad de Santa Rosa, que lleva como extensión el apellido “de Lima”, se vio especialmente afectada por este terremoto que causó, al menos, la destrucción de diversos bienes inmuebles. No se reportaron oficialmente pérdidas humanas. Ubicada a 330 km del epicentro del terremoto (Pinotepa Nacional), esta pequeña comunidad con menos de 500 habitantes, fue destruida al 40%. El sismo devastó casas habitación antiguas, así como edificios nuevos construidos sin mucha consideración por los estándares antisísmicos. Los niños y la población femenina trabajadora fueron las principales víctimas. Quedaron muy dañadas las redes de agua potable, de drenaje y los caminos.

La economía local fue severamente golpeada. Antes del sismo, mucha gente vivía al día. Luego de él, ya no tuvo ingresos, ni forma de obtenerlos a corto plazo. Las redes de apoyo intercomunitarias para paliar las desgracias familiares se afectaron. La inseguridad alcanzó niveles escandalosos. La situación sanitaria era cada vez más delicada. No sólo estaban derrumbadas sus casas. Los hornos tradicionales de comixcal, en los que se elaboran los totopos (cuya venta permitía a las mujeres obtener un poco de dinero) y en los que se preparan muchos otros alimentos, estaban rotos. En los hechos estaban literalmente

en la calle. Los hospitales de Juchitán y Salina Cruz estaban colapsados. No había medicamentos suficientes. Con las empresas eólicas, la comunidad tiene un fuerte conflicto, han hecho proselitismo corporativo con muy escaso beneficio para los pobladores.

En Juchitán el crimen organizado tiene controlada a la policía. Ésta es fuente de inseguridad constante. Hubo casos de secuestros de niños y adultos para intercambiarlos por los papeles de las casas y los comprobantes para recibir la tarjeta de apoyo con 120,000 pesos que ofreció el Estado como apoyo. El Ejército no se hizo cargo de tareas de seguridad y fue destinado a la realización de tareas humanitarias. El tiempo avanzó y el descontento creció.

El marco de la intervención

En Santa Rosa de Lima se recibieron ante todo a las madres de familia y a los niños más afectados por el terremoto, diezmados -fundamentalmente- en su ya de por sí raquítica economía. Después de las reuniones en la escuela, con los niños sobrevivientes y sus madres, conocí personalmente a unos cincuenta niños de entre 3 y 17 años: los de 8-12 años fueron los más numerosos, algunos solo una vez asistieron, la mayoría en las dos ocasiones. Mi colaboración, que era parte de un programa de apoyo emocional y acompañamiento terapéutico, e incluso de un proceso clínico más extenso idealmente, a la hora de pensar en el relevo a terapeutas más cercanos a ellos, resultó muy complicada, y no solo debido a diferentes formaciones teórico-clínicas: reconocimos una dependencia irremisible en todos los niveles que instalaba la expectativa en los afectados de apoyos económicos.

Las entrevistas se diseñaron inicialmente para evaluar el estado emocional y remitir a los niños, si fuera necesario, para su cuidado individual o grupal en la segunda fase. A medida que estos cuidados se hicieron cada vez menos probables, decidimos anticipar el final de esta misión; las pocas entrevistas desarrolladas tomaron la forma de consultas terapéuticas de apoyo emocional y orientadas a la catarsis.

El desafío del exterior

Una verdadera “prueba de lo extranjero” como lo es la traducción, sin duda tuvo efectos importantes para los protagonistas de las entrevistas. La extrañeza en algún momento vino

en las comunicaciones, casi todas en español, pero al parecer, cuando se trataba de algo más íntimo hablaban en su dialecto.

Las impresiones traumáticas eran aún muy fuertes en la mayoría de los niños que conocí un mes después del sismo, y a lo Real de éste *-externa* allí en tanto no lo habían vivido antes-, yo a la vez le era extranjera, aunque podía imaginar, en parte, la angustia generada por las huellas aún presentes de éste: las ruinas causadas por el temblor no habían sido removidas, las pocas reconstrucciones *-limitadas a muy pocos beneficiados-* trascendieron sólo en su dimensión política, y los habitantes *-dolidos-* lloraban, a menudo amontonados en lonas instaladas como un mínimo recurso de supervivencia; tenían una vida material de una dureza tal que, los adultos, preferían las inclemencias del tiempo a perder sus pocas pertenencias. La urgencia de la vida no siempre fue suficiente para proteger a las afligidas madres de su dolor o incluso de su propia angustia, que escasas veces permitía que surgiera la entrevista... con el niño que las acompañaba.

Un contexto de gran violencia política. Violencia actual

En primera instancia, el desastre fue natural; pero este terremoto ocurrió en un contexto de violencia actual de *larga data*, como si viniera a repetir o a activar una serie de conflictos. Las violentas luchas entre magisterio y Estado que se vivían en Oaxaca habían marcado el año 2006.

De acuerdo con la Comisión de la Verdad en Oaxaca –encabezada por el sacerdote católico Alejandro Solalinde– se registraron 373 víctimas durante el gobierno de Ulises Ruíz. Unos días después del terremoto, *el mismo* ejército mexicano se hizo presente en las poblaciones principales del territorio oaxaqueño, con el argumento de poner en marcha el Plan DN-III-E, para realizar actividades de auxilio a la población civil afectada por este tipo de desastre. Presente entonces en diversos pueblos, en cada derrumbe, en medio de las ruinas, en las áreas afectadas, los mismos soldados utilizados por el Estado para controlar al magisterio, también se encontraron en los relatos de los niños después del terremoto.

Consideraciones preliminares: el desastre del terremoto del '85

Los dramáticos eventos del 19 de septiembre 1985, en el aquel entonces Distrito Federal, estaban probablemente en relación como antecedente traumático a nivel nacional, con lo

que uno de los afectados de Santa Rosa, denominaba: “el enojo de Dios”: los temblores, a pesar de las explicaciones ligadas al desplazamiento de las placas tectónicas de la tierra, estaban motivados porque Dios estaba enojado y abajo estaba el infierno como explicación del movimiento. Recordemos que una buena parte de la población de Oaxaca profesa la religión católica. Las muertes causadas por este terremoto hicieron así que la ideología religiosa adquiriera un nuevo poder con una presencia explicativa que, debido a la negación del gobierno de Oaxaca y del Estado mexicano en su conjunto acerca de la gravedad del fenómeno, han sido el apoyo emocional que brinda esperanza para los afectados.

Pensando en el legítimo interés de nuestra intervención, no me arriesgaré aquí a comparar los efectos psíquicos de la catástrofe político-económica que afecta a Oaxaca desde 2006 y desde luego desde antes, con los de un así llamado desastre natural, en el cual aparece la angustia de la especie humana frente a los peligros de la naturaleza. Baste decir que, en el contexto de la comunidad de Santa Rosa, puede no haber efectos traumáticos imposibles de tramitar con los recursos mínimos al alcance de los afectados, obviando que en primera instancia se trata siempre de la vivencia caso por caso: cuando, en los primeros temblores de septiembre de 2017, alguno se lo explicaba como “el enojo de Dios”: ¿No acaso le dio a la omnipotencia de las “fuerzas de la naturaleza” un significado y un rostro, por muy ideológico y etéreo que fuera? Pensemos en qué había niños pequeños que eran incapaces de dormir porque tenían miedo de quedar sepultados. La presencia de esta amenaza real tan presente en la memoria subjetiva y familiar quizá restauró el devenir del tiempo detenido por el momento catastrófico; tal vez renovó los vínculos interrumpidos por el desastre, al ofrecer sus identificaciones heroicas. Así podría decir una madre: “Nos dormiremos afuera, ¡a pesar de la lluvia y el frío!” Identificaciones heroicas, para los *niños con miedo*, frente a las fuerzas poderosas de la naturaleza y para la radical impotencia humana en el afán de dominarlas.

Una ocurrencia tardía sobre los efectos psíquicos del desastre después del acontecimiento

¿Cómo hacer letras de día con historias de la noche? Recuérdese que el temblor se registró a las 23:49 hrs. del ya mencionado 7 de septiembre de 2017. Aquí, hoy escribo desde mis recuerdos y desde las notas de hace casi seis meses, sobre los niños a los que conocí un mes

después del temblor: acontecimiento inmediato posterior al primer momento del trauma, este trabajo -necesariamente cojo- tiene la modesta fragilidad de la memoria y la ponderación del afecto. Entre los rostros, las voces, las expresiones de estos niños y sus madres que seis meses después, aún permanecen con esa nitidez que Freud llama *überdeutlich* (muy clara), insiste una frase, la de aquella señora, huérfana, que tuvo miedo, y asociaba la pérdida de su abuelo quien era su *sostén* y su *cimiento* en la vida.

Ella no era la única que tenía miedo. Casi todos los niños que atendí en aquel otoño de 2017 en Santa Rosa de Lima se quejaban de ansiedad o miedo, fobias y pesadillas. Llegada un mes después del temblor, la brigada interventora, dadas las *réplicas*, *compartió* los más diversos fenómenos entre los habitantes con los que se tuvo contacto: fobias espaciales, miedo a la oscuridad, miedo a estar solo, miedo a la multitud, miedo a ser perseguido en la calle, miedo al ruido, fobias a los animales. Todos estos miedos y fobias se asociaron con mayor frecuencia con trastornos del sueño de los habitantes, principalmente sueños de ansiedad con despertares ansiosos, y luego dificultades importantes para conciliar el sueño. Un tercio de ellos dijo que tenía problemas de memoria y atención, así como trastornos del estado de ánimo, irritabilidad, en su mayor parte. Algunos pocos sufrieron de enuresis secundaria; datos epidemiológicos sin mayor importancia si se asume que, detrás, se reconoce el sufrimiento subjetivo singular.

No abordaremos de frente el problema del trauma o el debate crucial sobre este tema entre Freud y Ferenczi: a pesar de la condición generalizada de esta catástrofe, que predominó en lo que el autor vienés denominó “la masa”, es decir la población, *en tanto realidad material y de supervivencia, y no como realidad psíquica*, o más bien debido a esta masividad, elegimos adherirnos a la actividad intrapsíquica en el caso por caso que puede movilizarse (o no) frente a tal catástrofe, al privilegiar las experiencias singulares de algunos de los niños que se encontraron durante este otoño oaxaqueño. ¿Qué recursos, qué defensas les habrían permitido tener en cuenta -psíquicamente- (o no) su realidad externa, seguir viviendo y organizarse?, ¿estructurarse psíquicamente (o no)? La pregunta sin duda tiene la forma de un enigma infinito, y conserva su fuerza transferencial: son los motivos, - íntimos- que nos llevaron a Oaxaca, ya que se trataba de la supervivencia psíquica. También ¿por qué no decirlo? de los terapeutas, interventores frente a la acumulación de

temblores de la tierra y de los cuerpos de los afectados y de los duelos por las pérdidas materiales.

La pregunta también se relaciona con los cuadros clínicos mencionados anteriormente: nos parecen hoy, incluso más claramente que entonces, que atestiguan la gran capacidad de resistencia psíquica de la mayoría de aquellas señoras y de estos niños que conocimos un mes después de la catástrofe.

Momentos clínicos 1: intentos de tratamiento psíquico del dolor ante la pérdida

“Dios está enojado”, insiste la pequeña frase de aquella señora. Me limitaré a cuestionar el lugar del afecto, y especialmente el más importante de ellos, la angustia y sus efectos. Estuvieran afectados, o no, los niños y sus madres, los signos del sismo también inciden en los afectos del equipo terapéutico, en la medida en que estos eran perceptibles, por supuesto a simple vista, y este es el primer límite de los comentarios que seguirán. La teorización freudiana del trauma, en cuyo centro se agrega la cuestión del afecto, está aquí en el trasfondo: el afecto, definido por Freud como la expresión *cuantitativa* del impulso, funciona (como representación) para tratar la excitación del impulso en el aparato psíquico; pero un exceso de excitación puede desbordar el dispositivo psíquico que probablemente lo contenga y volverse psíquicamente intratable, y por lo tanto traumático.

Tener miedo. Pedrito, 12 años

Pedrito, animado y alegre en las entrevistas, se alejó antes del sismo de sus padres y de dos hermanos, el hermano mayor y el menor, de 4 años. Él vive con otras dos hermanas, de 20 años y 13 años, la más grande cuidándolo a él. Comienza diciéndome que pasó varios días solo al lado de los escombros. Sus padres son migrantes. En casa, teme estar solo, “tan pronto como haya un poco de ruido, temo ser atrapado, ser aplastado”. También tiene miedo afuera, que de ser perseguido. Sus miedos, tan presentes, no inhiben la gran vivacidad, la fuerte presencia de este niño, muy activo, en la escuela, en el juego, en casa. Teme por la noche, en sus sueños; sueños agradables se transforman: primero juega con su hermanito, y poco a poco el sueño se convierte en una pesadilla, donde es perseguido, encerrado y luego aplastado. “Salto, digo en mi sueño, que no es posible. Le pregunto si está vivo, ¿dónde estás? ¿Dónde están mis padres? Mi hermanito no

responde. Me levanto, no puedo volver a dormir. En mi sueño, él me llama, grita. Quiero soñar de nuevo, y estar con él” Pedrito también sueña con ser secuestrado, a veces para matarlo, a veces no, en estos sueños repetitivos durante estas fechas, posteriores al terremoto: “Yo quería irme con ellos, pero no sabía quiénes eran”. De sus padres también, a menudo sueña: “Es *imposible* para ellos venir, por eso siempre llegan tarde, o tienen prisa”. De su pasado, él que es tan locuaz no tiene nada que decir, su hermana mayor no puede evocar la historia, solo en fragmentos, sin llorar: “ha sido buen niño”.

“Siento a alguien detrás de mí”. María, 12 años

María, también de 12 años, tiene miedo, un miedo preciso: “Siento a alguien detrás de mí”, cobarde, vergonzosa, esta chica muy seria y silenciosa, en la primera entrevista dice que se paró rápido de su cama, y que cuando salió, vio que “tenía un golpe en la rodilla”. Desde entonces, María siente a alguien detrás de ella, “el aliento de alguien detrás de mí”, afirma. María es la más joven de tres hermanos, su hermano mayor tiene 19 años más que ella, su hermana 8, “el pilón”, dijo su madre cariñosamente frente a esta última, nacida cerca del final de su capacidad de concepción. La madre de María tiene una prótesis. Su hijo mayor la acompañó a Juchitán. Su esposo, sordo antes del sismo como resultado de un accidente en el trabajo, ahora se borra aún más en su hogar por ser migrante: para él, dice su esposa, es un milagro que sus hijos estén vivos, eso es suficiente para él.

En la segunda entrevista, sin su madre, María también dirá que esta sensación apareció al ver a su madre con su prótesis; también nos hará comprender la ambivalencia de este vínculo con una madre ante la que ahora tiene una gran culpa consciente al verla separada por el trabajo del esposo: descubre que se abalanza sobre ella demasiado, que ella misma está demasiado “detrás de ella”, pero, al mismo tiempo, ¿cómo puede decirle, ya que ella pronto se quedará sola en la casa? Su hermano mayor acaba de casarse, su hermana “seguramente no se demorará” para casarse ... - ¿Y tu padre? “Oh mi padre, no es él quien lo ayudará, con su pierna ...; él siempre está fuera...”, responde con tristeza y una ira sorda. A pesar de nuestros esfuerzos, el padre de María no va a asistir a ninguna entrevista.

Lecciones de Chamucos. Alma, 11 años

Alma, no le teme al “chamuco” en absoluto, y me dice con insistencia, en cada entrevista, que para convencer a los niños de que vinieran a ver a los psicólogos especialistas investidos de poderes casi mágicos, algunos padres les dijeron: “Si no vas, te va a llevar el chamuco”. De estas míticas bestias, que, según nos contó Alma, acechan en el pueblo de Santa Rosa, construido cerca de la montaña, sus padres no quieren saber nada al respecto, son diablitos *pequeños* y *tontos*. Alma tiene 11 años y nos da en la primera reunión una apasionada lección de Chamucos. “Por qué tener miedo, los chamucos son otra forma de vida [...] Éste [el Chamuco] es el que tiene miedo al día: sale en la noche, todas las noches, solito, y se esconde durante el día, tal vez bien y “a lo mejor” no muy lejos de aquí, tal vez en el río no muy lejos”. Alma hace mucho ejercicio a diferencia de su mamá: encantados, fútbol, carreras. Perdió a su abuelo en el terremoto de la Ciudad de México en 1985: “pudieron haber hecho muchas cosas juntos”, dijo su madre.

La irritabilidad de Alma, sus perturbaciones de atención, de sueño, muy fuertes después del sismo, no obstante, han disminuido. “Cuando le tenemos miedo al chamuco, él lo siente. Tienes que engañar [...] estar asustado, entonces él siente. Si el chamuco tiene miedo, nunca regresa a donde tenía miedo, y no solo, va en un grupo. Cuando ve sangre, el chamuco se come al niño [...]”. Alma había supo que su abuelo estuvo muchos días bajo los escombros; supo que tuvo otro cadáver encima. No quería estar dentro de la casa cuando sus padres hablan sobre este abuelo, dice su madre, que está muy atenta a Alma. La niña hablará del abuelo solo en nuestra segunda y última reunión, de los juegos que se perdió con él, en los que sus papás, “siempre ganaron”.

Tener miedo, soñar, imaginar: ¿cómo arreglar el trauma?

La intensa actividad de los sueños que Pedrito participa, nos parece, es la inversión de la escena psíquica y sus objetos internalizados. Con ese poder alucinatorio que le permite revivir a sus muertos, tal vez ralentiza el trabajo de duelo más de lo que lo apoya, pero primero, nos parece, se instala en una pasividad estática. Inclusive traumática. El riesgo, por supuesto, para Pedrito y para los otros, que en algún momento tuvieron pérdidas de familiares, es que esta fijación *del* trauma, que llega a circunscribirlo, se convierta en una

fijación *al* trauma. Como dice Jean Laplanche (1981): “donde los muertos se asentarían como fantasmas”.

El temor de María, vinculado a la sensación de un aliento humano detrás de ella, atestigua la *presencia viva del objeto*, invocado de manera casi alucinatoria, y así evitar la amenaza de su pérdida y la ansiedad de separación... y al mismo tiempo ¿expresar una amenaza de castración frente a una herida materna repentinamente impuesta sobre ella? O bien, ella expresa una teoría sexual infantil de la madre, ya que la narración es ante todo suya, y la síncope en el ritmo también: “vio que tenía un golpe en la rodilla, y desde entonces siente la respiración”. ¿Alguien detrás de ella? Este miedo, a partir de que su madre ha dejado ir a María durante dos años, nos viene a dar testimonio de las fantasías edípicas de María, y en particular a una fantasía de seducción masoquista “desde atrás”. Hoy no más que ayer, me arriesgaré a detenerme en estas interpretaciones.

Detrás de su negación, ni siquiera del miedo a los *chamucos*, la lección que Alma nos da, está sirviendo en su lucha contra el miedo y la angustia, con las mismas funciones que los atacantes de los sueños de Pedrito. Menos difusa, menos abstracta y más conectada con la angustia, de la cual Freud (1920) ha enfatizado la función defensiva contra el miedo y su posible retorno; *el miedo no se contenta con dar una piel al yo*. En tanto Alma tiene miedo *de algo*, limita y controla la angustia de la separación, un prototipo de angustia infantil; circunscribe el dolor y reabsorbe el daño narcisista causado por la pérdida del objeto y su amor, fijando este objeto en lo que ocupa su lugar. Pero al hacerlo, también *dice* la dificultad de elaborar la pérdida de pérdida del objeto, la pérdida de su amor (y de odio también), a pesar del movimiento del aparato psíquico del que ella testifica.

Tener miedo, soñar, imaginar: la inversión de la actividad psíquica les permite a estos niños reconstruir una escena interna donde podrán tomar forma la ausencia y el terror, desplegar fantasías de seducción, de castración, inhibidas por el susto o congeladas por la angustia y el daño narcisista. Tal actividad nos parece capaz de evitar la fijación del trauma en la medida en que se toma en la dirección transferencial permitida por ella, lo que la estimula: estos iniciadores de la creación de significado son la dirección transferencial que los hace activo, que permite unir los hilos de la inversión objetal y la inversión narcisista, tanto en los niños como en los padres.

¿Cuál sería la dirección transferencial en estas reuniones?

Así pues, María dice en la segunda y última entrevista, muy animada: “El día del temblor, un mes antes de conocerte, soñé contigo: tuve vértigo, me caí [...] Estaba en medio de un círculo de psicólogos, estaban haciendo algo con las manos, tenía dolor de cabeza, ojos ... como agujas ... Era insoportable, giraban a mi alrededor”. María no es la primera en contarme una escena ligada a una alucinación: Pedrito también una vez vio la televisión y escuchó que un hombre había sido separado de su cabeza y sintió, me dijo, “mordidas en los ojos”.

Luego María me pasa mi teléfono celular sobre la mesa, y se pregunta con interés si no se trata de una cámara de video que retransmitiría nuestra entrevista en la televisión: yo sería una maga, ella me ayudaría, y ambas estaríamos en la televisión ... En este movimiento entre alucinatorio y de fantasía, el escenario de persecución apenas enmascara la fantasía de la seducción pasiva, me parece, *activamente* pasivo, María lo especifica para sí misma, incluso recíprocamente: las dos estaríamos en el escenario. Continúa: “Soñé que mis padres estaban en casa. Había pasado el temblor, y estuve bajo las piedras. Ví como se caía la casa, fue horrible. Yo quería gritar”. “Esperé a que regresara para contarle, y pedirle que me quite el miedo”. Me dice: “Siempre en sueños grito, pero nadie me oye. Y los otros nunca se juntan, solo estaba mi apá y mi amá. En el cementerio, no se puede llorar. Encontramos muchos cadáveres, yo no quería verlos”. “A veces no creo que estén muertos”, dice finalmente. Y llora por un corto tiempo, en silencio, antes de mencionar ese padre sordo casi desaparecido en tanto migrante.

Como María, Pedrito hace una escena de discurso de la cual yo soy la espectadora y ellos son personaje: se presentan ante un interlocutor para *enunciar* la ausencia de la persona que falta, para hablar del silencio que sigue al llamado, pero también ante esta seductora fanática, todopoderoso tercero que podría eliminar mágicamente el miedo y restaurarlo a su preforma, ¿transformaría así la angustia, al menos parte de lo que es psíquicamente intratable, en un enigma sexual?

La corriente narcisista de la libido no se ve menos activada por la dirección transferencial: es probable que la terapeuta reviva, “sin saberlo”, al maravilloso niño(a) en persona. María dirá con cierto orgullo, por ejemplo, en la segunda entrevista: “Eso es todo, volveré a la escuela, como antes del temblor”.

Otra niña de 12 años, Juanita, que también “temía que la siguieran en la vereda”, habrá tenido los mismos acentos triunfantes que me anuncia, muy satisfecha; una decisión, tomada el mismo día en que la conocí, de “No perder su tiempo jugando”, y dedica todo tu tiempo al trabajo que le encarga su mamá para realizar el sueño de ésta última “sueño de mamá de convertirse en ¡maestra!”. Añadió, como detalle: “Ya no tengo miedo”. Toda la entrevista se dedicó a la evocación del “tiempo anterior”, cuando su padre, muy deprimido, tuvo tantos problemas para trabajar. Juanita había desplegado muchos recuerdos de sí misma alrededor de su madre y de su hermana mayor (desaparecida por “los malos”), mientras dibujaba un cerdito muy colorido que, en medio de la hoja, venía por el río.

Ella ayudaba a su mamá a hacer tamales, (“gente venía de lejos para preguntarle. Cuando la gente tenía una boda, le pedían los tamales”), recuerda varias discusiones con la hermana mayor, antes de que desapareciera. Así que Juanita podía encontrar, tal vez, en el espacio y el tiempo de estas brevísimas reuniones, la oportunidad de movilizar sus defensas narcisistas: un apoyo que le permitiera establecer el pasado, con los ideales encontrados antes del desastre, y no en el presente, posterior del desastre, más allá de la *fijación* al momento catastrófico.

Para María como para Juanita, “antes era mejor”: esta idealización del pasado es también una constante de varios de estos encuentros clínicos. Protegido idealmente, el pasado está protegido de ataques psíquicos que podrían destruirlo.

Momentos clínicos 2: acceso a las dificultades de pérdida

No todos los niños tienen las defensas históricas de Pedrito, o las habilidades de reconstrucción objetal y narcisista de Alma, María y Juanita, y confiando en los recursos que ofrece la entrevista y el terapeuta, hay que dejar claro que los apuntalamientos proporcionados por el medio ambiente, la familia, la sociedad, la escuela, en los que no insistiré, son por supuesto, *los primeros*, absolutamente fundamentales.

Anestesiado por el dolor de la pérdida: Braian, 9 años

Braian, un niño de 9 años, no presenta síntomas particulares, a primera vista de acuerdo con su abuela, que lo lleva a la entrevista: ni miedo, ni trastornos del estado de ánimo ni del sueño, aunque ella misma tiene un sueño “ligero”. El niño está muy callado al comienzo de

la entrevista. Cuando pregunto ¿en qué puedo servirles?, es su abuelita la que dice: “Braian vive al lado de las ruinas de su casa con su madre, su hermana mayor, su abuela paterna. Murió su perro. En Juchitán, su padre lo llevó al parque.” Le pregunto: “¿Te sientes mal en este momento?” A lo que me responde “Un poco, pero no mucho”. Su abuelita, a quien llama “mamá”, rectifica con compasión contenida: es una tristeza por lo de su perro. Braian no quiere dibujar, no le gustan los juguetes, prefiere divertirse con los niños mayores, jugar con la maestra. Él cobra vida evocando estos juegos. Su abuela describe, con una mezcla de afecto y tristeza: es un “buen niño”, en su casa él prepara el café para sus papás en la mañana, en la escuela rápidamente capta las lecciones que el movimiento magisterial constantemente obliga a perder.

Brian interrumpe a su abuelita: “quiero mi perro”. La abuela, en un rápido gesto, abraza al niño, para que no lo veamos (a Brian le da “vergüenza”, dice) y continúa: al chamaco, le gusta que lo peine, (fue peinado con especial cuidado para la entrevista de aquella mañana), “como ‘pa su cumpleaños”, dijo. Braian luego pregunta tímidamente si tengo una cámara en mi teléfono. El niño insiste en que me lleve una imagen de él: su abuela, a quien le pide que “lo deje tomarse una foto”, comenta que en su familia casi no tienen fotos, Brian me pide salir solito, sin la abuela; sostendrá con mucha energía que se la enseñe a “mis chamacos”, presuponiendo que tengo muchos hijos.

Brian se me figuró la primera vez como anestesiado: esa anestesia sería la mejor manera de evitar experimentar dolor y pérdida. Cubierto por una sobreinversión narcisista de una imagen tan perfecta como su peinado, el dolor psíquico parece inaccesible, mientras que el dolor físico del cuerpo propio y ajeno es negado, al menos contra la extraña que soy: medio muerto psíquicamente (anestesiado), de hecho, como en las situaciones descritas por Ferenczi, donde la autoescisión narcisista es la única forma de escapar de un exceso de sufrimiento. Asumiendo su cuerpo como imperfecto sostiene forzosamente la existencia de un trauma físico, que le permite esconder su trauma psíquico. Muy rápidamente, sin embargo, Brian ya estaba animado, y quizá gracias a mi escucha atenta, tuve la percepción de estar ante un joven “maduro”. Nuestro encuentro, vino de pronto a revivir en su fantasía la mirada de amor que la madre posaba sobre el niño querido, el niño de 3 años con huarachitos, en la foto que la abuela me platica, y restaurarle un poco la sensación de la continuidad de lo existente. No lo sé, y aún sigo buscando hoy. La segunda sesión con

Brian alivia *mi* miedo, ya que el chico cobra vida en nuestro juego de letras: él conoce bien todas las cartas de la lotería, y está bien orgulloso, de repente no sabe cómo escribir una de ellas. ¿Cuál? Aquella que es “calavera”, entonces dice ... “esta no la sé... me da miedo”.

La cuestión de la latencia en el tratamiento psíquico del desastre por parte de los niños

Entre las innumerables preguntas que me quedan por resolver hay una importante: ¿cuál es el peso de la latencia en el efecto producido por el evento traumático en la psique de estos niños, de entre 3 y 17 años en el momento del sismo, mayoría de ellos que conocí en la escuela de la comunidad rural de Santa Rosa de Lima? ¿Cuáles son las contribuciones de la metamorfosis de la pubertad en las dinámicas y economías libidinales (ya sean objetales o narcisistas) y las reorganizaciones que estas permiten? Acá planteamos: ¿qué impacto podría tener este desastre en niños en el umbral de la adolescencia?

Según los psicólogos de la brigada que contaban con más experiencia en atención en crisis, “los niños que más sufren por los sismos son los que pertenecen al grupo de edad de 11 a 13 años”. ¿Deberíamos concluir que la latencia, tan controvertida tanto clínica como teóricamente, habría limitado el desbordamiento de la excitación motriz, intratable y, por lo tanto, traumática, causada por el desastre? El material clínico se extraña acá para alimentar tal cuestionamiento. El más joven de los niños que recibí, de 4 años en el momento del sismo, presentó un cuadro clínico bastante diferente de los anteriores, *donde no se mencionó el miedo*. Pero, como veremos, los juegos que lo ocuparon con pasión durante nuestras dos sesiones también dieron testimonio de un intenso trabajo de fantasmaticación, aunque sin embargo tuvo gran dificultad en contener una excitación de impulso desbordante.

Abrumado por el dolor de la pérdida. Modesto, 6 años de edad

Modesto, de 6 años cuando lo conocí, justo había acompañado a sus dos padres a Pinotepa Nacional, pueblo que fue el epicentro del terremoto, muy destruido. Su abuela materna, lo llevó de regreso a Santa Rosa. Ella es la que cuida de él junto con su hermana de 14 años, en ausencia de los padres, y de acuerdo con los testimonios de los testigos (tíos y abuela), en el momento del terremoto salió corriendo y gritó: “papá”, y fue recogido por extraños en

el camino. Se quedó durante cinco días con extraños en sus lonas, negándose a alimentarse, y con una diarrea severa. Lloró y golpeó como loco, dijo su abuela, gritando todo el tiempo, “¡Papá! ¡Mamá!” Vio gente en Santa Rosa asustada, el miedo abrazaba sus cuerpos, la casa donde vivía se derrumbó.

Fue encontrado por su familia gracias a unos vecinos. Su condición física estaba deteriorada. Después de un mes presentó enuresis secundaria severa, tiene enuresis nocturna, todavía se niega a comer, está muy agitado. No sabe si sus papás murieron. Durante el tiempo de nuestra reunión, y mientras escucho a su abuela, también trato, con ella como con otros adultos, de rastrear la historia de este niño antes del terremoto.

Modesto juega con los cochecitos de juguete: alternativamente representa caídas, destrucción, aplastamiento y reparaciones, que comentó con labilidad: “el chamuco”, también llamado “el tonto”, más tarde “el puerco”, se tira de su silla, de la parte superior del respaldo, dice que es un balcón. El “camión Modesto” los aplasta, con una fiereza donde la emoción es muy perceptible: “el león está muerto, su cabeza está rota”. Escogiendo entre el material a un soldado con los ojos rotos, hace una muñeca: “¡Mira! Le dice al soldado, con el que golpea a una muñeca, “¡es para que ella caiga así! ¡para morir!”.

Luego, golpeando al soldado con piezas de un lego: “Voy a cortarte la cabeza ... ¡Muere! El soldado se rompió su cabeza” ... nos hacemos “de la vista gorda”. Luego juega con dos “burros” en un corral, “llegaron para golpear al soldado”; uno “está ‘pachurra’o”, el otro “es enfermera” aplasta la cara del primero, “uno rompe la nariz, los ojos”; el camión “Modesto” se convierte en “el camión de los soldados”, que aplasta violentamente al burro: “se cura el burro”, dice triunfante.

En su juego donde la emoción gana cada vez más, Modesto repite la pérdida, el asesinato y la reparación; como el nieto de Freud (1920) en su juego *Fort-Da*, se esforzaría por dominar la desaparición de sus papás, obteniendo a través de este recurso una cierta ganancia narcisista en relación con el “shock psíquico”, para decirlo con las palabras de Ferenczi, dada la historia de la abuela en relación con los padres de Modesto y su efecto en las fantasías que Modesto actúa en su obra, nos podemos imaginar. ¿Su juego “equivale a una cura para el dolor o a un acceso al dolor”, como Laurence Kahn (2004) pregunta en el “niño en duelo”?

Destino de la "conmoción psíquica"

Al igual que la presencia en el pueblo oaxaqueño de los chamucos, de la cual Alma es la narradora, en un modo análogo pero más secundario, el juego de Modesto, sus síntomas fóbicos mencionados anteriormente, nos parecen plantear la misma pregunta, a la respuesta imposible: al mismo tiempo intentos de tratamiento contra el dolor de la pérdida, con construcción de defensas psíquicas, y quizás también “construcciones de elaboración del duelo”, es decir, andamios para no caer ante el dolor de la pérdida.

¿De dónde vendría, sin embargo, que Modesto me parecía, a pesar de su intensa actividad en la fantasía, más indefenso que los niños más grandes mencionados anteriormente? ¿Sería su excitación más visible el signo de una “conmoción psíquica” más difícil de tratar?

¿O deberíamos suponer que, en estos niños, mayores que Modesto, fase más o menos latente en el momento del sismo, había una protección por la excitación del escudo de la latencia, y la conmoción psíquica habría sido menos fuerte, y de ahí su mayor capacidad de resistencia psíquica, dos meses después? O, por el contrario, que ¿habrían escindido, o encriptado las huellas de la conmoción, hasta el punto en que no hubiéramos percibido nada, tan ocupados como ayer, como hoy, para privilegiar a la población viviente de la población desaparecida o muerta? Todas estas preguntas permanecen sin respuesta, por falta de tratamientos más largos.

¿Cómo transformar el dolor? Empatía y contratransferencia

Alguno de nosotros se preguntó: ¿cómo continuar trabajando con los efectos que suscitan esas historias? ¿Cómo lidiar con esta cantidad de afecto en nuestra contratransferencia, es decir, cómo lidiamos con las tentaciones mesiánicas, y en particular el mesianismo de reparación o de la ilusión de reparación?

La cuestión de la empatía surge por supuesto, ligada a la identificación, una condición necesaria para la escucha analítica, dice Freud en 1913 en “La iniciación del tratamiento”. Empatía en el sentido que Freud (1921) dio a este término asumido con las concepciones estéticas y psicológicas de su tiempo, “es decir, la *comprensión* que nos hace posible cualquier posición con respecto a otra vida de alma”. Daniel Widlöcher (2004)

insiste en esto: “No se trata de compartir un sentimiento o una creencia, sino de *representarse a uno mismo* los sentimientos, deseos y creencias de los demás”, incluidos los inconscientes. ¿La identificación, que Freud evoca en 1921, particularmente con respecto a la psicología de masas, está en el origen de la empatía, o la empatía comienza con este “primer proceso identificatorio por el cual todos reconocemos en el otro, el semejante, el vecino, fragmentos de nuestras propias imágenes motrices internas”?

A pesar de esta dificultad metapsicológica, la identificación funciona en la *contratransferencia*, en esta clínica practicada en Santa Rosa, como en cualquier escucha terapéutica: motor poderoso del movimiento humanitario (y el deseo de ser analista), que incluso lo precede. ¿Pero cómo, participando en la angustia masiva, se puede permanecer “parcial y a-temporal”, como lo describe D. Widlöcher en su texto sobre la empatía? ¿Cómo evitar que esta identificación inmovilice a un terapeuta que escucha, o se desvíe a una relación madre/hijo donde el (la) terapeuta solo ocuparía el lugar de la persona que lo ayuda, porque puede “entender” su llamado en la angustia, viniendo a apaciguar, consolar y reparar, evitando que esos niños vuelvan a los apuros que tenían? La pregunta toca de cerca los motivos íntimos que nos empujan a este lugar de terapeuta en comunidad, y el análisis de los motivos de tal desplazamiento. También afecta, al mismo tiempo, la representación que hacemos de la profesión de analista.

¿Podría la empatía ser suficiente para transformar el dolor ?, pregunta L. Kahn (2004) sobre el niño en duelo. ¿Qué puede hacer que la angustia y el dolor sean tratables, no es más bien la transferencia?, ¿solo ella puede darle otra forma a la empatía, y así permitir el acceso al dolor? Eso pudimos constatar con estos niños reunidos en Oaxaca, aunque estrictamente hablando el marco de esta intervención debe llevarme a hablar más de movimientos transferenciales que de transferencia propiamente dicha. La intuición precedió a la hipótesis: la dirección transferencial, que sexualiza o resexualiza, desplazando el dolor sobre el terreno de las fantasías originales, tendría alguna posibilidad de ayudar al niño en duelo en la elaboración de ese sufrimiento.

Lo que estaría más allá de la empatía permitida por estos movimientos transferenciales, sería esta reunión con el deseo actual bajo la realidad traumática, y es el tacto del terapeuta, en el sentido en que Ferenczi dio estas hermosas palabras, comenzando por: “presenciar el dolor... sin mostrar una necesidad apresurada de aplacar el sufrimiento”

(Khan, 1977), para transformar en este proceso y en el proceso analítico esta reunión en *pérdida sin melancolía*. Solo la situación analítica podría ser este “sitio extranjero” mencionado por Pierre Fédida (1995). “Extranjero”, aquí, por supuesto, no es una historia de nacionalidad: el extranjero o extraño incluso es el terapeuta, que guarda, como ocupante de este sitio, alguna esperanza de deshacer, con el apego al síntoma, la fijación al trauma. Con esta esperanza de haber contribuido al menos a poner un poco de juego en ello, corramos el riesgo de apartarnos de una cierta concepción del psicoanálisis para la cual, en palabras de Freud (1922), la “falta de esperanza” representaría, precisamente, “una parte esencial de la armadura y el equipo analítico de los analistas”.

Referencias

Fedida, P., *El sitio del ajeno: la situación psicoanalítica*. Editorial: Siglo XXI, 2006.

Ferenczi S., *Journal Clinique*, 1932, París, Petit Bibliothèque Payot, 1985.

Freud S., Sobre la iniciación del tratamiento (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, I) (1913), en: S. Freud, Obras completas. *volumen XII – Trabajos sobre técnica psicoanalítica, y otras obras (1911-1913)*. Buenos Aires: Amorrortu. 1998.

- De guerra y muerte. Temas de actualidad (1914), en: S. Freud, Obras completas. *volumen XIV – Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu. 1998.

- Más allá del principio de placer, 1920, En: S. Freud, Obras completas. *volumen XVIII – Más allá del principio de placer Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras (1920-1921)*. Buenos Aires: Amorrortu. 1998.

- Psicología de las masas y análisis del yo, 1921, En: S. Freud, Obras completas. *volumen XVIII – Más allá del principio de placer Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras (1920-1921)*. Buenos Aires: Amorrortu. 1998.

- Sueño y telepatía, 1922, En: S. Freud, Obras completas. *volumen XVIII – Más allá del principio de placer Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras (1920-1921)*. Buenos Aires: Amorrortu. 1998.

Kahn L. *Cures d'enfance*, París, Gallimard, 2004.

Laplanche, J. Problemáticas I. La angustia. Amorrortu editores. Buenos Aires. 2000

Widlöcher D., Afecto y empatía, 2004, Revista Francesa de Psicoanálisis, Vol. 3, 2004, 981-992.

Winnicott D., (1958). La capacidad de estar solo. En: D. Winnicot. Escritos sobre *pediatría y psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1979.

DETECCIÓN DE RECURSOS ANTE EL SUICIDIO Y PERCEPCIÓN DE LA IMPULSIVIDAD

Daniela Felicitas Siller Sosa⁹⁹
Mayra Aracely Chávez Martínez
Jana Petrzelová Mazacová
Andrea del Carmen Jiménez Gómez

Resumen

En el siguiente estudio se analiza la relación que existe entre los aspectos de recursos y la impulsividad presente en los jóvenes de la ciudad de Saltillo, municipio capital del estado de Coahuila y la relación que tienen dichos aspectos con la conducta suicida que se presenta en dicha región. Lo anterior se analizó bajo los siguientes criterios: edad, grado escolar, sexo, número de hermanos y tipo de familia en la que viven. Los jóvenes se ven en diferente grado ligados a conductas impulsivas y las cifras varían en los jóvenes que buscan el apoyo en terceros, tomando en cuenta la diferencia de respuestas obtenidas entre hombres y mujeres. Los resultados analizados se obtienen de los resultados presentados de la aplicación del Cuestionario de Necesidades Interpersonales y tomando como referente dos de las escalas de la batería de validación de la Teoría Interpersonal del Suicidio: Recursos e Impulsividad. Mismos que fueron analizados además, a través de la Prueba Chi² (X²) tomando en cuenta aquellos reactivos que indagan sobre la presencia o ausencia de conductas impulsivas dentro de la vida diaria de los jóvenes saltillenses y del uso que se hace o no de los recursos con los que se cuenta a la mano, como familia, amigos o personas cercanas, resaltando además que los jóvenes que utilizan en mayor grado los recursos al alcance son quienes se encuentran dentro de los 12 y 13 años de edad, y en su mayoría quienes tienen hermanos. Por otro lado los jóvenes que presentaron una mayor actividad en conductas impulsivas son aquellos quienes tienen 17 años o más y que se encuentran dentro de un rango escolar de entre el segundo y cuarto semestre de bachillerato, dentro de lo ya mencionado, no se encontró diferencia significativa en los resultados obtenidos entre hombres y mujeres.

Palabras clave: Suicidio, recursos, impulsividad

⁹⁹ Universidad Autónoma de Coahuila, dfsiller@gmail.com

Introducción

Uno de las más grandes problemáticas en cuestión de salud pública del momento es el suicidio. La definición de suicidio proviene del latín, su etimología *sui*: sí mismo y *caedere*: matar, lo cual lo define como el acto auto infligido para causarse la muerte en forma voluntaria, deliberada, en el que intervienen sucesivamente el deseo suicida, la idea suicida y el acto suicida en sí. La organización mundial de la salud (OMS, 2017) la define como el acto de quitarse deliberadamente la propia vida.

El concepto de suicidio ha estado presente en la historia de la humanidad desde tiempos muy remotos. A lo largo de la historia, ha sido visto de distintas maneras, posturas y culturas. Pasando de ser desde un privilegio hasta un pecado. Sin embargo, siempre ha estado presente dentro la historia de la humanidad. En la Antigua Grecia era un privilegio para aquella persona que decidiera quitarse la vida, viéndose como el mayor acto de valentía que existía, mientras que en Roma, solía permitirse únicamente a la clase alta, hasta que los esclavos hicieron práctica de la conducta y eso otorgaba costes importantes a la burguesía, por lo que se le empezó a prohibir.

Después del auge del cristianismo en Europa se le llegó a considerar pecado y era motivo de excomulgación el intentarlo y, de aquellos que lograban consumar el acto, su cuerpo era arrastrado por las calles para su exhibición y sus pertenencias confiscadas por el gobierno. No fue hasta en Renacimiento que dejó de satanizarse tanto, considerándose incluso un “mal necesario”. Durante el siglo XIX fue que se empezaron a ver influencias de investigación para determinar sus causas, de tipo social, ambiental y personal.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), el suicidio representa una de las diez causas principales de muerte a nivel mundial, siendo los jóvenes la población más vulnerable. Pese a las múltiples intervenciones a nivel social respecto al suicidio las estadísticas suben. El excesivo aumento del suicidio (en magnitud y rapidez) da a conocer indicadores morbosos que solo pueden provenir de una sociedad nada saludable, sino enferma. Durkheim (1974) considera que en su época se es demasiado tolerante con el suicidio y que esa indulgencia es anormal y pasajera.

El acto de cometer suicidio es un potencial indicador de salud pública que provoca casi la mitad de todas las muertes violentas y se traduce en casi un millón de víctimas al año, además de unos costos económicos cifrados en miles de millones de dólares, según ha

señalado la Organización mundial de la Salud (OMS, 2004), por lo tanto, es un factor sumamente importante que revela un índice promedio de la salud mental de la población, además de otros factores sociales importantes. Tiene una etiología multifactorial, que resulta de una compleja interacción de factores biológicos, genéticos, psicológicos, sociológicos y ambientales. Sin embargo, la OMS señala que la prevención y el tratamiento adecuado de la depresión, abuso de alcohol y otras sustancias, así como de quienes han intentado suicidarse, permite la reducción de las tasas de suicidio.

Jiménez, Carballo, Cano y Marín-Vila (2014) encontraron que el porcentaje de los jóvenes con ideas suicidas que son provocadas por el consumo de alcohol y drogas es mayor en los hombres, de igual manera presentan un menor nivel educativo aunado a los problemas familiares y situaciones laborales desfavorables, así como problemas relacionados con su pareja. Por otro lado, la conducta suicida en mujeres está asociada a su conducta sexual. El inicio de la vida sexual de las jóvenes es visto social y culturalmente como una conducta que puede ser sancionada, mientras que el ser hombre representa una presión social que promueve el inicio de la vida sexual; el ideal de una mujer respecto a su iniciación sexual implica pasividad y un no reconocimiento del deseo sexual, promoviendo la virginidad hasta llegar al matrimonio. Se podría suponer que el salto entre la virginidad, tener relaciones sexuales y su consecuente evaluación negativa, puede tener repercusiones no sólo en la salud sexual de la adolescente, sino también en la esfera de la salud mental, con lo que existe la posibilidad de presentar ideación e intento suicida (Pérez- Amezcua, et al. 2010).

Wyman (2014), subraya que una de las cuestiones más importantes de la problemática del suicidio en la adolescencia son las reincidencias. Dos de cada tres niñas y uno de cada tres varones reincidían en su intento de suicidio. Además, es importante recordar que cada nuevo intento de suicidio es habitualmente de una gravedad médica mayor que la anterior. Una investigación realizada por Otto (1972) encontró que de 10 a 15 años después de un primer intento de suicidio durante el período de la adolescencia, cerca del 10 % de la totalidad de la muestra de sexo masculino y el 3% de sexo femenino habían muerto por suicidio.

Según la Teoría Psicológica Interpersonal del suicidio de Joiner (2005), las razones por las cuales las personas se suicidan son porque pueden y porque quieren. A partir de la

percepción de gran agobio y el fallo de pertenencia, se compone el constructo del deseo suicida y se plantea que este último es más fluido y dinámico que la capacidad adquirida. Los dos dominios principales que los terapeutas deberían considerar son: el deseo por realizar suicidio y la capacidad de cometer suicidio.

Según datos de la OMS (2014):

1. Cerca de 800 000 personas se suicidan cada año.
2. Por cada suicidio, hay muchas más tentativas de suicidio cada año. Entre la población en general, un intento de suicidio no consumado es el factor individual de riesgo más importante.
3. El suicidio es la segunda causa principal de defunción en el grupo etario de 15 a 29 años.
4. El 78% de todos los suicidios se produce en países de ingresos bajos y medianos.
5. La ingestión de plaguicidas, el ahorcamiento y las armas de fuego son algunos de los métodos más comunes de suicidio en todo el mundo.

En el año 2014 existen registros de 138 casos de suicidio en Saltillo. En el año 2015, ya se reportaron 166 casos. En el año 2016 se observó un alarmante incremento en los casos de suicidio, incluso registros de casos en adolescentes. La estadística se disparó a 184 casos. Finalmente, en el 2017, se presentaron 212 casos. En su mayoría fueron jóvenes entre 15 y 25 años.

Los niveles de epidemiología sobre el suicidio consumado en México han aumentado de una manera constante en las últimas décadas, al grado de compararse con los de otros países que son tradicionalmente afectados, siendo los jóvenes las principales víctimas de esta conducta (Borges, 2009). Los jóvenes que presentan ideas suicidas o que han intentado quitarse la vida generalmente pasan por un estado depresivo, el cual es causado por diversos factores que tienen que ver con poco aprovechamiento de sus redes de apoyo.

Todos los jóvenes cuentan con redes de apoyo que les ayuda a prevenir el caer en la conducta suicida, sin embargo, es notable la diferencia entre los que han intentado suicidarse y los que no lo han intentado, ya que estos últimos cuentan con una mayor capacidad para aprovechar estas redes, solicitar ayuda a las personas cercanas a ellos,

además de contar con otros recursos afectivos y cognitivos como el autocontrol, así como un buen manejo de la tristeza (Rivera Heredia & Andrade Palos, 2006).

En la Teoría Interpersonal de Suicidio se plantea que la pertenencia frustrada y la percepción de agobio y pesadez son elementos fundamentales. Ambos constructos demostraron asociaciones convergentes con constructos interpersonales relacionados. Incluyendo soledad y apoyo social para la pertenencia y valor social e ideación de muerte por agobio.

Se sugiere que para una mejor comprensión del suicidio debe emerger una perspectiva que enfatice los procesos interpersonales y del comportamiento, ya que el deseo suicida resulta de necesidades interpersonales insatisfechas. La necesidad de pertenencia insatisfecha es una necesidad de competencia social fallida.

La teoría mencionada señala la inestabilidad familiar y el desempleo como factores asociados al suicidio, ya que éstos fomentan la percepción de agotamiento o pesadez en las personas. Asimismo, el agotamiento y la pertenencia frustrada son los estados mentales que mayormente preceden el desarrollo de pensamientos suicidas.

Una importante red de apoyo con la que cuentan los jóvenes es su familia, puesto que la unión y el funcionamiento familiar representan un factor importante en la prevención de la conducta suicida. Si los jóvenes provienen de una familia disfuncional tienden a presentar desmoralización, así como mayor ideación suicida y viceversa; un buen funcionamiento familiar representa para el adolescente un factor de protección indirecto ante la conducta suicida (Carrillo, 2016). Las familias de las personas que han intentado el suicidio, o que lo han consumado, por lo general presentan grandes crisis ya que en su núcleo predomina la desorganización y desmoralización de la familia, así como un importante deterioro de la relaciones entre sus miembros; que deteriora la capacidad de los jóvenes para expresar sus emociones y afrontar las dificultades que se le presentan (Nizama Valladolid, 2011).

Joiner (2015), y su teoría interpersonal psicológica del comportamiento suicida, propone una explicación a esta relación (impulsividad y suicidio), a la que se refiere como capacidad adquirida para cometer suicidio; enfatiza en que el acto intencional de terminar con la vida propia involucra superar una fuerte motivación de supervivencia y que ésta no puede ser superada sin previa "práctica".

La impulsividad, constructo central en las conductas adictivas incluye incapacidad para inhibir una conducta en curso, la tendencia a realizar conductas no planificadas con poca preocupación por sus consecuencias y una preferencia por recompensas inmediatas, pero pequeñas, sobre otras más grandes, pero demoradas en el tiempo (Kenney, 2014).

La impulsividad y la búsqueda de sensaciones han sido relacionadas con trastornos psicopatológicos y con problemas sociales, pero cada una de ellas puede jugar un papel diferenciado. La conducta agresiva empieza a manifestarse en la niñez temprana y adquiere su máxima expresión durante la adolescencia, disminuyendo a medida que las personas llegan a la adultez (Dodge, 2010).

Los adolescentes agresivos reactivos son vistos como más impulsivos y con problemas de atención, lo que se relaciona a su vez con problemas de hiperactividad, somatización y problemas de sueño (Dodge, 2010), así como también con un mayor riesgo de suicidio (Conner, 2003). La teoría propone que los individuos impulsivos tienen mayor probabilidad de experimentar esta clase de eventos dolorosos y provocativos, que los habitúa al miedo y a la muerte, por lo cual es más probable que hayan adquirido la capacidad para cometer suicidio.

El intento de suicidio para calificarse como tal debe cumplir con las siguientes cualidades:

1. comportamientos dañinos iniciados por el individuo
2. presencia de intento de suicidio
3. resultado no fatal.

Se enfoca en aquellos factores de riesgo que han mostrado estar asociados con el comportamiento suicida letal, entre los cuales se encuentran: los trastornos mentales, intentos previos de suicidio, el aislamiento social, conflicto familiar, desempleo y las enfermedades o discapacidades físicas

Pilatti, et al. (2017), en su estudio respecto al efecto del estrés social agudo sobre impulsividad, toma de riesgos y sesgos atencionales en jóvenes, encontraron que los varones, comparados con las mujeres, presentaron mayor toma de riesgos. En ausencia de modulación por factores externos, estas diferencias parecen reflejar diferencias de personalidad entre varones y mujeres. Específicamente, los varones exhiben un mayor nivel de búsqueda de sensaciones que las mujeres.

La evidencia previa obtenida en el estudio hecho por Acheson (2011) indicaba déficits en el control inhibitorio (inicio de una respuesta e inhibición de respuesta en curso) entre los jóvenes con historia familiar con abuso de alcohol, pero no en aquellos con historia familiar sin abuso de alcohol.

La investigación sobre la Teoría Psicológica Interpersonal del Suicidio se basó en ocho escalas principales; de los cuales se tomaron los reactivos de las escalas de Impulsividad y Recursos para el actual reporte de investigación.

Objetivo

Identificar la percepción de los jóvenes respecto a los recursos familiares y de apoyo con que cuentan, así como la presencia de expresiones de impulsividad y su relación con el suicidio.

Método

Diseño

Se realizó un estudio exploratorio, cuantitativo, de alcance descriptivo y alcance correlacional.

Participantes

Se encuestó a 180 personas, 48.3% mujeres y 41.7% hombres, con una media de edad de 15.37 (DS 2.18). Los criterios de inclusión fueron: adolescentes de secundaria y preparatoria, con consentimiento informado. La investigación “Adaptación y validación de las escalas de la Teoría Psicológica Interpersonal del Suicidio” es parte de un trabajo con otras cuatro universidades del país, las cuales son: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Juárez Autónoma de Durango y la Universidad Autónoma de Coahuila.

Instrumento

El instrumento utilizado para la investigación es una batería de escalas de la Teoría Psicológica Interpersonal del Suicidio. Este contiene ocho secciones: Sección 1: Capacidad

adquirida, la cual emplea 8 reactivos; Sección 2: Necesidades Interpersonales, incluye 15 reactivos; Sección 3: Eventos casuales de dolor, con 31 reactivos; Sección 4: Los Recursos, que contiene 40 reactivos; Sección 5: Impulsividad, con 5 reactivos; sección 6: Desesperanza, lo integran 30 reactivos; Sección 7: Gaudibilidad, integrada por 15 reactivos; y Sección 8: Experiencias, que incluye 13 reactivos. El total de reactivos por responder es de 157. Los datos sociodemográficos son los siguientes: edad, grado escolar, con quien vives, sexo y cuantos hermanos tienes.

Procedimiento

Se aplicó el instrumento en las aulas donde estudian los participantes, de forma colectiva. Las escalas son de auto reporte. La primer página del instrumento contiene aviso de confidencialidad donde se informa el resguardo de los resultados y se especifica que el nombre del participante no será exhibido en ningún momento. También, contiene un apartado de declaración de consentimiento, el cual es firmado por el sujeto voluntario.

Análisis de los datos

Se aplicó una Prueba X^2 de Pearson a las escalas de Impulsividad y Recursos considerando la distribución obtenida a partir del sexo, grado escolar, edad, tipo de familia y número de hermanos de los participantes con el propósito de observar la diferencia entre los mismos bajo distintos parámetros.

Aspectos éticos

Después de obtener el permiso con las autoridades correspondientes, el cuestionario se aplicó a los estudiantes, una vez firmada la declaración de consentimiento informado.

Resultados

Acorde a los resultados mostrados en la tabla de la escala de impulsividad, encontramos datos relevantes de la impulsividad presentada en jóvenes estudiantes mayores a 11 años. Resaltando de ella la presencia de conductas impulsivas en los jóvenes de 17 años o más, quienes coinciden en cursar el cuarto semestre de bachillerato, así como mayor incidencia

de conductas impulsivas en sujetos que viven con su familia nuclear en comparación con quienes no, sin mostrar diferencia significativa entre hombres y mujeres.

De la escala de recursos resalta que las personas que tienen hermanos, sin importar la cantidad, se muestran susceptibles a buscar apoyo de terceras personas, así como quienes viven dentro de una familiar nuclear se perciben como apoyo hacia otras personas. Después de aplicar la Prueba X^2 a las escalas Recursos e Impulsividad, se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación.

La Tabla 1 nos muestra la cuestión “Trato de platicar con alguien para desahogarme”, que obtuvo una significancia de $p = .05$. El 61.9% de las personas con 2-3 hermanos contestó “casi nunca”, mientras el 56.9% dijo “casi siempre”. El 10.3% de las personas que no tienen hermanos contestaron “rara vez” y solo el 3.6% contestó “algunas veces”.

Tabla 1. X^2 . Escala Recursos. “Trato de platicar con alguien para desahogarme”

		Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Casi nunca	P
¿Cuántos hermanos tienes?	1	25.9%	21.8%	24.1%	19.0%	0.058
	2-3	56.9%	60.0%	58.6%	61.9%	
	4 o más	10.3%	14.5%	6.9%	19.0%	
	No tiene	6.9%	3.6%	10.3%	0.0%	

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2, respecto a “cuando me siento mal, busco ayuda en la gente que me rodea” se puede observar que las respuestas de los participantes obtuvieron una significancia de $p = .04$. De las personas encuestadas que cursan el segundo año de secundaria 36.1% contestó “casi nunca” a la cuestión, mientras que los que se ubican en el primer año de secundaria el 27.3% contestó “rara vez”, el 2.8% de personas que cursan el segundo semestre de preparatoria contestó “casi nunca”.

Tabla 2. X^2 : Escala recurso. “Cuando me siento mal, busco ayuda en la gente que me rodea”

Grado Escolar	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Casi nunca	P
Primero de secundaria	26.9%	16.3%	27.3%	19.4%	0.04
Segundo de secundaria	21.2%	6.1%	12.1%	36.1%	
Tercero de secundaria	11.5%	22.4%	24.2%	11.1%	
Primer semestre de preparatoria	9.6%	16.3%	12.1%	0.0%	

Segundo semestre de preparatoria	3.8%	8.2%	6.1%	2.8%	
Tercer semestre de preparatoria	13.5%	4.1%	3.0%	5.6%	
Cuarto semestre de preparatoria	7.7%	18.4%	9.1%	22.2%	
Preparatoria abierta	5.8%	8.2%	6.1%	2.8%	0.040

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3, con un nivel de significancia de $p = .04$, refleja la cuestión “por lo menos tengo a una persona a quien contarle lo que me pasa”. El 64% de los hombres encuestados contestó “algunas veces” y el 38.6% contestó “casi siempre”, en cuanto a las mujeres el 61.4% contestó “casi siempre”, mientras que el 35.7% contestó “algunas veces”.

Tabla 3. X^2 . Escala recurso. Por lo menos tengo a una persona a quien contarle lo que me pasa

Sexo	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Casi nunca	P
Por lo menos tengo a una persona a quien contarle lo que me pasa	Hombre 38.6%	64.3%	50.0%	46.2%	
	Mujer 61.4%	35.7%	50.0%	53.8%	0.048

Fuente: Elaboración propia

Respecto al cuestionamiento: ¿haces cosas impulsivamente?, los individuos participantes mostraron poca diferencia, donde aquellos que viven con su familia nuclear representan el 92.9% en la respuesta que indica “siempre” hacerlo, y aquellos que viven con familia monoparental con el 7.1% (Tabla 4). Sin embargo, el 10.0% pertenece a aquellos que viven con su familia extensa, representando el mismo porcentaje en la respuesta que indica hacerlo “a veces”.

Tabla 4. X^2 . Escala impulsividad ¿Haces cosas impulsivamente?

Con quien vive	Siempre	Muchas Veces	A Veces	Nunca	P
Familia Nuclear	92.9%	85.2%	89.4%	84.7%	
Familia Extensa	0.0%	3.7%	0.0%	5.1%	
Familia Monoparental	7.1%	11.1%	10.6%	10.2%	0.65

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la Tabla 5 en cuanto a la edad y el cuestionamiento “¿Corres riesgos?”, se obtuvo una significancia de $p = .00$, donde los porcentajes mayores, acumulados en la respuesta “nunca”, pertenecen a los individuos 11 a 13 años. Por otro lado, los individuos

de 14 a 16 agrupan su mayoría en “a veces” y el 54.8% de los de 17 años o más en la respuesta “muchas veces”.

Tabla 5. X². Escala impulsividad. ¿Corres riesgos?

Grupos de edad	Siempre	Muchas veces	A veces	Nunca	P
11-13	14.3%	19.4%	11.5%	32.9%	
14-16	35.7%	25.8%	57.7%	51.4%	
17 o más	50.0%	54.8%	30.8%	15.7%	0.00

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Respecto a la escala de recursos, los resultados indican que quienes hacen mayor uso del intentar platicar con alguien para desahogarse son las personas que tienen entre dos y tres hermanos, lo cual resulta positivo al ser ellos quienes hacen buen uso de los recursos familiares al solicitar ayuda a persona cercanas a ellos, además de contar con otros recursos afectivos y cognitivos como el autocontrol así como un buen manejo de la tristeza (Rivera Heredia & Andrade Palos, 2006).

De igual manera logramos identificar que quienes, en su mayoría, acuden a personas que los rodean buscando ayuda, son los adolescentes de primero de secundaria; a pesar de que, de igual manera, un porcentaje muy similar expresan nunca hacerlo. El grupo que, en general, expresó nunca buscar ayuda es el grupo de adolescentes que cursan el segundo año de secundaria, quienes muestran un bajo aprovechamiento de recursos externos al momento de dificultades.

En cuanto a la escala Impulsividad, los resultados previos de las tablas de impulsividad muestran una gran similitud entre hombres y mujeres al hacer las cosas que les gusta sin pensar en las consecuencias, lo cual coincide con lo dicho por Kenney (2014) acerca de la impulsividad; siendo un constructo central en las conductas adictivas, la cual incluye: incapacidad para inhibir una conducta en curso y la tendencia a realizar conductas no planificadas con poca preocupación por sus consecuencias. Estos resultados difieren a lo dicho por Pilatti et al. (2007), donde expresa que los varones, en comparación con las mujeres, presentan tomar mayores riesgos. Lo cual parece reflejar diferencias de personalidad entre hombres y mujeres siendo los varones quienes exhiben un mayor nivel de búsqueda de sensaciones riesgosas que las mujeres.

Existe una notoria diferencia entre jóvenes de 17 años y más, que cursan los últimos semestres de preparatoria, expresando el 50% de ellos correr riesgos siempre, en relación a los adolescentes de entre 11 y 13 años, quienes cursan los primeros años de secundaria, siendo los últimos mencionados quienes expresan nunca correr riesgos. Lo anterior concuerda con lo sugerido por Dodge (2010), quien propone que la impulsividad y búsqueda de sensaciones, así como conducta agresiva empieza a manifestarse en la niñez temprana y adquiere su máxima expresión durante la adolescencia disminuyendo a medida que las personas llegan a la adultez.

En referencia a las respuestas de los participantes sobre hacer cosas impulsivamente, es necesario mencionar que los que viven con familia nuclear indican respuestas positivas al respecto. Tal vez esta actitud se deba a la percepción de protección que vive en este tipo de familias.

Y en cuanto al número de hermanos, se debe considerar que los resultados muestran que hay una gran similitud de respuestas ante la impaciencia, es decir, el grado de tolerancia es similar sin importar el número de hermanos.

La impulsividad, en relación con el suicidio, tiene relación especialmente con conductas de riesgo, sin tomar en cuenta las consecuencias; principalmente entre los jóvenes de preparatoria. Esta situación tiene que ver con la idea de invulnerabilidad que manejan los jóvenes a esta edad, coincidiendo con lo señalado por Ubillos (2004).

Los resultados en comparativa de las escalas impulsividad y recursos arrojan la relación que tienen los jóvenes que viven con familia nuclear con conductas impulsivas, haciendo uso de los recursos que encuentran en su hogar, en otras personas o en sí mismos bajo su percepción sin diferencia significativa entre hombres y mujeres. También es notoria la relación en jóvenes de 17 años o más y que cursan cuarto semestre de bachillerato, quienes se ven en mayor grado ligados a conductas impulsivas, siendo los mismos quienes menos buscan apoyo de terceros, Esto sin diferencia significativa entre hombres y mujeres.

Referencias

Acheson, A. R. (2011). Adults with family history of alcohol related problems are more impulsibe on measures of response initiation and response inhibition. *Drug and alcohol dependence*, 198-203.

- Berenice Pérez- Amezcua, L. R.-R.-L.-A. (2010). Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación media superior de la República mexicana. *Salud Publica de Mexico*, 52(4), 324-333.
- Carrillo, P. Z. (2016). Funcionamiento familiar e ideación suicida en alumnos de 5to año de educación Secundaria del distrito de San Juan de Miraflores. *PsiqueMag*, 4(1), 81-93.
- Dodge, K. (2010). Translating models of antisocial behavioral development into efficacious intervention policy to prevent adolescent violence. *Developmental Psychology*, 277-285.
- Durheim, E. (1974). *El suicidio. nuestros clasicos*, 39.
- Guilherme Borges, M. E.-M. (2009). Distribución y determinantes sociodemográficos de la conducta suicida en México. *Salud Mental*, 2(5), 413-425.
- Jiménez, K., Carballo, J. L., Cano, M. Á., & Marín-Vila, M. (2014). Relacion entre el riesgo de suicidio, estrategias de afrontamiento y autoeficacia de dependientes al alcohol. *Salud y drogas*, 14(2), 121-129.
- Joiner. (2005). the psychology and neurobiology of suicidal behavior. *annual review of psychology*, 287- 314.
- Kenney, S. N. (2014). Examining the efficacy of a brief group protective behavioral strategies. *psychology of addictibe behaviors*, 1041-1051.
- Wyman, P. (2014). Developmental Approach to Prevent Adolescent Suicides Research Pathways to Effective Upstream Preventive Interventions. *Journal of Preventive Medicine* 47(32), 251–256
- Nizama Valladolid, M. (2011). Suicidio. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(2), 81-85.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2004). El suicidio, un problema de salud pública enorme y sin embargo prevenible. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2004/pr61/es/>
- _____ (OMS) (2017). Suicidio. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/es/>
- Otto, P. (1972). Suicide and life threatening. *New England Journey of Medicine*, (316), 816-817.

- Pillati, A. e. (2017). Efecto del estrés social agudo sobre impulsividad, toma de riesgos y sesgos atencionales con jóvenes con y sin historia familiar de abuso de alcohol. *SUMA Psicológica*, 4(2), 115-128.
- Rivera Heredia, M. E., & Andrade Palos, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2), 23-40.
- Ubillos, S. y. (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson.
- ARMUS, M., Duhalde, C., Oliver, M. & Woscoboinik, N. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. *Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Fundación Kaleidos*.
- BOWLBY, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. Buenos Aires: Paidós.
- CARPENTER, R. (2005). Perceived threat in compliance and adherence research. *Nursing Inquiry*, 12, 192–199.
- DARLING, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model *Child Development. Psychological Bulletin*, 113, (3), 487-496.
- DARVILL R., Skirton H. & Farrand P. (2010). Psychological factors that impact on women's experiences of first-time motherhood: A qualitative study of the transition. *Midwifery*, 26, (3) 57-66.
- DEKOVIC, M. (1999). Parent-adolescent conflict: Possible determinants and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 977–1000.
- JARAMILLO, R. & García, M. (2007). Comprensión de la privación afectiva a partir del paradigma fenomenológico existencial. *Pensamiento Psicológico*, 3, (9), 51-60.
- MCLEWIN, L. A. & Muller, R. T. (2006). Attachment and social support in the prediction of psychopathology among young adults with and without a history of physical maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 30, 171-191.
- MUSITU, G., Estévez, E., Jiménez, T. & Herrero, J. (2007). *Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia*. En S. Yubero, Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coords.), *Convivir con la violencia* (135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- OLIVA, D. & Parra, J. (2004) *Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia*. En Arranz, F. E.(Coord.) *Familia y Desarrollo Psicológico*. (pp. 96122). España: Pearson.
- OUDHOF, H., Rodríguez, B. & Robles, É. (2012). La percepción de la crianza en padres, madres e hijos adolescentes pertenecientes al mismo núcleo familiar. *Liberabit. Revista de Psicología*, 18, (1), 75-81.
- PÉREZ, R. & Aguilar, V. (2009). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud*, 19, (1), 111-120.
- PÉREZ, M. & Alvarado, C. (2015). Los estilos parentales: su relación en la negociación y el conflicto entre padres y adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 5, (2), 1972-1984
- PÉREZ, R. & Pineda, S. (2013). Relación entre el sexo e intensidad del conflicto entre padres y adolescentes. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. 29, (1), 49-60.
- POSADA, A., Gómez, J. & Ramírez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. *Acta Pediátrica de México*, 29, (5), 294-304.
- REYES Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista Mexicana de Psicología y Personalidad*, 9, (1), 81-97.
- RICE, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall
- ROSELLO, G. (1980). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Elicien.
- Rubin, J., Pruitt, D. & Hee, K. (1994). *Social Conflict. Escalation, stalemate and settlement*. New York: McGraw-Hill.
- SORKHABI, N. (2010). Surces of parent-adolescent conflicit: cont and form of parenting. *Social Behavior and Personality*, 38, (6), 761-782.
- STERN D., Bruschiweiler N. & Freeland A. (1999). *El nacimiento de una madre: cómo la experiencia de la maternidad te hará cambiar para siempre*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- THOMPSON, R., Waters, S., Schutte, N. & Sanchez, R. (2010). *Regulación emocional: una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. México D.F: UNAM.

- TRENCHI, N. (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*. Uruguay: UNICEF Uruguay.
- VIDAL G., Alarcón R. & Lolas F. (1995). *Enciclopedia iberoamericana de psiquiatría*. Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana.
- YEH, K. (2006). The impact of filial piety on the problem behaviours of culturally Chinese adolescents. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 7, 237–257.
- YEH, K. & Bedford, O. (2003). A test of the dual filial piety model. *Asian Journal of Social Psychology*, 6, 215–228.
- _____. (2004). Filial belief and parent–child conflict. *International Journal of Psychology*, 39, 132–144.
- YEH, K., Bedford, O., & Yang, Y. (2009). A cross-cultural comparison of the coexistence and domain superiority of individuating and relating autonomy. *International Journal of Psychology*, 44, 213–221
- YEH, K., Tsao, W. & Chen, W. (2009). Parent-child conflict and psychological maladjustment: A mediational analysis with reciprocal filial belief and perceived threat. *International Journal Of Psychology*, 45, (2), 131–139.
- ZERMEÑO, A., Arellano, A., & Ramírez, V. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 11, (22), 305-334.

RIESGO SUICIDA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Carolina de la Torre Ibarra¹⁰⁰.
Patricia Noemi Vargas Becerra.
Máxima Nayeli Alonso Martín.
Carolina de Jesús Castellanos González.

Resumen

El suicidio se define como el acto de quitarse voluntariamente la vida. La tentativa suicida se refiere a todo acto realizado que, sin llegar a la muerte, es realizado de forma deliberada contra sí mismo. La ideación suicida incluye los pensamientos inespecíficos sobre el escaso o nulo valor sobre la vida hasta pensamientos concretos acerca de la consumación de un suicidio. **Objetivo.** Identificar la presencia de riesgo, ideación y tentativa suicida en estudiantes de nuevo ingreso a nivel licenciatura del Centro Universitario de Los Altos, admitidos en el periodo 2016-2017. **Método.** Estudio transversal, de tipo descriptivo. Participaron voluntariamente 1799 estudiantes de nuevo ingreso, con edades comprendidas entre 17 y 43 años. Se utilizó la Escala de Riesgo Suicida de Plutchik (1989). Previo consentimiento informado, se procedió a recabar las respuestas en un formato electrónico elaborado exprofeso. Se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, media y desviación estándar). **Resultados.** 63% fueron mujeres. Los resultados por calendario son los siguientes: 2016A: 14% de estudiantes presentaron riesgo suicida; 15 hombres y 25 mujeres señalan haber pensado en el suicidio; 4 hombres y 12 mujeres refieren haberlo intentado; 2016B: 12% mostró riesgo suicida; 12 hombres y 36 mujeres lo han pensado; 3 hombres y 17 mujeres lo han intentado; 2017A: 10% presentó riesgo suicida; 13 hombres y 17 mujeres lo han pensado; 3 hombres y 3 mujeres lo han intentado; 2017B: 12% presentó riesgo suicida; 15 hombres y 29 mujeres lo han pensado; 4 hombres y 5 mujeres han intentado suicidarse. **Conclusiones.** Existen porcentajes importantes de riesgo suicida en los estudiantes. Las mujeres presentan mayor ideación e intento suicida. Debido a estos resultados, se implementa el Programa Campus Saludable, que proporciona atención Psicológica con base en distintos ejes estratégicos a fin de detectar y tratar problemáticas que pudieran influir en el desarrollo integral del estudiante.

Palabras clave: Riesgo suicida, tentativa suicida, ideación suicida, estudiantes universitarios.

¹⁰⁰ Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos. Depto. de Ciencias de la Salud, ctorre_ibarra@hotmail.com

Introducción

El suicidio se define como el acto de quitarse voluntariamente la vida (RAE, 2014). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), éste un problema de salud pública que se puede “prevenir mediante intervenciones oportunas”. Cada 40 segundos una persona muere a causa de suicidio en el mundo, lo cual suma casi 800.000 suicidios al año. Asimismo, por cada persona que se quita la vida, existen entre 10 y 20 que lo intentan.

En 2015 se registraron 6 285 suicidios en México, lo cual representa una tasa de 5.2 fallecidos por cada 100 mil habitantes. En la distribución por sexo, la tasa de suicidio es de 8.5 por cada 100 mil hombres y de 2.0 por cada 100 mil mujeres. En 2010, Jalisco tenía una tasa de suicidios de 5.22 defunciones por cada cien mil habitantes, la cual se incrementó a 6.50 para el 2015, mientras que en Tepatitlán de Morelos, en 2010 la tasa fue de 6.10 defunciones por cada cien mil habitantes, y para el 2015 esta tasa se incrementó a 10.30, casi el doble de la media nacional, al igual que lo hizo la tasa de suicidios en jóvenes de Jalisco durante el 2015, al alcanzar la cifra de 10 por cada 100,000 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015; 2017).

Asimismo, el suicidio es la segunda causa principal de muerte en el grupo etario de 15 a 29 años (INEGI, 2017). El 35% de los suicidios ocurre 20 y 29 años, especialmente en personas solteras (52.16%) o con alguna alteración del estado de ánimo como depresión o ansiedad (56.28%) (Sánchez, García y Quintanilla, 2016).

En relación con la escolaridad, el 16.87% de los suicidios ocurren en estudiantes (Sánchez et al., 2016), del total del suicidios registrados en el 2015, el 10.3% de las mujeres y el 6.7% de los hombres cursaban una Educación Superior (INEGI, 2017).

La conducta suicida está relacionada con conflictos, desastres, abusos, violencia, duelos y sensación de aislamiento; las tasas de conducta suicida son más elevadas en grupos vulnerables y propensos a discriminación, tales como migrantes o personas de la comunidad LGBTIQ (OMS, 2018). Dentro de las causas que lo provocan, se indican diversos factores biológicos, psicológicos, sociales, ambientales y culturales (INEGI, 2017). La Organización Mundial de la Salud (2018), afirma que el intento de suicidio no consumado es el factor de riesgo más importante.

El suicidio es comprendido como un proceso integrado por una serie de comportamientos, secuenciales o no y entendidos en que incluye: ideación suicida, intento

suicida, declaraciones verbales, tentativas (Chávez, 2017) y el suicidio consumado (OMS, 2018).

En particular, la tentativa suicida se refiere a todo acto realizado que sin llegar a la muerte, es realizado de forma deliberada contra sí mismo. Adicionalmente, la ideación suicida incluye los pensamientos inespecíficos sobre el escaso o nulo valor sobre la vida hasta pensamientos concretos acerca de la consumación de un suicidio (Rodríguez-Sacristán, 1998).

Cada una de estas fases tiene sus propios componentes. El intento suicida y el suicidio consumado están relacionados con el componente conductual del suicidio, mientras que la ideación suicida tiene que ver con el componente cognitivo. Hay entre 10 y 20 millones de personas con tentativa o ideación suicida que están fuera del alcance de las instituciones correspondientes y se estima que por cada suicidio consumado existen 10 tentativas fallidas; no obstante, se estima que sólo el 0.5% de las personas con ideación suicida o tentativa suicida realizará algún intento de suicidio (Chávez, 2017).

La ideación suicida es mayor en las mujeres, mientras que la tentativa y culminación ocurre más en los varones (Casullo, 1997). La ideación suicida en mujeres implica un 55%, mientras que, en hombres, 37% (Pérez, et al., 2009). Durante 2016, 6'601,210 tuvieron ideación suicida en México; 593,600 personas intentaron suicidarse y; 99,731 personas utilizaron servicios médicos como consecuencia de suicidio (Borges, Orozco y Medina, 2010). En Jalisco, los índices de ideación suicida son del 48%, mientras que el índice de intento suicida corresponde al 10% (Pérez, et. al, 2009).

Respecto a los estudiantes, Wilcox y sus colaboradores (2010), reportaron que “Durante los años de universidad el 12% de estudiantes experimenta ideación suicida”. Adicionalmente, en una investigación realizada por Pérez y colaboradores (2009), el 47% de los estudiantes reportaron ideación suicida.

En los universitarios, las variables relacionadas con la ideación y tentativa suicida son la baja autoestima (Fergusson, Woodward & Horwood, 2000). Adicionalmente, el haber experimentado una experiencia trastornante, la muerte de una persona significativa durante la infancia o adolescencia, el haberse sometido a atención psiquiátrica o psicológica (en especial ansiedad y depresión), la insatisfacción con el promedio de calificaciones y antecedentes de intento suicida, en el 5.7% de los casos (Rosales, Córdova y Ramos (2012).

En los hombres universitarios se observa un mayor número de respuestas agresivas de afrontamiento de los problemas familiares, mientras que en las mujeres, las variables apuntan más al estrés social con el grupo de pares (González-Forteza, García, Medina y Sánchez, 1998), conflictos con la madre y estilo negligente materno (Borges, et al., 2010).

Para la tentativa suicida, el hecho de que una persona tenga déficit en habilidades sociales es un predictor (Benedek, 2006).

En el caso de los intentos de suicidio, los motivos más frecuentes son el sentimiento de poca valía de la vida, el intento de escape de una situación dolorosa con los padres, el deseo de provocar remordimientos en los padres, desilusiones, rupturas amorosas, deseo de castigo por una acción realizada, muerte de un ser querido, el querer conocer qué es la muerte y el probarse a sí mismo o a otros el ser valiente (Monge y Cubillas, 2007).

Entre los métodos para prevenir el suicidio están la restricción del acceso a los medios del suicidio, información suficiente y responsable mediante los medios de comunicación, introducción de políticas orientadas a la reducción del consumo de alcohol, identificación oportuna, tratamiento y atención a problemáticas de salud mental, abuso de sustancias y trastornos emocionales, capacitación en la evaluación y gestión de conductas suicidas, y el seguimiento a las personas con intento suicida (OMS, 2018).

Objetivos

Objetivo general

Identificar la presencia de riesgo, ideación y tentativa suicida en estudiantes de nuevo ingreso a nivel licenciatura, del Centro Universitario de Los Altos, admitidos en el periodo 2016-2017.

Objetivos específicos

1. Identificar la presencia de riesgo suicida en estudiantes en cada Calendario Escolar.
2. Identificar diferencias entre el riesgo, ideación e intento suicida en hombres y mujeres en cada Calendario Escolar.
3. Identificar a los estudiantes con riesgo suicida e ideación suicida.
4. Identificar a los estudiantes con riesgo suicida e intento de suicidio.
5. Identificar a los estudiantes sin riesgo suicida e ideación suicida.

6. Identificar a los estudiantes sin riesgo suicida e intento de suicidio.

Método

Tipo de estudio

El presente trabajo es un estudio transversal, de tipo descriptivo.

Participantes

Participaron voluntariamente 1799 estudiantes de nuevo ingreso a nivel licenciatura del Centro Universitario de Los Altos, admitidos en los Calendarios 2016 A (enero de 2016; N=380), 2016 B (agosto de 2016; N=544), 2017 A (enero de 2017; N=385) y 2017 B (agosto de 2017; N=490). Con edades comprendidas entre 17 y 43 años.

Instrumento

El instrumento utilizado fue la Escala de Riesgo Suicida de Plutchik (1989), que incluye 15 ítems; discrimina a los pacientes suicidas de aquellos que no lo son, y distingue entre individuos normales y pacientes psiquiátricos con ideación autolítica.

Procedimiento

Los estudiantes fueron citados en el área de Atención psicológica y en la sección de aulas virtuales del Centro Universitario de Los Altos. Previo a la aplicación del instrumento, se realizó una charla informativa para explicar a los participantes los objetivos y finalidades del estudio. Después de haber sido informados sobre el objetivo, procedimiento, beneficios y/o riesgos potenciales, así como la confidencialidad de la información, participación voluntaria y retiro, se solicitó a los estudiantes la firma de su consentimiento informado de participación. Posterior a ello, se procedió a recabar las respuestas en un formato electrónico elaborado exprofeso.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se diseñó una base de datos en el programa Excel 2016 para registrar la información recabada. Se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, media y desviación estándar).

Aspectos éticos

La presente investigación tomó en cuenta las consideraciones éticas pertinentes. Cuenta con la aprobación del Colegio Departamental, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Salud del Centro Universitario de Los Altos, del cual dependen en mayor medida las licenciaturas estudiadas.

Los resultados aquí presentados forman parte del proyecto “Campus Saludable: Diagnóstico Psicológico” (Sánchez, Vargas, de la Torre-Ibarra y Sánchez, 2016), el cual incluye investigación a largo plazo y contempla proporcionar un seguimiento a los alumnos con base en los datos obtenidos. Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés con la Universidad de Guadalajara o con el Centro Universitario de Los Altos.

Los alumnos evaluados declararon por escrito su consentimiento de participación en el estudio después de haber sido informados sobre el objetivo, procedimiento, beneficios y/o riesgos potenciales, así como la confidencialidad de la información, participación voluntaria y retiro.

Resultados

De los 1799 estudiantes evaluados, un 63% corresponde a mujeres y el 37% restante son hombres (Fig. 1). 213 estudiantes presentaron riesgo suicida (Tabla 1).

Durante el calendario escolar 2016 A se evaluaron a 380 alumnos, de los cuales un 67% corresponde a mujeres y un 33% a hombres. El riesgo suicida total durante este calendario es del 14%. Del total de riesgo suicida, un 16% corresponde a hombres y un 13% a mujeres (Tabla 1). Asimismo, el 75% de estudiantes con riesgo suicida señalan haber pensado en el suicidio (Tabla 2), mientras que un 30% de los jóvenes con riesgo han tenido algún intento de suicidio (Tabla 2). De los estudiantes sin riesgo, 11% presentan ideación suicida y menos del 1% refieren haber intentado suicidarse (Tabla 3).

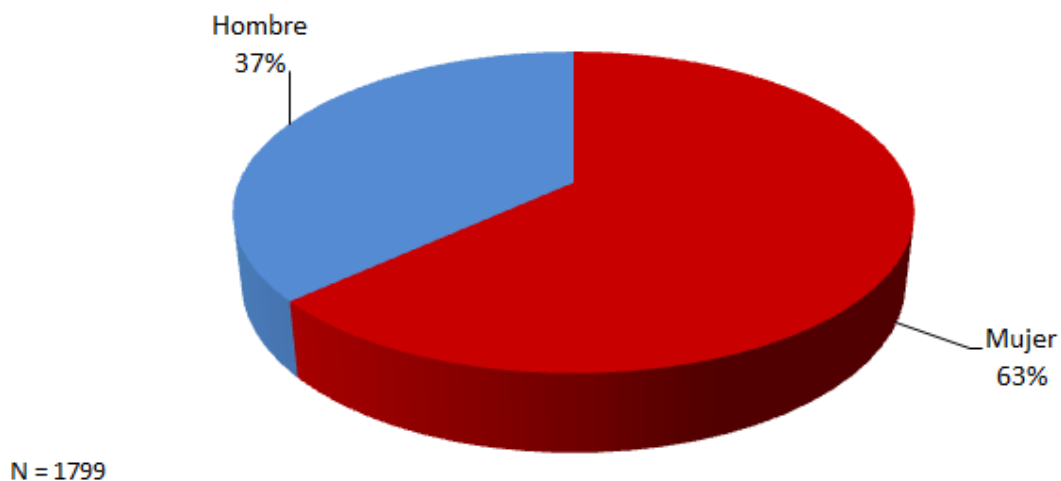
En el calendario 2016 B se evaluaron 544 alumnos, de los cuales un 39% son hombres y el 61% restante son mujeres. El 12% de los alumnos evaluados presentó riesgo suicida: un 9% de los hombres y un 14% de las mujeres (Tabla 1). De los estudiantes con riesgo suicida, 75% refirieron haber pensado en suicidarse (Tabla 2). Asimismo, 31% señalaron haber tenido intentos suicidas (Tabla 2). De los estudiantes sin riesgo suicida, 9%

presentan ideación suicida, mientras 0.7% de estudiantes sin riesgo suicida señalaron haber realizado algún intento por quitarse la vida en algún momento (Tabla 3).

El 10% de los 385 alumnos evaluados durante el calendario escolar 2017 A mostraron riesgo suicida, de los cuales 13% corresponde a hombres y 9% a mujeres (Tabla 1). 77% de los jóvenes con riesgo suicida, presentan ideación suicida (Tabla 2). Asimismo, 15% de los estudiantes con riesgo suicida refieren haber intentado suicidarse (Tabla 2). De los alumnos sin riesgo suicida, 10% mostraron ideación suicida y un 2% han tenido algún intento de suicidio (Tabla 3).

Durante el Calendario 2017 B se evaluaron 490 estudiantes: un 39% de hombres y un 61% de mujeres. El riesgo suicida total en este calendario es del 12%, del cual, 9% son hombres y 13% mujeres (Tabla 1). Entre los jóvenes con riesgo suicida 77% presentan ideación suicida (Tabla 2). Asimismo, 16% refirieron haber intentado quitarse la vida (Tabla 2). De los estudiantes sin riesgo suicida, 8% tienen ideación suicida y el 1% han tenido algún intento de quitarse la vida (Tabla 3).

Distribución por sexo



Fuente: Estimación con base en el diagnóstico de salud de CUALTOS 2016-2017.

Fig. 1. Muestra el porcentaje de estudiantes (hombres y mujeres) participantes en la Evaluación y diagnóstico psicológico durante el periodo 2016-2017.

Tabla 1. Riesgo Suicida en estudiantes de nuevo ingreso.

CALENDARIO ESCOLAR	NÚMERO DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES	SEXO		RIESGO SUICIDA TOTAL	RIESGO SUICIDA: DISTRIBUCIÓN POR SEXO	
2016-A	380	HOMBRE	33%	14%	HOMBRE	16%
		MUJER	67%		MUJER	13%
2016- B	544	HOMBRE	39%	12%	HOMBRE	9%
		MUJER	61%		MUJER	14%
2017- A	385	HOMBRE	35%	10%	HOMBRE	13%
		MUJER	65%		MUJER	9%
2017- B	490	HOMBRE	39%	12%	HOMBRE	9%
		MUJER	61%		MUJER	13%
N= 1799		Fuente: Estimación con base en el Diagnóstico de Salud 2016-2017.				

Muestra el número de estudiantes participantes por Calendario Escolar durante el periodo 2016-2017, el porcentaje de hombres y mujeres participantes en cada uno. Se incluye el porcentaje total de riesgo suicida por calendario escolar, así como los porcentajes de hombres y mujeres que se encuentran en riesgo.

Tabla 2a. Ideación e intento suicida en estudiantes con riesgo.

IDEACIÓN SUICIDA EN ESTUDIANTES CON RIESGO			
CALENDARIO ESCOLAR	PORCENTAJE	Número de estudiantes por sexo	
2016-A	75%	HOMBRE	15
		MUJER	25
2016- B	75%	HOMBRE	12
		MUJER	36
2017- A	77%	HOMBRE	13
		MUJER	17
2017- B	77%	HOMBRE	15
		MUJER	29
N = 213			

Tabla 2b. Ideación e intento suicida en estudiantes con riesgo.

INTENTO SUICIDA EN ESTUDIANTES CON RIESGO			
CALENDARIO ESCOLAR	PORCENTAJE	Número de estudiantes por sexo	
2016-A	30%	HOMBRE	4
		MUJER	12
2016- B	31%	HOMBRE	3
		MUJER	17
2017- A	15%	HOMBRE	3
		MUJER	3
2017- B	16%	HOMBRE	4
		MUJER	5
Fuente: Estimación con base en el Diagnóstico de Salud 2016-2017.			

Muestra el porcentaje y número de estudiantes con riesgo suicida (hombres y mujeres), que indicaron ideación suicida y el número de estudiantes con riesgo suicida (hombres y mujeres), que refieren intento suicida en cada Calendario Escolar, durante el periodo 2016-2017.

Tabla 3a. Ideación e intento suicida en estudiantes sin riesgo.

INTENTO SUICIDA EN ESTUDIANTES SIN RIESGO			
CALENDARIO ESCOLAR	PORCENTAJE	Número de estudiantes por sexo	
2016-A	1%	HOMBRE	0
		MUJER	4
2016- B	0%	HOMBRE	0
		MUJER	2
2017- A	2%	HOMBRE	0
		MUJER	6
2017- B	1%	HOMBRE	2
		MUJER	3

Fuente: Estimación con base en el Diagnóstico de Salud 2016-2017.

Tabla 3b. Ideación e intento suicida en estudiantes sin riesgo.

IDEACIÓN SUICIDA EN ESTUDIANTES SIN RIESGO			
CALENDARIO ESCOLAR	PORCENTAJE	Número de estudiantes por sexo	
2016-A	11%	HOMBRE	10
		MUJER	25
2016- B	9%	HOMBRE	13
		MUJER	26
2017- A	10%	HOMBRE	12
		MUJER	22
2017- B	8%	HOMBRE	9
		MUJER	25

N = 1586

Muestra el porcentaje y número de estudiantes sin riesgo suicida (hombres y mujeres), que indicaron ideación suicida y el número de estudiantes con riesgo suicida (hombres y mujeres), que refieren intento suicida en cada Calendario Escolar, durante el periodo 2016-2017.

Conclusiones y comentarios

Los resultados obtenidos, indican que existen porcentajes importantes de riesgo suicida en los estudiantes. Las mujeres presentan mayor ideación e intento suicida. El total de alumnos con ideación suicida es del 11.8 %, mismo que coincide casi exactamente con lo arrojado por la investigación realizada por Wilcox y sus colaboradores (2010), quienes encontraron que “durante los años de universidad el 12% de estudiantes experimenta ideación suicida”. Los porcentajes de las mujeres fueron mayores que los de los hombres en riesgo, ideación e intento suicida. Sin embargo, esto puede verse influenciado debido a que el número de mujeres evaluadas supera al de los hombres.

Los resultados arrojan que las mujeres tienen mayor ideación suicida, lo cual concuerda con las investigaciones realizadas por Casullo (1997) y Pérez (2009). Contrario a lo encontrado por Casullo en 1997, la investigación realizada muestra que las mujeres tienen mayores índices de intento suicida.

La investigación arrojó que el 31% de los estudiantes con ideación suicida, también han tenido algún intento de suicidio, lo cual supera por mucho a lo encontrado por Chávez (2017), quien señala que sólo el 0.5% de las personas con ideación suicida o tentativa suicida, realizará algún intento de suicidio.

Es de suma importancia brindar seguimiento urgente a las personas con intento de suicidio, puesto que tal como refiere la Organización Mundial de la Salud (2018), el intento previo de suicidio es el factor de riesgo más importante para realizar un suicidio consumado.

Adicionalmente, es importante destacar que las puntuaciones bajas en las escalas para identificar el riesgo suicida, no excluyen la presencia de intento suicida (Collazo, 2013); al respecto, los datos encontrados en la presente investigación mostraron que existen estudiantes sin riesgo suicida en el momento de la evaluación, que han presentado en algún momento de su vida, ideación y/o intentos suicidas. Aun cuando en estos jóvenes, el riesgo suicida no está presente en la actualidad, se considera necesario planear e implementar estrategias que les permitan a los estudiantes prevenir la aparición de problemáticas de salud mental que los lleven a considerar el suicidio como una forma de solucionar situaciones de índole personal, familiar u otras que pudieran presentarse.

Debido a estos resultados, el Centro Universitario de Los Altos implementa el Programa Campus Saludable, cuyo objetivo general contempla incrementar en la población estudiantil del Centro Universitario, la adquisición de competencias para el autocuidado de la salud individual y colectiva en contextos saludables (Sánchez, Vargas, de la Torre-Ibarra y Sánchez, 2016).

De acuerdo con el Plan estratégico propuesto, el proyecto Campus Saludable (2016) se conforma de distintas áreas de atención, entre ellas, el Área de Psicología, que proporciona atención con base en distintos ejes estratégicos a fin de detectar y tratar problemáticas que pudieran influir en el desarrollo integral del estudiante (Factores psicológicos como adicciones, ansiedad, depresión, riesgo suicida, trastornos de la imagen corporal) y elementos positivos que favorezcan el afrontamiento de las mismas (como las habilidades sociales). A continuación, se describen los Ejes que componen el proyecto:

Eje 1. Diagnóstico y detección. Evaluar y diagnosticar alteraciones psicológicas y habilidades sociales en alumnos del Centro Universitario de los Altos durante el periodo 2017-2019. Este Eje considera 2 etapas; la primera etapa consiste en una Evaluación psicológica general y diagnóstico a través de la aplicación de instrumentos que permitan detectar problemáticas específicas. La segunda etapa, se desarrolla a partir de los resultados obtenidos en la evaluación psicológica general y consiste en realizar entrevistas a los estudiantes que manifiestan alguna problemática, a fin de profundizar en la misma y que permita determinar el tipo de atención (individual o grupal, proporcionada en el Centro Universitario) o derivación de los estudiantes que lo requieran, a instituciones de Salud Mental.

Eje 2. Promoción y prevención. Implementar estrategias que promuevan estilos de vida saludable en los alumnos, así como desarrollar estrategias de prevención de problemáticas que interfieran con la salud mental de los alumnos.

Eje 3. Atención/Intervención. Favorecer el aprendizaje de formas saludables de afrontamiento de las distintas problemáticas resultantes (ansiedad, depresión, riesgo suicida, insatisfacción con la imagen corporal e inasertividad), mediante un proceso de psicoterapia individual o actividades grupales.

Eje 4. Investigación. Dar a conocer los resultados generales de investigación en torno a las problemáticas presentes en el área de psicología, en particular, diagnóstico de

ansiedad, depresión, riesgo suicida, insatisfacción de la imagen corporal y habilidades sociales en alumnos del Centro Universitario de Los Altos.

Eje 5. Educación para la Salud y Difusión. Diseño de Unidades de Aprendizaje que sean introducidas en los Programas Educativos del Centro Universitario de los Altos.

En la actualidad, además de las acciones de la primera etapa en el diagnóstico y detección, continuamente se están realizando entrevistas de profundización y valoración con otros instrumentos para profundizar en las problemáticas referidas por los estudiantes. Con base en los resultados obtenidos en esta segunda etapa, se realizan las canalizaciones a atención psicológica individual al Centro de Desarrollo Humano Comunitario del Centro Universitario, así como a talleres grupales sobre Afrontamiento del estrés y Entrenamiento en habilidades sociales. Los estudiantes que requieren atención psiquiátrica, son derivados a instituciones de Salud Mental (públicas o privadas) en la Región.

Para concluir, se considera que las acciones realizadas proporcionan opciones viables a los estudiantes para atender situaciones que pudieran afectar su calidad de vida y por tanto, el desempeño de su vida académica. Es imprescindible continuar implementando estrategias que favorezcan su desarrollo integral y estimulen la formación de futuros profesionistas con calidad de vida.

Referencias

- BENEDEK, E. (2006). Suicidal behavior in Europe: results from the Who/Euro multicentre study on suicidal behavior. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 70, 245-248. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11142133>.
- BORGES, G., Orozco, R. y Medina, M. (2012). Índice de riesgo para el intento suicida en México. *Salud Pública de México*, 56 (6), 595-606. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342012000600008.
- CHÁVEZ, A. M. (2017). Suicidios. *Nexos diciembre 2017*, 48-53. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=34857>.
- CASULLO, M. M. (1997). Riesgo suicida en estudiantes universitarios. Epidemiología y prevención. *Desarrollos en Psiquiatría Argentina*, 2 (4), 33-38.

- COLLAZO, S. (2013). *Perfil psicológico y psicosocial de estudiantes universitarios de primer año con riesgo suicida*. (Disertación doctoral). Universidad del Turabo. Gurado, PR.
- FERGUSON, D., Woodward, K. & Horwood, L. (2000). Risk factors and life processes associated with the onset of suicidal behaviour during adolescence and early adulthood. *Psychological Medicine*, 30 (1), 23-29. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0044118X11407526>
- GONZÁLEZ-Forteza, C., García, G., Medina, M. y Sánchez, M. (1998). Indicadores psicosociales predictores de ideación suicida en dos generaciones de estudiantes universitarios. *Revista Salud Mental* 21 (3), 1-9. Recuperado de: http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/702
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía ([INEGI], 2015). Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio (10 de septiembre). Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/suicidio2016_0.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía ([INEGI], 2017). *Estadísticas a propósito del día para la prevención del suicidio*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/suicidios2017_Nal.pdf
- MONGE, J. y Cubillas, M. (2007). Intentos de suicidio en adolescentes de educación media superior y su relación con la familia. *Psicología y salud*, 17 (1), 45-51 General. Recuperado de: <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/viewFile/738/1311>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Suicidio*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/es/>
- PÉREZ, B., Rivera, L., Atienzo, E., Castro, F., Leiva, A. y Chávez, R. (2009). Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación media superior de la República mexicana. *Salud pública de México*, 52 (4), 324-333. doi: 10.1590/S0036-36342010000400008
- PLUTCHIK, R., Van Praga, H., Conte, H. & Picard, S. (1989). Correlates of suicide and violence risk: The suicide risk measure. *Comprehensive Psychiatry*, 30 (4), 296-302.

- Real Academia Española (2014). *Suicidio*. Recuperado de:
<http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=suicidio>
- RODRÍGUEZ-Sacristán, J. (1998). *Psicopatología del niño y del adolescente*. España: Universidad de Sevilla.
- ROSALES, J., Córdova, M. y Ramos, R. (2012). Ideación suicida en estudiantes Mexicanos: un modelo de relación múltiple con variables de identificación personal, de psicología y salud. *Psicología y Salud*, 22 (1), 63-74. Recuperado de:
<https://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-22-1/221/Jos%C3%A9%20Carlos%20Rosales%20P%C3%A9rez.pdf>
- SÁNCHEZ, L., García de Alba, J. y Quintanilla, R. (2016). Características sociales y clínicas de personas con intento de suicidio en Guadalajara, México. *Psicología y Salud*, 26 (1), 81-90. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/293488619_Caracteristicas_sociales_y_clinicas_de_personas_con_intento_de_suicidio_en_Guadalajara_Mexico
- SÁNCHEZ, S., Vargas, P., de la Torre-Ibarra, C. y Sánchez, M. (2016). *Proyecto Campus Saludable*. Centro Universitario de Los Altos, División de Ciencias Biomédicas, Departamento de Ciencias de la Salud.
- WILCOX, H., Arria, A., Caldeira, K., Vincent, K., Pinchevsky, G., & O'Grady, K. (2010). Prevalence and predictors of persistent suicide ideation, plans and attempts during college. *Journal of Affective Disorders*, 127 (1-3), 287-294. doi:10.1016/j.jad.2010.04.017

SIGNIFICADO PSICOLÓGICO DE FAMILIA, AMIGOS Y SUICIDIO EN UNIVERSITARIOS MEDIANTE REDES SEMÁNTICAS

Fabiola Anais Hernández Cantú¹⁰¹

Mayra Aracely Chávez Martínez

Jana Petrzelová Mazacová

Resumen

El propósito de este estudio fue comprender el significado psicológico en universitarios saltillenses sobre las palabras familia, amigos y suicidio, para de cierta manera poder identificar los posibles factores de riesgo presentes en los ideadores suicidas, y así dar paso a encontrar herramientas dentro de las redes de apoyo para el sujeto con comportamiento suicida. En esta investigación en particular se usaron las Redes Semánticas Naturales para recolectar datos y así ligar las posibles redes de apoyo que una persona con ideación suicida pueda necesitar, siendo familia y amigos las palabras estímulo utilizadas en una muestra de 30 estudiantes de una universidad de la localidad, quienes a manera muy individual redactaron características que podemos encontrar como ayuda para entender un poco de las posibles carencias que existen en una persona. Los indicadores arrojados fueron VP= valor ponderado, PS= peso semántico y DSC= distancia semántica cuantitativa. Los resultados con mayor peso semántico y frecuencia fue Amor para la palabra estímulo *Familia* quedando en segundo lugar Mama/Papa/Hermanos y tercer Unidad/Unión. Para la palabra estímulo *Amigos* quedo en primer lugar la definidora amistad como segunda confianza y en tercer lugar diversión. Para la tercera y última palabra estímulo que fue *Suicidio* encontramos en primer lugar la definidora Morir/Muerte en segundo cobardía y tercero problemas. Los resultados ya analizados arrojaron datos interesantes en el aspecto de redes de apoyo, podrían incluso indicar que los posibles elementos que aportan en nuestro bienestar psicosocial nuestros familiares y amigos son los que en su mayoría suelen estar ausentes en las personas con comportamiento suicida.

Palabras clave: Familia. Amigos. Suicidio.

¹⁰¹ Universidad Autónoma de Coahuila, fabiolahdzcantu@uadec.edu.mx.

Introducción

Alrededor de un millón de personas muere en todo el mundo a causa del suicidio siendo los jóvenes en esta última década los más afectados por este fenómeno (World Health Organization, 2014).

Es importante remontarnos hasta el año 1897 en donde podemos ubicar uno de los momentos literarios importantes para el concepto en cuestión, pues es este mismo año en el que Émile Durkheim publica un libro llamado precisamente *El Suicidio* el cual podríamos decir es el parteaguas de este tema ya que estructura este fenómeno, poco estudiado en esa época, de manera muy detallada, explica el concepto de suicidio, menciona y estudia los tipos de suicidio, inclusive comenta cómo es que algunos estudios de la época hablaban sobre el suicidio, siendo la consecuencia de la locura y lo denomina suicidio vesánico. Se le llama suicidio a todo caso de muerte que resulte, directa o indirectamente, de un acto, positivo o negativo, realizado por la víctima misma, a sabiendas del resultado. La tentativa sería el mismo acto cuando no llega a término y no arroja como resultado la muerte (Durkheim, 1897/1989, 13). Éste autor compara que no siempre el sujeto que comete suicidio está enajenado al momento de hacerlo, sino que puede alguien completamente sano o consciente hacerlo. Todas las muertes resultantes de un acto realizado por el causante mismo con pleno conocimiento de las consecuencias presentan, al margen del fin propuesto, semejanzas demasiado esenciales como para clasificarlas en géneros distintos: sea cual fuere su causa, constituyen especies de un mismo género (Durkheim, 1897/1989, 33). Es así como este autor determina que es interesante explicar o intentar entender y diferenciar que los suicidios en los que no se aprecia la locura, sino que son inspirados por pasiones más particulares, existe una serie de estados anómalos o a lo que él hace referencia, existen neurastenias.

En resumidas palabras este autor realiza una profunda investigación acerca de todo lo que ocurre alrededor del espectro suicida, menciona variables como raza, adicciones, cuestiones de si el suicidio puede llegar a ser imitado, tablas comparativas de países y su evolución, etc. Este autor resume y esclarece este tema del que no se tenían estudios o no se había trabajado desde tantos puntos de vista. Es interesante recalcar que en esta publicación se abordan temas que engloban muy bien el fenómeno sin embargo no afirman o aseveran las causas, tampoco logran definir descripciones para la clasificación de las variables

presentes en el suicidio, pero si tratan de explicar una desde todos los ángulos, desde aspectos genéticos, sociales, hasta religiosos.

En la actualidad el suicidio en el mundo ocupa la segunda causa de muerte entre jóvenes que comprenden una edad entre los 15 y 29 años según la Organización Mundial de la Salud (OMS) por sus siglas en inglés WHO (2004). Piedrahita, Paz y Romero (2012) también comentan que es la sexta causa de muerte para el grupo poblacional entre cinco y 14 años. Podemos entonces encontrar que los jóvenes de todo el mundo se están suicidando cada vez más año tras año.

La OMS también reporta que anualmente cerca de un millón de personas en el mundo mueren a causa de este fenómeno, siendo esto un suicidio cada 40 segundos, además por cada suicidio consumado aproximadamente existen de 10 a 20 intentos. Desde 1970 se reconoció que el suicidio era un grave problema de salud pública y que actualmente es el responsable de casi el 50% de todas las muertes violentas en el mundo (Piedrahita, Paz & Romero, 2012).

Borges, Rosovsky, Gómez & Gutiérrez (1996) realizaron un estudio epidemiológico desde el año 1970 hasta 1994, en el cual encuentran datos y porcentajes importantes en el alza de suicidios en México. En ese periodo se reportó un aumento del 169% en suicidio en hombres y un incremento del 98% en mujeres.

Los decesos por suicidio dan fe de que los esfuerzos, dícese de campañas de prevención, de estudios, de planes de contingencia contra atentados suicidas no están siendo efectivos y no están logrando disminuir el número de personas que mueren cada año a causa de este fenómeno. Las bases de datos, los estudios en todo el mundo, las estadísticas locales, nacionales e internacionales pueden constatar que los esfuerzos no están siendo los esperados o no han sido efectivos en el pasar de los años.

El suicidio en la actualidad es un tema que se ha constituido como un problema de salud pública en todo el mundo. Muchos países se han enfocado en poner atención ante esta problemática ya que está afectando cada vez a personas más jóvenes (Rodríguez & Oduber, 2015).

Piedrahita, Paz y Romero (2012) comentan que el suicidio no se puede tratar si no prevenir, y existe literatura que descubre ciertos factores o variables de carácter predictivo

hacia el comportamiento suicida, de tal manera que estos factores son los que resultan ser fundamentales para su prevención.

En el grupo de adolescentes se identifica la presencia de desórdenes mentales (especialmente depresión y distimia), abuso de sustancias psicoactivas, antecedentes familiares de suicidio, experiencias de abuso sexual, presencia de trastornos de la conducta, violencia intrafamiliar, fallas académicas, eventos vitales recientes como la muerte de un familiar o amigo, disminución de la autoestima, sensación de vacío afectivo, sensación de desesperanza hacia el futuro (Piedrahita, Paz & Romero, 2012, 139).

Estos mismos resultados los podemos encontrar en muchos de los estudios realizados por diferentes autores.

Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2015) hablan sobre lo que muchos otros autores mencionan acerca de los factores presentes en las conducta suicida, variables como sexo, edad, abuso de sustancias, bullying, problemas interpersonales, pero lo interesante de este artículo es como comentan que no se han abordado de manera correcta los factores ya que no se investigan tanto las cuestiones de vulnerabilidad, que es lo que hace propenso a alguien para que logre desarrollar alguna problemática del comportamiento suicida.

Otro estudio en el que también encontramos similitud en los resultados es el realizado por Sánchez Sosa, Villarreal-González, Musitu y Martínez (2010) quienes encuentran relación indirecta de las variables familiares y escolares con la ideación suicida. Asimismo, las variables personales de sintomatología depresiva, conducta alimentaria de riesgo y victimización escolar muestran efectos directos con la variable en cuestión, la ideación suicida. Sin embargo, a diferencia de algunos estudios la relación tanto indirecta como directa de la autoestima social con la ideación suicida no resulto significativa. El suicidio “es un fenómeno muy difícil de explicar porque el testigo principal desaparece y muy pocas veces deja testimonio sobre las causas” (Petrzelova & Chávez, 2006, 164).

Dado que es muy complicado explicar o entender la problemática vital de un individuo que cometió suicidio, los estudios que se realizan no suelen ser lo más eficaces en cuestión de prevención pues es un fenómeno multifactorial, es decir, existen muchas variables.

Hernández-Bringas y Flores-Arenales (2011) comentan que en México en particular la mayoría de las personas que cometen suicidio son hombres, datos que coinciden con los

encontrados por Petrzelova y Chávez (2003) los cuales indican que según las estadísticas reportan en la entidad de Coahuila una razón de siete hombres por cada mujer.

Lucio-Gómez y Hernández-Cervantes (2009) realizan un estudio usando como instrumento el Cuestionario Multifásico de Personalidad de Minnesota, MMPI en sus siglas en inglés, en el cual su objetivo es evaluar la personalidad de jóvenes detectados con riesgo suicida. Sus resultados fueron, en los hombres, niveles altos en las subescalas de hipocondriasis y esquizofrenia, mientras que en las mujeres las más elevadas son la desviación psicopática, paranoia y esquizofrenia, esta última siendo la única que comparten con los hombres.

Este es un fenómeno que presenta muchos factores, de sujetos con perfiles muy heterogéneos, además tendríamos que admitir que es imposible su estudio con el sujeto que lo padece, en este caso cuando una persona se suicida el único con las respuestas de la causa o de la posible razón del por qué es alguien que se sabe no puede contestar.

Es interesante estudiar esta problemática desde el punto de vista de los que cometieron un intento de suicidio, pero es importante entender que son fenómenos diferentes, son situaciones diferentes, se altera la percepción, la emoción, el pensamiento, desde el momento en que el sujeto se da cuenta que ha sobrevivido, es por eso que el individuo con intento suicida no resulta ser un testigo confiable para obtener información.

Los estudios y los planes que en todo el mundo se realizan están avanzando cada vez más hacia una posible respuesta, pero es aún imposible asegurar que exista una solución a este problema, ya que es algo que durante años no se ha podido erradicar o al menos disminuir.

Siendo el suicidio tan multifactorial, no podemos encontrar o no se podría elaborar un manual en el cual se escribiera la cura o la solución a este problema, los avances que han tenido los diferentes estudios referente a la idea de encontrar factores en común está siendo como el método más efectivo para tratar de explicar el suicidio, sin embargo, la pregunta correcta sería cuales son los posibles factores que hacen a alguien vulnerable, que es lo que le falta o de lo que carece no de lo que padece para poder entender un poco la dinámica de este fenómeno. Lo que si podemos hacer es intentar prevenirlo con campañas que vayan dirigidas hacia la posible identificación de las fases tempranas, inclusive existen modelos o estudios que hablan sobre tratamientos para esto.

Uno de los enfoques que me interesa en particular es el que hace Beck, Kovacs y Weissman (1979) quienes toman como principal hipótesis de que la desesperanza está más relacionada que la depresión a la ideación suicida. Parte de los estudios que estos autores realizan son la construcción de instrumentos que puedan de cierta manera medir la ideación suicida o el nivel de desesperanza de una persona para conocer el posible riesgo suicida. Un problema conceptual y semántico crucial tiene que ser abordado al considerar la utilidad de cualquier instrumento que pretenda medir comportamientos suicidas: la distinción entre "intento suicida" y "riesgo suicida". Los conceptos de intención suicida abarcan factores tales como la intensidad, la penetración, y la duración del deseo de morir del individuo, el grado en que el deseo de morir supera a el deseo de vivir y el grado en que el individuo ha transformado un deseo de "libre flotación" de morir en una formulación concreta o plan para matar él o ella misma (Kovacs & Beck, 1977, 344). Es decir, el resultado final de la ideación suicida cae en la capacidad del individuo por superar sus deseos o miedos suicidas.

La escala de ideación suicida por sus siglas en ingles SSI fue diseñada para cuantificar la intensidad de la conciencia actual del intento suicida escalando varias dimensiones de pensamientos o deseos autodestructivos. (Beck, Kovacs & Weissman, 1979). Por otro lado, una persona que presenta desesperanza cree que no puede hacer las cosas por sí misma, que nunca obtendrá el éxito en lo que haga y que jamás alcanzara sus metas, de igual manera esta persona cree que nunca podrá resolver sus problemas o los obstáculos que le vengán en la vida. Básicamente los pensamientos de una persona con estas características son de tipo dicotómico, en donde se cree que la vida es del todo o nada, es decir, si creen no poder confrontar una situación es muy probable que lleguen a pensar que entonces no podrán confrontar ninguna otra, ya que se rigen por el estatuto de que hacer algo mal entonces engloba todo lo demás por eso todo lo demás se hará de la misma manera, es en sí un pensamiento pesimista hacia la vida. Es por eso por lo que se elabora la Escala de Desesperanza, la cual se apega al modelo de Beck, al cual le llama triada cognitiva, que es básicamente los esquemas que tenemos sobre nosotros mismos, los demás y el futuro (Tovar et al., 2006). Es muy común encontrar en las personas con desesperanza expectativas negativas o de sentirse fracasado con sentido al futuro, ya que es una persona que está constantemente pensando en lo que no puede hacer y en lo que no lograra.

Estrategias de prevención

La Organización Mundial de la Salud se vio en la obligación de tomar cartas en el asunto, ya que, a pesar de los modelos, instrumentos y demás temas de prevención parecen ser que no están siendo efectivos los esfuerzos en el combate en contra del suicidio.

En el año 2000 la OMS lanza una iniciativa para un Estudio de Intervención Multisitio sobre Conductas Suicidas (SUPRE-MISS), en el cual se pretende realizar un trabajo multidisciplinario, ya que busca evaluar las estrategias de la atención que se brinda en el intento suicida, así como valorar el comportamiento o ideación suicida, este estudio también analiza e investiga el ambiente sociocultural del sujeto en cuestión. Se concretó un estudio aleatorio en 5 sitios, entre inicios del año 2002 y mediados del 2004. Los lugares participantes fueron localidades de Brasil, India, Sri Lanka, Irán y China, conformado por 1867 sujetos que habían presentado intento suicida (Fleischmann et al., 2008). La conclusión que se planteó en el artículo fue la siguiente:

Nuestros hallazgos demuestran que una breve sesión de información combinada con contactos sistemáticos a largo plazo después del alta puede tener una influencia positiva en la prevención de muertes subsecuentes por suicidio hasta 18 meses después del alta de los departamentos de emergencia. La sesión de información incluyó el conocimiento sobre conductas suicidas y sobre estrategias alternativas de afrontamiento constructivo con respecto al tratamiento y las posibilidades de derivación (Fleischmann et al., 2008,707)

Objetivo

Conocer el significado psicológico de las palabras: familia, amigos y suicidio, con el fin de ligar posibles conceptos mentales y encontrar posibles similitudes o conceptos en común que podamos definir como factores de riesgo o de vulnerabilidad en las personas con ideación suicida.

Método

Diseño

Se utilizó un enfoque metodológico etnopsicológico, cuyo objetivo es estudiar las características de las personas que forman parte del grupo etario que en la actualidad es el más afectado por el comportamiento suicida.

Participantes

Se utilizó un muestreo por conveniencia de 30 estudiantes pertenecientes a la carrera de Ingeniería en Energías Renovables de la Universidad Tecnológica de Saltillo (UTS) en la ciudad de Saltillo, Coahuila.

Instrumento

Se utilizó la técnica de Redes Semánticas Naturales (Figueroa, González y Solís, 1981 como se citó en Hinojosa, 2008; Vera-Noriega, Pimentel y Bautista, 2005; Valdez, 1998) la cual prácticamente se trata de definir una palabra estímulo o frase. Esta técnica se utiliza de tal manera que se le da al sujeto la palabra estímulo en una hoja, existen 3 tipos de aplicación diferente, en esta ocasión se usó mediante una palabra. La palabra estímulo se define con un mínimo de cinco palabras y un máximo de 10 explicándose que tienen que tener relación con esta y posteriormente enumerarlas del uno al 10 de forma descendente.

Procedimiento

La aplicación se realizó en la Universidad Tecnológica de Saltillo, se aplicó en una de las aulas, siendo un grupo perteneciente al área de ingenierías. Se les entregó a los participantes un cuarto de hoja con la palabra estímulo impresa en la parte superior. Enseguida se les pide a los universitarios definir con un mínimo de cinco palabras y un máximo de 10 las palabras familia, amigos y suicidio para posteriormente enumerarlas del uno al 10, siendo el 10 la palabra que más relación cubre con la palabra estímulo y de ahí en forma descendente llegando hasta el uno siendo esta la que menos relación guarda con la palabra impresa en la hoja.

Análisis de datos

La base de datos se realizó usando datos como frecuencias y ponderación que se les dieron a las palabras. Estos datos fueron capturados en el programa de Microsoft Office Excel, usando una hoja de cálculo para encontrar la Densidad, Peso semántico y distancia semántica de cada palabra. Los datos obtenidos fueron M= Peso semántico, el cual manifiesta la relación de las palabras escritas por los sujetos con la palabra estímulo dada, a la palabra que tiene el mayor peso semántico se le llama, núcleo de la red. La nomenclatura

FMG= distancia semántica cuantitativa, básicamente representa la cercanía de la palabra con la que lleva el mayor peso semántico, o sea, con el núcleo de la red y por último la G= significa que tanta dispersión o compactación tienen los conceptos con base al valor de la distancia semántica cuantitativa.

Resultados

Para la palabra estímulo “familia”, los sujetos de la muestra relacionan esta palabra con la palabra amor, teniendo mayor frecuencia entre las respuestas propuestas por los universitarios y con mayor peso semántico ($f= 23$, $M= 200$) y pasa a ser el núcleo de la red. Le siguen palabras como mamá, papá, hermanos, las cuales se pueden obviar por ser parte de los miembros en una familia, pero enseguida encontramos palabras como unión, apoyo, confianza, comprensión, convivencia, respeto, felicidad y cariño. El tamaño de la red fue de 70 definidoras diferentes después de la normalización de palabras para esta palabra estímulo.

Tabla 1. Conjunto SAM para la palabra estímulo Familia

Definidoras	f	M	FMG	G
Amor	23	200	100	0
Mamá/Papá/Hermanos	24	177	88.5	11.5
Unidad/Unión	11	97	48.5	51.5
Apoyo	9	63	31.5	68.5
Confianza	7	48	24	76
Comprensión	7	47	23.5	76.5
Convivencia	6	43	21.5	78.5
Respeto	6	42	21	79
Felicidad	6	40	20	80
Cariño	5	37	18.5	81.5

Fuente: Elaboración propia. Nota: $f=$ Frecuencia, $M=$ peso semántico, $FMG=$ Distancia semántica cuantitativa, $G=$ densidad.

Con la palabra estímulo “amigos” el tamaño de la red fue de 88 palabras, en este conjunto se encontró que la palabra que paso a ser el núcleo de la red fue, amistad. En si amistad podríamos tomarla como un sinónimo de la palabra amigo y podemos entonces encontrar que en segundo lugar y no con mucha diferencia en frecuencia y en peso semántico se encuentra la palabra confianza ($f= 10$, $M= 90$). En tercer lugar, ocupando el mismo número de frecuencia está el termino diversión el cual ocupa menor peso semántico para después

encontrarnos con palabras como apoyo, hermandad, familia, felicidad, ayuda, alegría. Cabe mencionar que puede notarse la ausencia de dispersión entre la tercera y la sexta palabra, ya que tienen un peso semántico con distancia menor a 5 puntos entre ellas.

Tabla 2. Conjunto SAM para la palabra estímulo Amigos

Definidoras	f	M	FMG	G
Amistad	12	116	100.0	0.0
Confianza	10	90	77.6	22.4
Diversión	10	69	59.5	40.5
Apoyo	9	67	57.8	42.2
Hermandad	8	65	56.0	44.0
Familia	7	61	52.6	47.4
Desmadre	5	42	36.2	63.8
Felicidad	4	35	30.2	69.8
Ayuda	4	31	26.7	73.3
Alegría	4	30	25.9	74.1

Fuente: Elaboración propia. Nota: f= Frecuencia, M= peso semántico, FMG= Distancia semántica cuantitativa, G= densidad.

Para esta palabra estímulo se contó con un tamaño de red de 87 definidoras. Para el estímulo “suicidio” se encontró que Morir /Muerte es la palabra con mayor peso semántico y núcleo de la red (f= 15, M= 140). La segunda palabra que aparece es cobardía con una frecuencia no muy debajo de la primera, pero si con una distancia al núcleo de 58 puntos. La tercera palabra fue problemas, la cual se empareja con soledad en frecuencia y peso semántico (f= 8, M= 59). Después tristeza y bullying se unen en frecuencia, pero se separan por 4 puntos entre sí en el peso semántico, seguidas por depresión, desamor, desesperación y loco/locura.

Tabla 3. Conjunto SAM para la palabra estímulo Suicidio

Definidoras	f	M	FMG	G
Morir/Muerte	15	140	100.0	0.0
Cobardía	12	82	58.6	41.4
Problemas	8	59	42.1	57.9
Soledad	8	59	42.1	57.9
Tristeza	7	55	39.3	60.7
Bullying	7	52	37.1	62.9
Depresión	5	40	28.6	71.4
Desamor	5	35	25.0	75.0
Desesperación	4	31	22.1	77.9

Fuente: Elaboración propia. Nota: f= Frecuencia, M= peso semántico, FMG= Distancia semántica cuantitativa, G= densidad.

Conclusiones

Una vez que se realizó el análisis de los resultados se concluye que el significado psicológico de la palabra familia para los universitarios se conceptúa de manera positiva, es decir, lo relacionan con palabras como amor, siendo esta la que más relación tiene con la palabra familia, seguidas por las palabras unión, apoyo, confianza, es sin lugar a duda la familia una red de apoyo importantísima para el bienestar psicosocial de una persona.

El significado de amigos es también una palabra en la que encontramos definidoras o conceptos muy positivos, encontramos que lo relacionan con confianza, apoyo, felicidad, ayuda, alegría, familia, es importante destacar que el ser humano por naturaleza es un ser social, por lo tanto, es interesante ver como los jóvenes encuentran un ambiente saludable y positivo en sus redes de amistad. Esta funciona como una buena red de apoyo para cualquier persona en cuestiones de salud mental, aunque podemos ver palabras como diversión y desmadre ocupando una posición importante dentro del conjunto SAM, podemos sin duda afirmar que se puede comparar con un sentimiento de bienestar, ya que por lo general cuando la gente se divierte libera endorfinas, que nos hacen sentir bien, felices, inclusive tienen cierto parecido al efecto causado por ciertas drogas, tales como los opiáceos (Gaona, 2007).

Por último, la palabra suicidio, en los resultados podemos ver que esta la palabra muerte en primer lugar, es normal que la gente lo relacione en primera instancia con la muerte o con morir, ya que es una acción que alguien ejerce hacia sí mismo para terminar con su vida. En segundo lugar y por orden de peso semántico encontramos conceptos como, cobardía, problemas, soledad, tristeza, bullying, depresión, desamor, desesperación y locura, contrastando estas definidoras con las definidoras de las estímulos anteriores se puede notar una gran diferencia. Se puede apreciar que la diferencia principal es el cambio radical en la puntuación que le dan a este estímulo, es en sentido completamente negativo, los conceptos, todos, son de un sentido negativo.

Es interesante ver como los conceptos o definidoras que cada palabra estímulo se pueden complementar, es decir, las definidoras de familia y amigos son palabras que podemos usar para contrarrestar las definidoras de suicidio. Si ponemos por ejemplo la

palabra soledad, que es una definidora de suicidio, podríamos atacarla con las palabras unión, apoyo, ayuda, confianza, felicidad, comprensión, básicamente con la mayoría de las palabras definidoras de familia y amigos.

Esto nos ayuda a esclarecer un poco los posibles aspectos de vulnerabilidad que presenta una persona que tiene algún comportamiento suicida. Estructurando de manera muy general los resultados obtenidos, podemos encontrar la manera de realizar una interpretación de la realidad de un sujeto con problemática del espectro suicida, se puede entender un poco su esquema cognitivo, todo esto con la finalidad de ayudarnos en el entendimiento de que es lo que se puede usar para encontrar la manera de catalogar las posibles redes de apoyo necesarias en el combate de estos pensamientos.

Referencias

- BECK, A., Kovacs, M. & Weissman, A. (1979). Evaluación de la Intención Suicida: Escala para Ideación Suicida. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 343-352.
- BORGES, G., Rosovsky, H., Gómez, C. & Gutiérrez, R. (1996). Epidemiología del suicidio en México de 1970 a 1994. *Salud Pública de Mexico*, 38(3), 1-9.
- DURKHEIM, E. (1897/1989). *El suicidio*. Madrid: Akal. 13,33.
- FLEISCHMANN, E., Bertolote, J., Wasserman, D., De Leo, D., Bolhari, J., Botega, N., & Thanh, H. (2008). Effectiveness of brief intervention and contact for suicide attempters: A randomized controlled trial in five countries. *Bulletin of the World Health Organization*, 86 (9), 703-709.
- GAONA, J. (2007). *Endorfinas: las hormonas de la felicidad*. Madrid: La esfera de los libros.
- HERNANDEZ-Bringas, H. & Flores-Arenales, R. (2011). El suicidio em México. *Papeles de población*, 17(68), 69-101.
- HINOJOSA, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. SOCIOTAM*, 18 (1), 133-154.
- KOVACS, M. & Beck, A. (1977). El deseo de vivir y el deseo de morir en intentos suicidas. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 361-365.

- LUCIO-Gomez, M. & Hernandez-Cervantes, Q. (2009). Personalidad y riesgo suicida em adolescentes estudiantes. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 47, 33-40.
- PETRZELOVA, J. & Chavez, M. (2003). *Caracterización estadística del suicidio en el estado de Coahuila. Primer informe de investigación (cuantitativa): El suicidio en el sureste del estado de Coahuila*. Saltillo, Coahuila. (México): Gobierno del Estado de Coahuila.
- PETRZELOVA, J. & Chavez, M. (2006). El suicidio en la región sureste del estado de Coahuila. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 161-175.
- PIEDRAHITA, L., Paz, K. & Romero, A. (2012). Estrategia de intervención para la prevención del suicidio en adolescentes: la escuela como contexto. *Revista hacia la promoción de la salud*, 17(2), 136-148.
- RODRÍGUEZ, J. & Oduber, J. (2015). Ideación suicida y grupo de iguales: análisis en una muestra de adolescentes venezolanos. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1129-1140.
- SÁNCHEZ-Sosa, J., Villarreal-González, M., Musitu, G. & Martínez, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279-287
- SÁNCHEZ-Teruel, D. & Robles-Botello, M. (2015). Variables moduladoras de la vulnerabilidad suicida en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 579-589.
- TOVAR, J., Rodriguez, L., Ponce, C., Frisancho, L. & Enriquez, J. (2006). Escala de desesperanza de Beck (BHS): Adaptación y características psicométricas. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 69-79.
- VALDEZ, J. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- VERA-Noriega, J., Pimentel, C., & Bautista, F. (2005). Redes semânticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451.
- World Health Organization, 2014. *Preventing a suicide. A global imperative*. Switzerland: World Health Organization. ISBN: (978 92 4 156477 9).

INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA IDEACIÓN SUICIDA EN ADOLESCENTES

Jocelyn Guadarrama Hernández¹⁰²

David Jiménez Rodríguez

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación existente entre las prácticas parentales y la presencia de ideación suicida en adolescentes, de acuerdo con recientes investigaciones la familia y la forma en la que cría a sus hijos suele ser un factor predictivo para la presencia de actitudes hacia la vida y muerte. Estas variables se midieron a través del instrumento de Ideación Suicida de Beck y el de Prácticas Parentales de Betancourt & Andrade. En los resultados de esta investigación se encontraron relaciones significativas entre los constructos que miden las variables de ideación suicida y los que miden las prácticas parentales, con ellos se puede concluir que en relación con las prácticas parentales maternas mientras la madre tenga un estilo autoritario de crianza son mayores las características que tienden hacia el suicidio, mientras que en las prácticas parentales paternas un estilo de crianza ausente es lo que incrementa las ideas de suicidio, y un estilo de crianza autoritario que disminuyan.

Palabras clave: Adolescencia, suicidio, padres.

¹⁰²Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, go.irlanda.99@gmail.com

Introducción

Definición de adolescencia

La Organización Mundial de la Salud define a la adolescencia como una de las etapas de cambio más importantes en la vida del ser humano, está comprende un período después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años, está caracterizada por un ritmo acelerado de crecimiento y cambios que vienen condicionados por diferentes procesos biológicos.

Epidemiología del suicidio

De acuerdo a la (OMS, 2015), el suicidio fue la segunda causa de muerte mundial en el grupo perteneciente a las edades de 15 a 29 años, actualmente cerca de 800 000 personas deciden terminar con su vida y aún más intentan con hacerlo. El suicidio se produce en los países de altos ingresos, así como en los de ingresos bajos y medianos, siendo en estos últimos donde se produjeron más del 78% de los suicidios en el 2015, por tanto se le considera a éste un fenómeno de carácter global que afecta a todas las regiones del mundo.

Por otro lado, en un informe de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2014), la tasa de suicidio es de 11.4 por 100.000 como promedio mundial, en donde el de las Américas corresponde a 7.3 por cada 100.000 habitantes, en ésta región las tasas llegan a variar de forma significativa entre los países de la región, entre los grupos de edad existentes se registra que las personas mayores de 70 años tienen las más altas. Otros hallazgos encontrados es que aunque las mujeres tienen más intentos de suicidio, los hombres tienen 4 veces más probabilidad de morir, así como los datos de los países con las tasas más altas de suicidio en los años del 2005 y 2009, la primera posición la tiene Guayana con 26,2 por 100 mil habitantes, luego Surinam con 23,3, Uruguay con 14,2, Chile con 11,2, Trinidad y Tabago con 10,7, E.U.A con 10,1, Cuba con 9,9 y por último Canadá con 9,7.

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016), se concluye que la tasa de suicidio se elevó de 3.5 a 5.2 por cada 100 mil habitantes del año 2000 al 2014, en donde ocho de cada 10 suicidios (80.2%) fueron consumados por hombres y el 19.8% por mujeres. Dentro de los estados con mayor tasa de suicidios se encuentran

Campeche (10.2), Aguascalientes (8.6), Chihuahua (8.4) y Yucatán (8.4). Los jóvenes de entre 15 a 29 años ocupan el 40.2% de los suicidios en el 2014.

El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los trabajadores del Estado (ISSTE, 2015), tiene como dato que la prevalencia de intento de suicidio ha disminuido, ya que en el 2013 tuvo 80 casos mientras que en el 2014 fueron 33, a pesar de ello en cada período se registran consumados dos casos de esos intentos. Por otra parte la Secretaría de Salud estima que 16 jóvenes de entre 12 y 24 años terminan con su vida por diversas causas cada 24 horas.

En un informe de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2012) en Hidalgo, se indica que el 2.8% de los adolescentes entre los 16 y 19 años de edad manifestaron una conducta de intento suicida, teniendo este estado una tasa de suicidios que se ubica en 4.4.

Definición del suicidio

La OMS (1976 como se citó en el Ministerio de Salud Presidencia de la Nación [MSAL], 2013) define al suicidio como todo acto que puede ir desde lesiones, o daños con un grado variable de la intención de morir, ya que la intención letal puede estar relacionada con el conocimiento del verdadero morir, la cual será infringida por el individuo a su persona. El sociólogo Durkheim (1982), tiene un libro sobre el suicidio, en donde seguro se apoyó la definición ya mencionada, puesto que él llama suicidio a: “todo caso de muerte que resulta directa o indirectamente de un acto positivo o negativo, ejecutado por la propia víctima a sabiendas de que habría de producir este resultado”, por lo mencionado se puede notar el tinte sociológico de la aseveración. (p.5).

Los actos que realiza la persona a sí misma pueden ser consecuencia de la interacción de muchas variables que giran a su alrededor y las cuales lo pueden llevar a que éste trate de utilizar sus propios medios para darle un final a su vida (Atehortúa et al., 2012), porque precisamente el acto de quitarse la propia vida, de manera consciente es porque se busca un fin, en este caso el suicidio es el medio para llegar a la “meta” que es la muerte (Deshaies, 1947).

La multifactorial característica del suicidio que va desde lo biológico, psicológico, hasta lo social ha sido explicado por distintos enfoques y teorías, por lo que se comprueba

la importancia que ha tomado el tema del suicidio para ser analizado científicamente a través de la historia, ya que se ha reconocido como un hecho que permanece unido a la condición humana (Loboa & Morales, 2016).

Definición de ideación suicida

Beck, Kovacs y Weissman (1979) definen el constructo teórico de la ideación suicida como: “los deseos y planes para cometer suicidio sin haber realizado un intento de suicidio recientemente” (p.344). De acuerdo a Hasley et al. (2008 como se citó en Fazakas-DeHoog, Rnic & Dozois, 2017) los pensamientos suicidas así como el comportamiento pueden variar por el grado de intento suicida, es decir que tanto la persona desea su muerte. Pero ciertamente se necesita de la ideación suicida para llegar al suicidio, como bien lo define O'Carroll et al. (1996) “cualquier pensamiento auto informado de involucrarse en comportamiento, mientras que un intento de suicidio es un comportamiento potencialmente auto perjudicial con un resultado no fatal, para el cual hay evidencia (explícita o implícita) que la persona pretendía en algún momento para matarse a sí mismo” (p. 247)

En fin, existen diversas concepciones en torno a la ideación suicida (Eguiluz, 1995) concibe a ésta como una etapa, la cual funge como factor predictor para llegar al suicidio consumado, y la llega a definir como los pensamientos intrusivos y repetitivos acerca de la muerte infringida, sobre las formas que se desean para morir, los objetos y las condiciones, por otro lado se ha definido a la ideación suicida respecto a ciertas pautas como lo son la preocupación autodestructiva, la planeación de un acto letal y el deseo de muerte (Pérez, 1999).

Definición de prácticas parentales

Buestan y Mendieta mencionan en 2012 que las prácticas de crianza son acciones que realizan los adultos, en especial los padres o las personas que están al cuidado de los niños y niñas, quienes son los que dirigen el desarrollo de los mismos. Tiene como finalidad asegurar a los niños la supervivencia, satisfaciendo las necesidades básicas y la integración a la vida social. Transmiten contenidos distintos de acuerdo a la cultura, a través de las prácticas de crianza que los padres adopten, se transmiten valores, normas, costumbres, formas de pensar y actuar.

Es importante destacar las prácticas parentales de crianza (López, 2016), puesto que tienen un gran impacto en el desarrollo psicológico de cada persona durante sus primeras etapas, en tanto se incorpore a sus relaciones interpersonales con su comunidad. Por lo tanto el papel que tienen los padres en la crianza de los hijos e hijas suele ser fundamental, debido a que son los dadores en diferentes campos como el aprendizaje, acciones o comportamientos concretos, por esto es diferente en cada familia.

Desde una perspectiva multidimensional, no sólo de afecto y control en las pautas de crianza autores como Oliva, Parra y Arranz (2008) proponen estilos parentales relacionales asociados con el clima y caracterizados por el apoyo, el afecto, la comunicación y la promoción de la autonomía.

Objetivo

Determinar la correlación existente entre las prácticas parentales y la ideación suicida de estudiantes de la Escuela Preparatoria No. 4 de Pachuca.

Tabla 1. Definición de variables

Prácticas Parentales	Son comportamientos específicos de los padres para establecer o influir en conductas particulares de los hijos (Segura, Vallejo, Osorno, Rojas, & Reyes, 2011).	Se utilizó la Escala de Estilos Parentales (PP-A) validada en población mexicana por Segura et al., (2011).
Ideación suicida	Son los deseos y planes para cometer suicidio sin haber realizado un intento de suicidio recientemente (Beck, Kovacs, & Weissman, 1979 como se citó en Córdova & Rosales, 2012).	Se utilizó el Cuestionario de Ideación Suicida de Beck (ISB) validada al español por Córdova y Rosales (2012).

Método

El tipo de diseño fue no experimental, correlacional transversal. Participaron trescientos estudiantes de la Escuela Preparatoria No. 4, con un rango de edad entre 15 y 19 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por cuotas, los criterios para la

inclusión fueron que pertenecieran a la Escuela Preparatoria No. 4, que cumplieran con la edad establecida, los criterios para la exclusión abarcaban el que no contestaran todos los reactivos, que pusieran más de dos respuestas en un reactivo, o no cumplieran con la edad requerida.

El procedimiento llevado a cabo fue el siguiente; se acudió a la Escuela Preparatoria No. 4 ubicada en la ciudad de Pachuca Hidalgo, se solicitó la autorización de los directivos para la aplicación de los instrumentos. Posteriormente se proporcionó apoyo por parte de las autoridades del plantel para convocar a los alumnos con las características establecidas.

A quienes cumplieron con tales criterios se les informó del objetivo, así como el procedimiento de la presente investigación, posteriormente se entregó el consentimiento informado, la encuesta de datos sociodemográficos y los instrumentos que evalúan las variables del estudio.

La información y resultados obtenidos se capturaron en el programa Excel y posteriormente se analizaron en el paquete estadístico SPSS, donde se llevaron a cabo análisis descriptivos, de correlación de Pearson, prueba t de Student para muestras independientes y prueba t de Student para muestras relacionadas.

Resultados

Tabla 2. Medidas de tendencia central y dispersión de la variable prácticas parentales

Variable	Rango teórico	Media	D.E.
Prácticas parentales maternas			
Control conductual materno	7-28	22.29	4.37
Control psicológico materno	8-32	12.47	4.24
Imposición materna	8-32	15.81	5.11
Autonomía materna	7-28	20.82	4.49
Comunicación materna	10-40	30.13	7.56
Prácticas parentales paternas			
Control psicológico paterno	8-32	10.67	4.13
Imposición paterna	8-32	13.88	5.19
Autonomía paterna	8-32	23.19	6.95
Comunicación y control paterno	16-64	38.91	14.51

En la Tabla 2 se muestran los datos reportados de la variable prácticas parentales maternas, donde los valores más altos en las medias de prácticas parentales maternas fueron comunicación que cuenta con una media de 30.9 y una desviación estándar de 7.56 y control conductual materno con una media de 22.29 y una desviación estándar de 4.37, se puede observar que dichos factores se encuentran por encima de la media teórica (14 y 20 respectivamente).

Los resultados anteriores muestran que los adolescentes perciben con mayor frecuencia a sus madres con prácticas dirigidas al confort y dialogo haciendo referencia al factor de comunicación, respecto al factor control conductual, refiere a la supervisión y conocimiento de actividades que realiza el hijo en dicha población.

El valor más bajo en las medias de prácticas parentales materna existió en el control psicológico con una media de 12.47 y una desviación estándar de 4.24. Lo que significa que los adolescentes perciben con menor frecuencia a sus madres como chantajistas y con actitudes de devaluación se puede observar que dichos factores se encuentran por debajo de la media teórica (16).

En los datos obtenidos de la variable prácticas parentales paternas, los valores más altos en las medias fueron el de control y comunicación que cuenta con una media de 38.91 y una desviación estándar de 14.51 esto resultados están por encima de la media teórica (32). Los resultados anteriores muestran que los adolescentes perciben con mayor frecuencia a sus padres con disposición para apoyarlos aunando el conocimiento de sus actividades (control y comunicación) y respeto hacia las decisiones del hijo de la promoción de su individualidad (autonomía).

Los valores más bajos en las medias de prácticas parentales paternas se vieron reflejadas en el control psicológico con una media de 10.67 y una desviación estándar de 4.13 y con la imposición paterna que cuenta con una media de 13.88 y una desviación estándar de 5.19 estos factores se encuentran por debajo de la media teórica (16).

Lo que representa que los adolescentes perciben con menor frecuencia a sus padres como chantajistas y con inducción de culpa (control psicológico) el cual se refiere al ejercicio del sometimiento del hijo a la voluntad o creencias del padre.

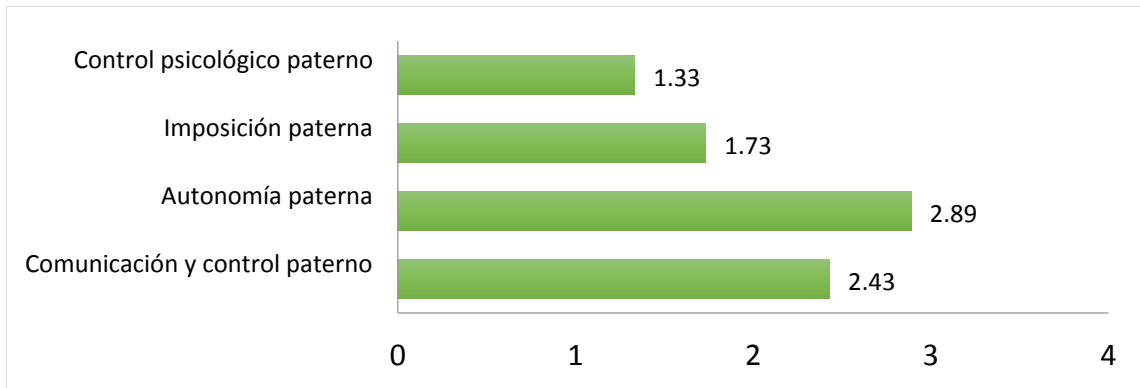


Figura 1. Medias aritméticas de los factores de la escala de prácticas parentales maternas de acuerdo con el cuestionario de prácticas parentales de Andrade y Betancourt (PP-A)

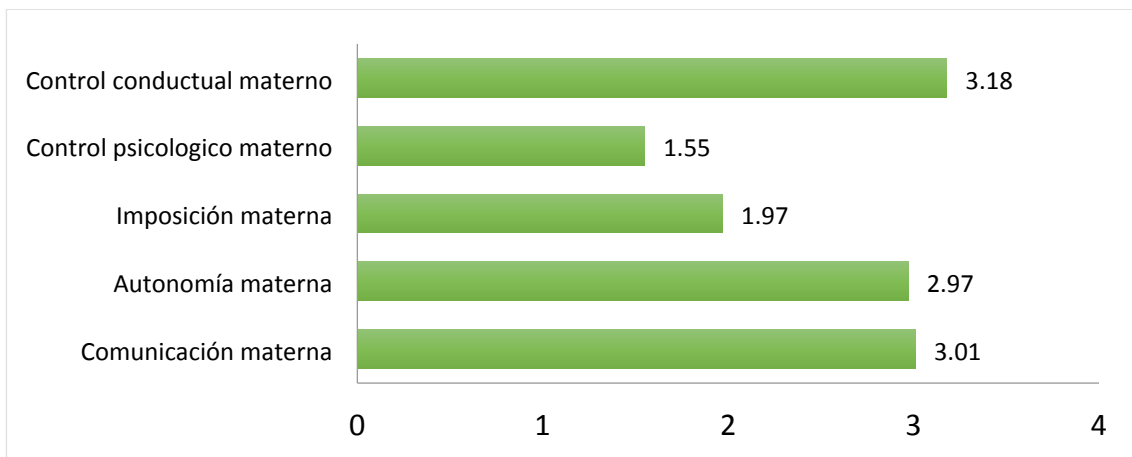


Figura 2. Medias aritméticas de los factores de la escala de prácticas parentales paternas de acuerdo con el cuestionario de prácticas parentales de Andrade y Betancourt (PP-A).

Las figuras 1 y 2 muestran las medias aritméticas de las prácticas parentales, PPA. Como se puede observar la práctica parental materna mayormente percibida es la de control conductual materno y el menos percibido es el control psicológico, mientras que en las prácticas parentales paternas que se percibieron con mayor frecuencia fue la autonomía materna y la de menor frecuencia fue el control psicológico.

El quinto objetivo específico fue determinar la frecuencia de ideación suicida de estudiantes de la Escuela Preparatoria No. 4 de Pachuca, mismos que se presentan a continuación:

Tabla 3. Medidas de tendencia central y dispersión de la variable ideación suicida

Variable	Rango teórico	Media	D.E.
Ideación suicida			
Características de las actitudes hacia la vida/muerte	0-15	0.18	.309
Características de los pensamientos/deseos de Suicidio	0-15	0.39	.312
Características del intento	0-9	1.06	.247
Actualización del intento	0-12	0.18	.309

Por otro lado, en la Tabla 3, se reportan los datos de los cuatro factores que conforman el Cuestionario de Ideación Suicida de Beck, donde se observa que solamente uno de ellos se encuentra por encima de la media teórica que corresponde a su factor, los demás se posicionan debajo de ella.

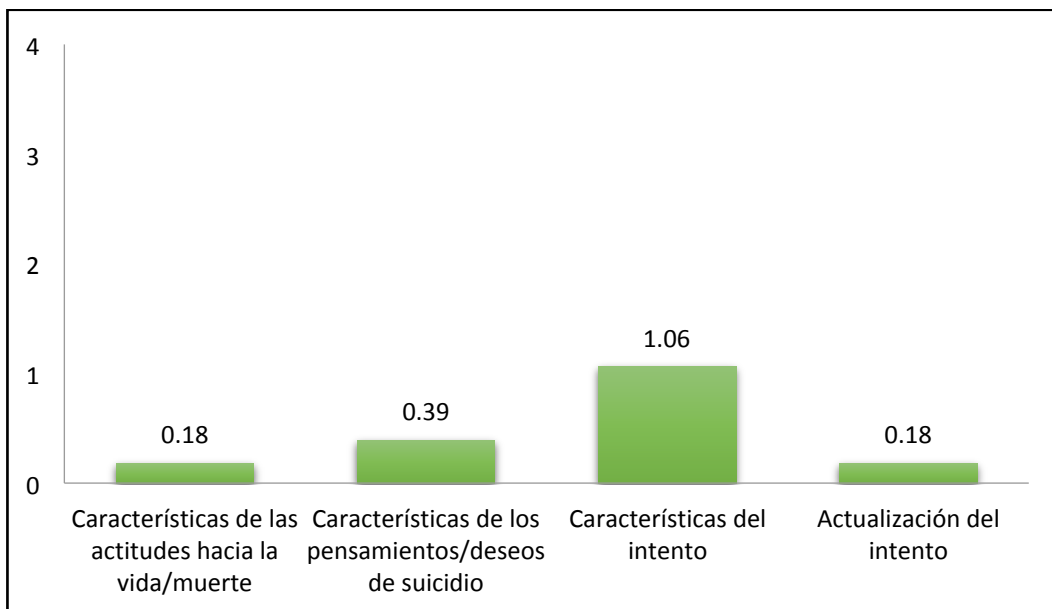


Figura 3. Medias aritméticas de los factores de ideación suicida de acuerdo a la Escala de Ideación Suicida de Beck, ISB.

La Figura 3 muestra las medias aritméticas de los factores de la escala de ideación suicida. Como se puede apreciar, el factor con mayor puntaje fue el de características del intento, mientras que los más bajos resultaron ser características de las actitudes hacia la vida/muerte y actualización del intento, ambos con el mismo valor.

Tabla 4. Asociación entre la variable prácticas parentales maternas y las actitudes de vida muerte

	Me hace sentir que soy un(a) inútil	Me dice que soy un(a) “burro(a)”	Cree que todos debemos pensar como ella	Se enoja conmigo por cualquier cosa	Cuando estoy triste me consuela	Me dice que soy un(a) mal(a) hijo(a)
Actitudes de Vida Muerte	.154**	.167**	.156**	.195**	-.197**	.159**
	Me dice groserías o insulta si me porto mal	Me da confianza para platicarle algo muy personal de mí mismo(a)	Respeto mi punto de vista, aunque sea diferente del que ella dice	Quiere que haga todo lo que ella dice	Me dedica tiempo para platicar	Platica conmigo de las cosas que me suceden
Actitudes de Vida Muerte	.164**	-.157**	-.179**	.186**	-.206**	-.212**

Tabla 5. Asociación entre la variable prácticas parentales maternas y los deseos de suicidio

	Le digo lo que hice, cuando salgo y regreso a casa	Le platico sobre los planes que tengo con mis amigos	Cuando estoy triste me consuela	Me da confianza para platicarle algo	Quiere que haga todo lo que ella dice	Me dedica tiempo para platicar
Deseos Suicidio	.154**	-.170**	-.184**	-.155**	.166**	-.164**

Tabla 6. Asociación entre la variable prácticas parentales maternas y las características del intento de suicidio

	Me da confianza para que me acerque a ella	Respeto mis ideas sin criticarme	Conoce a mis amigos
Características Intento Suicidio	.156**	.212**	.178**

Tabla 7. Asociación entre la variable prácticas parentales maternas y la actualización del intento suicida

	Me hace sentir que soy un(a) inútil	Me dice que soy un(a) “burro(a)”	Cree que todos debemos pensar como ella	Se enoja conmigo por cualquier cosa	Cuando estoy triste me consuela	Me dice que soy un(a) mal(a) hijo(a)
Actualización Intento Suicida	.154**	.167**	.156**	.195**	-.197**	.159**
	Me dice groserías o insulta si me porto mal	Me da confianza para platicarle algo muy personal de mí mismo(a)	Respeto mi punto de vista, aunque sea diferente del que ella dice	Quiere que haga todo lo que ella dice	Me dedica tiempo para platicar	Platica conmigo de las cosas que me suceden
Actualización Intento Suicida	.164**	-.157**	-.179**	.186**	-.206**	-.212**

Tabla 8. Asociación entre la variable prácticas parentales paternas y actitudes de vida y muerte

	Me culpa por todo lo que sucede	Me dedica tiempo para platicar	Cree que todos debemos pensar igual que él	Pienso que me tiene mala voluntad	Me da confianza para que me acerque a él	Me culpa por cualquier cosa
--	---------------------------------	--------------------------------	--	-----------------------------------	--	-----------------------------

Actitudes Vida Muerte	.235**	-.185**	.209**	.220**	-.218**	.344**
	Respeto mi punto de vista aunque sea diferente del que él dice	El cree que tiene la razón en todo	Me pregunta sobre las cosas que me pasan durante un día normal en la escuela	Me pregunta sobre las cosas que hago en mi tiempo libre	Me hace sentir que soy un(a) inútil	Me grita por cualquier cosa
Actitudes Vida Muerte	-.184**	.217**	-.171**	-.155**	.167**	.263**
		Se enoja conmigo por cualquier cosa	Platica conmigo sobre los planes que tengo con mis amigos		Quiere que haga lo que él dice	
Actitudes Vida Muerte		.245**		-.173**		.241**

Tabla 9. Asociación entre la variable prácticas parentales paternas y deseos de suicidio

	Me impone su manera de ser	Cree que todos debemos pensar igual que él	Pienso que me tiene mala voluntad	Me culpa por cualquier cosa	Él cree que tiene la razón en todo	Me grita por cualquier cosa
Deseos Suicidio	.173**	.152**	.173**	.241**	.178**	.201**
		Se enoja conmigo por cualquier cosa		Quiere que haga lo que él dice		
Deseos Suicidio			.177**		.229**	

Tabla 10. Asociación entre la variable prácticas parentales paternas y características del intento suicida

	Me impone su manera de ser	Acepta mi forma de expresarme
Características Intento Suicida	-.172**	.161**

Tabla 11. Asociación entre la variable prácticas parentales paternas y actualización del intento suicida

	Me culpa por todo lo que sucede	Me dedica tiempo para platicar	Cree que todos debemos pensar igual que él	Pienso que me tiene mala voluntad	Me da confianza para que me acerque a él	Me culpa por cualquier cosa
Actualización Intento Suicida	.235**	-.185**	.209**	.220**	-.218**	.344**
	Respeto mi punto de vista aunque sea diferente del que él dice	Él cree que tiene la razón en todo	Me pregunta sobre las cosas que me pasan durante un día normal en la escuela	Me pregunta sobre las cosas que hago en mi tiempo libre	Me hace sentir que soy un(a) inútil	Me grita por cualquier cosa
Actualización Intento Suicida	-.184**	.217**	-.171**	-.155**	.167**	.263**

	Se enoja conmigo por cualquier cosa	Platica conmigo sobre los planes que tengo con mis amigos	Quiere que haga lo que él dice
Actualización			
Intento	.245**	-.163**	.241**
Suicida			

Conclusiones

Se encontraron relaciones significativas entre los constructos que miden las variables de ideación suicida y los que miden las prácticas parentales, con ellos se puede concluir que en relación con las prácticas parentales maternas mientras la madre tenga un estilo autoritario de crianza son mayores las características que tienden hacia el suicidio, mientras que en las prácticas parentales paternas un estilo de crianza ausente es lo que incrementa las ideas de suicidio, y un estilo de crianza autoritario que disminuyan.

Referencias

- ATEHORTÚA, R. B., Botero, M. P., Castaño, C. J., Cañón, S. C., García, R. L., Rincón, U. E., . . . Tovar, A. C. (2012). Factor de riesgo para suicidio según dos cuestionarios y factores asociados en población estudiantil de la Universidad de Manizales (Colombia), 2011. *Psicología desde el Caribe: Universidad del Norte*, 29(3), 632-664.
- BECK, A. T., Kovacs, M. y Weissman, M. (1979). Assessment of suicidal intent; the scale for suicide ideation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 343-352.
- BUESTAN Zumba, J., & Mendieta Cordero, T. (2012). *Prácticas de crianza y su influencia en el desarrollo integral del niño de 0 a 5 años*. (Tesis de pregrado) Ecuador: Universidad de Cuenca. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2279>
- CÓRDOVA, O. M., & Rosales, M. M. (2012). Confiabilidad y validez de constructo de la escala de ideación suicida de Beck en estudiantes mexicanos de educación media superior. *Alternativas en psicología*, 26. 18-25. Recuperado el 23 de septiembre, de <http://alternativas.me/attachments/article/18/2%20-%20Alternativas%20en%20Psicolog%C3%ADa%20-%2026.pdf>

- DESHAIES, G. (1947). *Psychologie du suicide*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM, E. (1982). *El suicidio*. Madrid: Ed. Akal Universitaria. Recuperado de <http://www.akal.mx/libros/El-suicidio/9788446001911#>
- EGUILUZ, L. (1995). Estudio exploratorio de la ideación suicida entre los jóvenes. *Memorias del XV Coloquio de Investigación, Iztacala, UNAM*, 121-130.
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2012). *RESULTADOS POR ENTIDAD FEDERATIVA*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de <http://ensanut.insp.mx/informes/Hidalgo-OCT.pdf>
- FAZAKAS-DeHoong, L. L., Rnic, K., Dozois, D. J. (2017). A Cognitive Distortions and Deficits Model of Suicide Ideation. *Europe's Journal of Psychology*, 13(2), 178-193. doi:10.5964/ejop.v13i2.1238
- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2015). *Confianza, afecto y diálogo en familia reducen riesgo de atentar contra la propia vida*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de <https://www.gob.mx/issste/prensa/confianza-afecto-y-dialogo-en-familia-reducen-riesgo-de-atentar-contra-la-propia-vida?idiom=es-MX>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). “*ESTADÍSTICAS A PROPÓSITO DEL DÍA MUNDIAL PARA LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO (10 DE SEPTIEMBRE)*”. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/suicidio2016_0.pdf
- LOBOA, N. J., & Morales, D, F. (2016). Perfil de orientación al suicidio en adolescentes escolarizados, Villahermosa – Toluca, 2013. *Salud Pública*, 34(1), 96-104. DOI: 10.17533/udea.rfnsp.v34n1a12
- LÓPEZ Cervantes, N. (2016). *Prácticas de crianza y autoestima: crianza parental recordada por hij@s jóvenes y su nivel de autoestima* (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de TESIUNAM.
- Ministerio de la Salud Presidencia de la Nación (2013). Suicidio. Recuperado el 24 de septiembre de 2017, de <http://www.msal.gob.ar/index.php/programas-y-planes/215-suicidio>
- NUNES, C., Bodden, D., Lemos, I., Lorence, B., & Jiménez, L. (2014). Parenting Practices and Quality of Life in Dutch and Portuguese Adolescents: A Cross-Cultural

- Study//Prácticas parentales y calidad de vida en adolescentes holandeses y portugueses: Un estudio transcultural. *Journal of Psychodidactics*, 19(2).
- O'CARROLL, P. W., Berman, A. L., Maris, R. W., Moscicki, E. K., Tanney, B. L., & Silverman, M. B. (1996). Beyond the Tower of Babel: a nomenclature for suicidology. *Suicide Life Threat Behav*, 26(3), 237-252. doi:10.1111/j.1943-278X.1996.tb00609.x
- OLIVA, A., Parra, A., & Arraz, E. (2008). *Estilos parentales y ajuste adolescente. Infancia y aprendizaje*. 31(1), 93-106.
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Adolescencia*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Suicidio*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/es/>
- Organización Panamericana de la Salud (2014). *En las Américas hay más de 7 suicidios por hora, indica nuevo informe de la OPS*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=10114%3A2014-new-paho-report-more-than-7-suicides-per-hour-in-the-americas&Itemid=1926&lang=es
- PEREZ, S. (1999). El suicidio, comportamiento y prevención. *Revista cubana de medicina general*, 15(2), 196-217.
- SÁNCHEZ, M. P., Palos, P. A., & Gómez, R. P. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Psicología y Educación*, 15(1), 99-118.
- SEGURA, H. B., Vallejo, A. G., Osorno, J. R., Rojas, R. M., & Reyes, S. I. (2011). La Escala de prácticas parentales de Andrade y Betancourt en adolescentes veracruzanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18, 67-73. Recuperado en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/18/018_Segura.pdf

PERFIL PSICOLÓGICO DE PERSONAS CON IDENTIDAD DE GÉNERO QUEER Y CONDUCTAS AUTODESTRUCTIVAS ESPECÍFICAS

Keila Adriana Ortega Ortega¹⁰³

Resumen

La Teoría Queer tiene diferentes vertientes en su aplicación de estudio, dentro de la Psicología abre la posibilidad de hacer visibles las identidades periféricas que se han nombrado así por la homonormatividad que se ha establecido por un sistema jerárquico hegemónico de un sistema dicotómico que fue derivado de la heteronormatividad y adoptado dentro de la comunidad LGBTTIQ+ provocando así una segmentación y discriminación dentro de la misma y de la sociedad en general, provocando una vulnerabilidad de las identidades periféricas. Queer es una palabra que se puede utilizar como sustantivo; utilizándolo como sinónimo de homosexualidad, adjetivo; que significa raro, bizarro y extraño; y verbo transitivo como concepto de perturbar o desestabilizar normas establecidas aparentemente fijas. Las conductas autodestructivas son un problema de salud pública, que se pueden desglosar en Conductas Autodestructivas Directas (CAD) y Conductas Autodestructivas Indirectas (CAI) ambas conllevan a la persona a autoinfligirse un daño físico o psicológico, la primera en mayor grado de riesgo de cometer suicidio de manera intencionada. El en presente trabajo se tuvo como objetivo principal obtener un perfil psicológico de las personas con identidad de género queer, se buscó recuperar su vivencia de identidad de género y observar su relación con conductas autodestructivas, se conoció de 2 casos, uno nacional y otro internacional. El trabajo es exploratorio – descriptivo - correlacional, de diseño transversal, en donde se aplicó una entrevista semiestructurada (temática) de historia de vida y tres cuestionarios de conductas autodestructivas, se cumple la hipótesis; las personas que se asumen con identidad de género queer presentan alta incidencia de conductas autodestructivas y se concluye que dichas tendencias suicidas se relacionan con problemas en el funcionamiento familiar, problemas con identidad, orientación sexual, cambio de lugar de residencia, aislamiento, antecedentes familiares de suicidio, malestar con su cuerpo y características físicas de su sexo biológico.

Palabras clave: Queer, perfil psicológico, conductas autodestructivas.

¹⁰³ Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo, aliekspiderlilies@gmail.com.

Introducción

Tiene un relevante valor científico el tema de investigación Queer para la Psicología ya que es una investigación exploratoria sobre un tema de reciente aparición dentro del ámbito científico-académico, merece la atención el investigarlo desde la ciencia psicología para conocerlo, describirlo y correlacionarlo, sentando las bases de futuros estudios no solo dentro del estado de Hidalgo si no a nivel nacional e internacional.

Por lo que el impacto de esta investigación es pertinente, al momento del presente trabajo, la literatura es precaria, por lo que se tiene dificultades para delimitarlo; la Teoría Queer utilizada para este trabajo tiene repercusiones en diferentes áreas del conocimiento científico y de la vida cotidiana.

Resulta relevante para la literatura científica en psicología porque se obtiene un perfil que servirá como referente para poder abordar y acompañar de manera adecuada a las personas con identidad de género queer y conductas autodestructivas que pudieran presentar durante su proceso. El interesarse en personas con identidad queer tiene afinidad con los temas de Grupos Vulnerables, se trata de una minoría que busca ser escuchada por la comunidad en general y la comunidad científica.

Por lo que el planteamiento del problema se centra en la escasa bibliografía junto con estudios de cuestiones queer, que hay un sesgo en las estadísticas de conducta suicida, que hay una homonormatividad que no hace visible las identidades periféricas, aunque la identidad de género no es estática; si no que está en constante movimiento no hay un perfil psicológico de las personas queer para poder ayudar en la transición de su decisión y evitar posibles conductas autodestructivas.

Además de conocer el movimiento Queer en América Latina, México y en específico el estado de Hidalgo en su comprensión y descripción junto con sus alcances prácticos, cómo se vive, cómo se entiende y cómo se reproduce.

Algunos estudios como tal dentro de la perspectiva de género con la Teoría Queer se refiere al “performance” esto es según Butler (como se citó en Fonseca & Quintero, 2009) que es la repetición que imita de forma consecutiva la fantasía que constituye la significación de manera encarnada, que se refiere como tal a la estructura imitativa propia del género. Junto con el estudio de cuerpo y artefacto en donde la heteronormatividad se pone en discusión; el género que se refiere tanto a masculino y femenino pero que a la vez

la misma definición de género habla acerca de una desnaturalización del género naturalizado por parte del ámbito científico que asigna un sexo biológico por lo tanto se da una identidad sexual por una construcción primeramente biológica y posterior sociocultural. En esto último es donde entra la nueva categorización de género llamada queer, “La perspectiva de género nos permite entonces desnaturalizar el cuerpo que ha sido naturalizado por el conocimiento científico” (Lugo, 2013, p.5).

Es relevante entender dentro de esta postura hegemónica los principios por los cuales se normaliza este sistema globalizado de sexo /género y como es que va repercutiendo en la construcción social de género y su práctica en la vida diaria de las personas. Los elementos de acuerdo con Moreno & Pichardo (2006) como punto de partida el sistema se maneja por una jerarquización de géneros y sexualidades mediante los siguientes ejes para poder segregar a las personas. Sexo, Género, Sexualidad, e Identidad sexual.

La homonormatividad que se deslinda de la heteronormatividad lleva a que las personas dentro del grupo LGBTTIQ+ se sientan identificadas con las normas de heteronormatividad que va desde cómo se debe de comportar una lesbiana u gay de acuerdo a su género y la cuestión de pareja que lleva a una cuestión binaria; por lo que da pie a que se siga viendo una hegemonía normativa de cómo debe ser un homosexual dentro de un grupo específico (Moreno & Pichardo, 2006).

Recordemos que la homonormatividad sigue siendo una construcción social y cultural que se ha convertido en un fenómeno de globalización. “El pensamiento homonormativo, asocia desde la hegemonía heterosexista, los comportamientos homosexuales a una clase social y a un estilo de vida determinados.” (Moreno & Pichardo, 2006, p.11).

En materia de investigación desde Teoría Queer América Latina con investigaciones en Colombia acerca de homosexualidad y una importante investigación en México de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con un estudio de personas transgénero de Oaxaca que se les denomina “Muxes” los cuales tienen un alto valor social dentro del grupo indígena Zapoteca (Fonseca & Quintero, 2009).

La Teoría Queer surge como una forma de abordar las “sexualidades periféricas” que se refieren a todas las sexualidades que de manera general transgreden la línea de la

sexualidad tradicionalmente aceptada socialmente dentro de una sociedad. Y con un enfoque crítico de estudio para reivindicar a las personas por alguna clase de discriminación por ejercer su sexualidad (Fonseca & Quintero, 2009).

Dentro de la Teoría Queer hay puntos claves para poder esclarecer los puntos que trata en específico (Rendon, 2008).

En relación a el género es una construcción social y las cuestiones masculinas y femeninas son una ficción cultural, el género es una construcción constante, la característica del sexo se da por el proceso sociocultural, está en constante movimiento la identidad de género en las personas, la característica particular es que no se debe etiquetar lo queer dentro de la comunidad LGBT ya que la Teoría Queer crítica la normalización ya que permite la no visibilidad de ciertas identidades. Algunos géneros en la actualidad son: cisgénero, transgénero, transexual, género binario, género Bender, muxes, agénero, género fluido, pangénero y género queer.

La palabra “queer” es difícil de traducir en su forma más pura etimológicamente hablando, las razones son que el termino tiene una intervención política, académica y en contra de la norma sexual; junto con el problema central de sus orígenes con el psicoanálisis, el feminismo, el movimiento social LGBT y sus políticas actuales en contra de la heteronormatividad y la identidad con sus cambiantes étnica - comunitaria como lo menciona Cabruja, Córdoba, Sáez & Vidarte (2006).

Hay diferentes clasificaciones para poder referirse a las conductas autodestructivas con relación a cómo se manifiestan y al comportamiento de las mismas; sin embargo varios autores concuerdan en que pueden ser de manera directa o indirecta para poder llegar hacerse daño a sí mismo, en un estudio realizado en adolescentes con comportamientos evitativos como una forma de regulación emocional ante sus conductas autodestructivas se definió que las conductas autodestructivas (CA) son las acciones para autolesionarse de manera que no busca conscientemente el suicidio (Sim, Adrián, Zeman, Cassano & Friedrich, 2009).

Dentro del trabajo que hizo Farberow, como se citó en (Silva, 2008) hace una clasificación en relación de las conductas autodestructivas directas (CAD) y las conductas autodestructivas indirectas (CAI), La primera clasificación se refiere acerca de toda conducta autodañina consciente e intencionada de buscar la muerte o no. La segunda se

refiere a conductas que no buscan la muerte pero que si implican conductas de riesgo como lo son: las conductas sexuales de riesgo, la interrupción de tratamientos médicos, provocación somática de enfermedades por mencionar algunas posibilidades.

Dentro de la vida del ser humano existen comportamientos que llevan acciones autodestructivas ya sea el de practicar un deporte extremo, fumar, tomar o en su caso a buscar actividades con el fin de encontrar placer, en relación con el comportamiento suicida se dice que estas tienen un fin, pero no de placer, si no; de acabar con un sufrimiento que hay dentro de la persona. (Quintanar, 2008).

En una recopilación de estadísticas en México que comprende el intervalo de 1990 - 2011 hecha por Jiménez & Cardiel (2013) encontró varias conclusiones; la primera es que las tasas de suicidio en los países europeos son elevadas junto con algunos países asiáticos en comparación de México; sin embargo, en los años de 1990 y 2009 se incrementó con un rango de 2.5 suicidios a 4.6 dentro de la población de 100 mil habitantes.

De acuerdo con (Jiménez & Cardiel, 2013) en la recopilación tomó en cuenta factores sociodemográficos dentro de los parámetros de suicidios consumados, intentos de suicidios; a nivel nacional y por entidad federativa.

Se encontró que la tasa de mortalidad por suicidio consumado de los hombres a nivel nacional es más alta ya que creció de 4.3 a 7.5 en relación de las mujeres, misma que se mantuvo estable de 0.6 a 1.7 suicidios por cada 100 mil habitantes.

También concluyó que en lo referente a intentos de suicidio, actualmente el seguimiento resulta difícil ya que estas estadísticas dejaron de estar disponibles con información oficial hasta el 2005 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía con 227 intentos de suicidios, la Organización Mundial de Salud dentro de sus estadísticas del 2007 en México 394 por lo que creció un 57% lo que indica que dentro de la población mexicana se está convirtiendo en un problema de salud pública con relevancia.

Otra de las conclusiones que encontró, es que las mujeres hacen de manera repetitiva el intento de suicidio a diferencia de los hombres que se encuentran con altas tasas de mortalidad por suicidio consumado, igual se relaciona que los hombres tanto con estado civil soltero como casado son los que cometen suicidio consumado.

Dentro de las estadísticas recopiladas por Jiménez & Cardiel (2013) el rango de edad para las personas jóvenes de México por suicidios consumados es de 15 a 24 años sin

distinción de sexo que como factores de causa encontraron el acoso escolar, exceso en el consumo de alcohol y sustancias ilícitas, la clase social, establecimiento de relaciones violentas, desempleo, conflictos con la familia y la cuestión de satisfacer necesidades básicas.

La última conclusión del estudio citado es una cuestión de reflexión ya que no se puede acceder con exactitud a la información de manera estadística hacia el intento de suicidio y la consumación del mismo, el incremento real de estas conductas autodestructivas; señala que se requiere de una intervención multidisciplinar para poder generar modelos e intervenciones al igual de diagnóstico para identificar factores de riesgo y disminuir estas conductas (Jiménez & Cardiel, 2013).

En estos tiempos enfrentamos que la globalización se puede entender como dos polos opuestos; por una parte se encuentra la homogeneidad y por otra la heterogeneidad, en medio de esto se encuentra el discurso global acerca de cómo se construye la diversidad cultural y su importancia en recalcar las diferentes vertientes de su construcción acerca de la interconexión que existe en las cuestiones culturales, políticas, económicas y de índole social dentro del mundo que por la globalización parece haberse contraído (Ribeiro, 2014). De esta se deriva la glocalización una nueva etapa en donde se encuentra el espacio-temporalidad el cual transgrede las fronteras de los Estados que a su vez mejoran los sistemas locales mediante se van desarrollando los métodos sociales y económicos que empiezan por el fenómeno de la globalización, lo que indica que comprender el nuevo mundo es entender la relación de lo global-local que puede transformar la manera en que se relacionan y pasan a un espacio de la transnacionalidad (Carlos Sánchez, 2015).

En la actualidad en dónde las fronteras geográficas ya nos son un problema en el intercambio de información, mercancía, producción de oportunidades junto con los problemas sociales se ha impuesto como una normalización la identidad de las personas en una homogeneidad para una universalidad en donde existe la exclusión de las personas por la “construcción de un imaginario de ciudadanía normal, universal y unificado que devela cómo la sociedad de control acciona sus mecanismos de vigilancia y suplicio” (César Pérez, 2008, p.2).

En América latina no solo se enfrenta el problema de que permea la globalización de movimientos sociales, también se enfrenta a que estos movimientos no se pueden

adoptar por completo de manera genuina si no adaptarlos a las condiciones en las que se encuentran las personas dentro de una localidad (Ríos, 2014)

Se han generado nuevos modelos de entendimiento de lo queer latinoamericano en oposición a la homogeneidad de una homosexualidad del occidente, para “poder reivindicar la importancia social del amor” (Ríos, 2014 p1), por lo que se tomó para esta investigación como objetivo general obtener un perfil psicológico de las personas con identidad queer mediante la aplicación de entrevista temática y cuestionarios para identificar las conductas autodestructivas específicas en ellas, apoyado de los objetivos específicos 1) Describir mediante historia de vida temática a las personas con identidad queer, 2) Describir el proceso mediante el que se asumieron como queer y 3) Conocer las conductas autodestructivas de mayor frecuencia en las personas queer.

En este trabajo se llevó a cabo con la técnica de entrevista semiestructurada en referencia a historia de vida temática centrada en las cuestiones queer como parte del método cualitativo sin excluir la posibilidad de recolectar datos cuantitativos de tres escalas que miden específicamente las conductas autodestructivas. Por lo que se considera una investigación con enfoque mixto, surgieron preguntas de investigación como ¿Cuál ha sido el momento detonante para que una persona se asuma como queer?, ¿Cuáles son las características biopsicosociales principales de las personas queer?, ¿Las personas queer se encuentran dentro de las comunidades LGTBTHIQ+?, ¿Qué problemas enfrentan las personas queer?, ¿Cómo entienden lo queer las personas queer?, ¿Las personas queer presentan conductas autodestructivas?, ¿Qué conductas autodestructivas presentan las personas queer? Hasta llegar a la pregunta central ¿Cuáles son las conductas autodestructivas específicas en las personas con identidad de género queer?

La investigación de tipo Descriptiva-correlacional, descriptiva ya que se puede referir a la búsqueda en específico de atributos, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos o cualquier situación o fenómeno que se someta a un análisis, es decir; que se pretende medir o recoger información de manera independiente o complementaria acerca de conceptos o variables que se refieren, por lo que su valor es descubrir o prefigurar los estudios acerca de una persona, grupo, comunidad, situación o fenómeno (Roberto Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Correlacional ya que se pretende a responder a las preguntas de investigación que se hicieron en este estudio, que se

tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación entre las dos variables que en este caso es la identidad queer y las conductas autodestructivas (Roberto Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Se optó por ser de corte transversal; ya que se realizó una medición en un momento específico, la muestra fue integrada por conveniencia (no probabilística) y basada en criterios de inclusión y exclusión, toda persona que se logró contactar en la investigación dentro del período de 10 de agosto a 22 de septiembre del año 2017 en relación al tipo de muestreo.

Criterios de inclusión

1. Personas mayores de 18 años
2. Que se identifiquen con género queer, se pensó en primer momento en un rango de edad correspondiente al adulto joven por la cuestión de sus características de desarrollo de una maduración cognitiva, metas personales, vínculos sociales, etcétera, sin embargo; esto podría limitar la investigación para su objetivo principal además de dar por sentado una característica dentro del perfil de la variable de identidad de género queer.
3. Este criterio se tomó en consideración cuando la muestra se estaba buscando dentro del estado de Hidalgo. Que tenga residencia en el Estado de Hidalgo, ya que el objetivo principal de la investigación es aportar un perfil psicológico de género queer en Hidalgo y como es entendido este movimiento queer dentro del estado de Hidalgo.
4. Este criterio sustituyó al anterior ya que en primera instancia se puso la cuestión queer sin importar su lugar de residencia. Que se identifique con identidad de género queer sin considerar su lugar de residencia.
5. Que decida voluntariamente participar en la investigación
6. Que firme el consentimiento informado
7. Que complete la batería de pruebas necesarias para esta investigación

Criterios de exclusión

1. Que no sea mayor de edad.
2. Persona que no se sienta identificada con género queer.
3. Que no quiera participar en la investigación.
4. Que no firme el consentimiento informado.
5. Que no complete la batería de pruebas necesarias a esta investigación.
6. Que presente algún trastorno psiquiátrico.
7. Que se encuentre con alguna enfermedad terminal diagnosticada.
8. Personas diagnosticadas con algún trastorno mental, ya que estos regularmente están vinculados con tendencias suicidas y a una disociación de personalidad que conlleva una parte esencial de la identidad de la persona.

Criterios de eliminación

1. Que no compruebe la mayoría de edad.
2. Que cambie de identidad de género o tenga duda al respecto.
3. Este criterio de elimino por cuestión de dejar en primera instancia la cuestión queer sin importar el lugar de residencia de la persona. Que tenga menos de 12 meses de vivir en el estado de Hidalgo, este tiempo es definido por las Naciones Unidas en sus Principios y recomendaciones para los censos de población y habitación en (2010) las cuales una persona puede ser residente de un lugar si ha vivido 6 meses ininterrumpidos en un lugar o 12 meses sin importar vacaciones o viajes laborales.
4. Que manifieste el deseo personal e irrevocable de salir de la investigación.

Objetivo

Nuestra hipótesis fue “Es posible obtener un perfil psicológico de las personas que asumen la identidad de género queer y conocer la incidencia de conductas autodestructivas”, para ello se tomó como variables la Identidad de género queer que se refieren en si a toda persona, comportamiento o grupo que transgrede la heteronormatividad (Casares, 2006). Conducta autodestructivas a cualquier conducta con el objetivo de infringirse daño físico y psicológico sin llegar al suicidio (Castro, 2014). Conducta suicida (ideación suicida)

referente a los diferentes procesos cognitivos y afectivos que abordan sentimientos sobre la falta de sentido de vivir, las elaboraciones de planes para quitarse la vida, junto con las preocupaciones sistemáticas y delirantes enfocadas a la autodestrucción. Goldnay (como se citó en Casullo, 2005).

Método

Se utilizó métodos cualitativos como la técnica de entrevista así como instrumentos cuantitativos en relación a 3 escalas de conductas autodestructivas que se mencionan y describen a continuación.

Se manejó la técnica de entrevista semiestructurada, dónde se recogió la información por medios electrónicos (audio, video etc.) se eligió esta técnica como método de obtención de un perfil psicológico acerca del género queer y como se ha desarrollado este movimiento en Pachuca, en México, en Latinoamérica y de manera internacional, se obtuvo un perfil psicológico de las personas queer desde las propias experiencias de las personas queer.

Escala de Conductas Autodestructivas (ECA) KELLEY ,1989 validado por (Ponce, 2007).

Esta escala se utiliza para medir los niveles de auto-destructividad en las personas, con tiene una escala general que mide la auto-destructividad crónica con un $\alpha=.845$, consta de 4 sub escalas las cuales son falta de planeación con $\alpha = 0.803$, descuido de deberes $\alpha=.732$, buscar conductas de riesgo $\alpha=.665$ y bajo mantenimiento de la salud $\alpha=.665$; esta escala a su vez califica de manera diferente reactivos para hombres y mujeres sin una cuestión de comparación.

Escala de Ideación Suicida.

Este cuestionario fue creado por Robert en 1980 la adaptación para población mexicana fue hecha por (Mariño, Medina, Chaparro & González, 1993). Consta de cuatro ítems los cuales se desglosan de la siguiente manera: a) no podía seguir adelante, b) tenía pensamientos sobre la muerte, c) sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto, y d) pensé en matarme.

Escala de riesgo suicida

Instrumento hecho por (Plutchik, 1989) consta de 15 ítems de respuesta “sí” y no” la manera de calificación es en relación a mayor puntuación, hay mayor riesgo suicida, la validación en el idioma castellano muestran un punto de corte igual o mayor a 6. Tiene una consistencia interna de $\alpha = .90$, con fiabilidad para test-retest de .89. (Páez, Jiménez, López, Ariza, Soto, & Nicolini, 1996). Para esta investigación se trabajó mediante el siguiente procedimiento:

A – Contactar personas inmersas en las asociaciones LGBTTIQ+ y cuestiones queer en las redes sociales y en persona.

B – Identificar posibles personas participantes en la investigación.

C - Contactar personalmente una por una a las personas identificadas para invitarlas a participar en la investigación, o en su caso mediante el internet.

D - Solicitar la firma del consentimiento informado.

E - Aplicación de entrevista.

F- Elaboración de los cuestionarios en formularios google con correcciones en los ítems de lenguaje dicotómico de las pruebas con la vocal “e” para no afectar en su persona a las identidades periféricas.

G- Aplicación de Escala de conductas autodestructivas, Escala de ideación Suicida y Escala de riesgo suicida.

H - Elaboración de transcripción de entrevistas en categorías.

I – Análisis de datos en las categorías de la entrevista.

J – Calificación de las pruebas psicométricas y análisis de resultados

K– Escribir los resultados

L – Obtener el perfil psicológico

En este trabajo los resultados se organizaron en tres apartados: 1) narrativa de la investigación, 2) transcripción de entrevistas desglosadas en categorías (Ruta Queer) y 3) resultados derivados de las pruebas psicométricas aplicadas. Por cuestiones del extenso del escrito solo se muestran extractos de los resultados originales.

En relación a la narrativa se mencionan los direcciones electrónicas de las páginas, lugares de entrevistas, grupos de Facebook LGBTTIQ+ y queer, ya que estos son de conocimiento público y no afectan el hecho de mencionarlos dentro del trabajo; por lo que conocidos

(conocidxs), amigos (amigxs) y contactos se les mostrará solamente con siglas para que conserven su anonimato dentro de la investigación ya que contribuyeron y participaron de acuerdo a sus posibilidades y es su derecho mantener resguardada su identidad.

Narrativa de la investigación

El día 9 de septiembre a las 8:27 horas en inbox inicié una conversación con una conocida M de la universidad comenzamos la conversación de temas cotidianos, y salió el tema de mi tesis, me pregunto acerca de mi investigación, le respondí que se trataba de identidad de género queer, empezamos hablar respecto a eso y me mencionó que se identificaba con ello, con lo que concretamos la cita de la entrevista de acuerdo a sus horarios libres para no interrumpir sus actividades así que terminamos la conversación el mismo día a las 9:13 horas. El día 12 de Septiembre a las 19:21 horas le mandé inbox para confirmar el lugar y la hora en que nos veríamos terminamos la conversación a las 20:22 horas el día 13 de Septiembre se realiza la entrevista y las pruebas psicométricas. Con el previo consentimiento informado, seguimos en contacto respecto a la investigación.

El día 18 de Septiembre a las 21:06 horas contacté por inbox a una página que igual encontré mediante búsqueda de la red social Facebook, se llama GenderQueer Latinoamérica y España, me presente con mi nombre, mi país de origen, mi licenciatura, mi universidad, el objetivo de mi trabajo de tesis, solicitando igualmente contactos, testimonios bibliografía me puse a su disposición y le di las gracias, el mismo día recibí respuesta positiva a las 21:36 horas me respondió que con gusto colaborarían y me ayudarían, me escribió textualmente:

“Hola Keila con gusto te ayudaremos solo que me esperas para hablar con otros (otros) queer si, en un momento te aviso ok. Gracias por el interés de nosotros (nosotros). Estaremos en contacto. Soy el administrador (administrador) principal de esta página, soy del El Salvador.” (GenderQueer Latinoamérica y España, comunicación personal, 18 de septiembre de 2014.)

Transcripción de entrevistas desglosadas en categorías (Ruta Queer)

Por ser un tema exploratorio se ha decidido presentar extractos de las entrevistas originales para una mejor apreciación y entendimiento de proceso que se hizo para la obtención de la

Ruta Queer así como algunas observaciones de la entrevistadora y respuestas de las personas entrevistadas para poder generar resultados no solo dentro de este trabajo, si no a su vez en la abstracción de quien consulte este trabajo.

Tabla 1. Resultado de caso 1/24 años estado de Hidalgo, México

Categorías	VARIABLES	Texto	Observación de la entrevistadora
Género (cisgénero)	Identidad	...uhm siempre quise ser como más andrógina...	Ella misma empieza a decidir acerca de cómo se sentiría más a gusto de acuerdo a sus características físicas y su género.
Proceso de identidad género (queer)	Periodo	Llevo identificándome con esto desde hace más o menos como 1 año pero, ¡yo no sabía que se llamaba así!...	Es corto el tiempo de su elección de identidad de género, sin embargo; aún hay desconocimiento del mismo

Tabla 2. Resultados caso 2 /21 años El Salvador

Categorías	VARIABLES	Texto	Observación de la entrevistadora
Género (cisgénero)	Identidad	... bueno me asignaron mujer cuando nací y yo tenía gustos a veces de chico de chica,	Esta conciente de su asignación de sexo biológico sin embargo no siente una congruencia con sus gustos y su sexo biológico.
Proceso de identidad género (queer)	Periodo	...el mes pasado empecé con lo del género neutro y entonces dije yo estoy en un tema de confusión con mi género	Si identidad de género es intermitente.

Instrumentos Psicométricos

En la escala de conductas autodestructivas encontramos una consistencia en los dos casos en las cinco subescalas que maneja dentro de los rangos de percentiles que maneja la prueba para mujeres y hombres. Bajo, Promedio y Alto (Otazu, Alvarez & Mayra, 2014).

CASO 1

1. Conducta de Autodestructividad Crónica Puntaje 128
2. Falta de planeación /obtener consecuencias Puntaje 4
3. Descuido de deberes Puntaje 33
4. Buscar conductas de riesgo Puntaje 27
5. Pobre mantenimiento de la salud Puntaje 20

CASO 2

1. Conducta de Autodestructividad Crónica Puntaje 135
2. Falta de planeación /obtener consecuencias Puntaje 53
3. Descuido de deberes Puntaje 3
4. Buscar conductas de riesgo Puntaje 2
5. Pobre mantenimiento de la salud Puntaje 18

La escala general de autodestructividad crónica está dentro del rango moderado, sin embargo, se debe tener en cuenta que ya es un puntaje medio para esta escala por lo que la escala de conducta autodestructiva crónica se le debe tomar en cuenta, la sub escala de falta de planeación en los dos casos son altos junto con el descuido de deberes, las dos escalas subsecuentes están dentro del rango promedio y bajo.

La prueba muestra consistencia ya que los dos casos son de sexo biológico mujer por lo que el ECA en este trabajo fue consiste en los indicadores de conductas autodestructivas por sexo dicotómico que maneja en sus ítems.

En la escala de ideación suicida hay una diferencia de puntajes en el primer caso se obtuvo un puntaje de 5 y en el segundo caso un puntaje de 8, la escala muestra una oscilación de puntaje de 4 a 16 a mayor puntaje mayor, mayor ideación suicida, en estos resultados se muestra una baja y una medida media de ideación suicida de acuerdo al rango establecido por la prueba., no hubo ningún ítem de coincidencia.

En la escala de riesgo suicida que son 15 ítems, en los 2 casos se muestran un alta probabilidad de riesgo en relación a riesgo suicida, el cuestionario marca un corte de igual o mayor a 6 en el puntaje final en versión castellana; con un alto riesgo suicida el primer caso obtuvo una puntuación de 9 y el segundo caso una puntuación de 9, los ítems en coincidencia fueron:

- 3.- ¿A veces nota que podría perder el control sobre sí mismo/a?
- 4.- ¿Tiene poco interés en relacionarse con la gente?

6 - ¿Se ha sentido alguna vez inútil o inservible?

8.- ¿Se ha sentido alguna vez tan fracasado/a que sólo quería meterse en la cama y abandonarlo todo?

11.- ¿Sabe si su familia a intentado suicidarse alguna vez?

12.- ¿Alguna vez se ha sentido tan enfadado/a que habría sido capaz de matar a alguien?

13.- ¿Ha pensado alguna vez en suicidarse?

Las tres pruebas fueron consistentes en los dos casos para indagar acerca de conductas autodestructivas específicas y comportamiento suicida sin importar una identidad de género periférica.

Como conclusiones se encontró que el tema es relativamente nuevo y por tal motivo los estudios al respecto en este momento deben ser exploratorios. La homonormatividad genera discriminación y no visibilidad a las identidades periféricas, es por eso que la Teoría Queer puede marcar la pauta para dar visibilidad a estas identidades denominadas periféricas. En este estudio se encontró que las personas de identidad queer dentro de sus primeras redes de apoyo mencionan a la comunidad LGBTTIQ+ sin embargo no lograron una identificación dentro de esta comunidad, al igual que en espacios de recreación LGBTTIQ+, lo que prueba derivado de las entrevistas de historia de vida, que se necesita la Teoría Queer asentada a la praxis para poder generar espacios específicos de recreación para personas con identidades queer.

Se sabe que la adolescencia es una etapa de desarrollo fundamental para la construcción de identidad de género, y que en esta, se debe dar pie a una educación sexual no sólo desde las teorías feministas y de perspectiva de género, sino también con base a la Teoría queer para lograr una cobertura mayor a las identidades periféricas, y no sólo a ellas si no a la población en general, ya que la identidad no es estática sino dinámica, no debe ser excluyente sino incluyente, de tal forma que se requiere informar a toda la comunidad.

Dentro de la realización de las categorías en la entrevista podemos observar una línea de tiempo significativa en los acontecimientos de las variables identidad de género y conductas autodestructivas, en ese sentido sería 1) Contacto con lo queer, 2) Género (cisgénero), 3) Desarrollo de identidad de género, 4) Proceso de identidad de género queer, 5) Contacto (personas, lugares, grupos y asociaciones queer) y 6) Movimiento queer (global.-local). Eso lo podemos denominar Ruta Queer.

Que se encuentra que el primer contacto con las cuestiones queer es significativo ya que ven como primera alternativa de identificación con su sentir en relación a su identidad de género, se tiene que indicar que las influencias como la música, el arte, la fotografía inclusive información en el internet influyen en las personas; aquí se hace una crítica respecto a que esas influencias son externas hablando de Europa y Estados Unidos y no que las influencias se han dentro de América Latina, lo que da a conocer de forma clara que en las cuestiones queer aún tenemos mucho que investigar para abrir espacios en diferentes áreas de la vida cotidiana de las personas y sobre todo al fácil acceso de la información al respecto tanto en lo teórico como en lo práctico.

También se encuentra que las cuestiones de género pueden ser impuestas aceptadas, y tomadas libremente, sin embargo; dentro de los tres rubros en los dos casos se encontró que tienen malestares significativos ya sea por discriminación, problemas familiares, laborales o personales en los estadios de niñez, adolescencia y adulto joven los cuáles fueron reportados en las entrevistas por las personas entrevistadas, en estos tres rubros ya mencionados.

Que las asociaciones LGBTTIQ+ aún tienen marcada cierta homonormatividad esto hace que las personas con identidades periféricas estén desorientadas en que grupos de apoyo y lugares poder expresar su género libremente, esto se encontró en las categorías de contacto con personas, lugares y asociaciones y movimiento queer global-local.

Las identidades queer muestran un malestar significativo dentro de las características de su cuerpo, identidad sexual, identidad de género, orientación sexual y expresión de género ya que desde el nacimiento se les asigna socioculturalmente la identidad de género cisgénero, por lo que no se sienten identificados y a su vez no tienen cerca un punto de comparación o identificación para poder desenvolver su sexualidad.

Lo que genera que no tengan redes de apoyo, en este sentido su primera alternativa es la tecnología como herramienta de interacción dentro de su entorno y poder sentir una identificación con alguien más.

El lenguaje neutro no sólo en relación de evitar expresiones femeninas y masculinas si no que expresa la necesidad de identificarse con él, es una característica específica de las identidades periféricas para referirse entre ellos y dar una visibilidad significativa dentro de la convergencia de las demás categorías de géneros en especial el cisgénero. El uso de la

vocal “e” es relevante y aún está en proceso de que sea normalizado ya que también enfrenta a una constante modificación del lenguaje no sólo en el habla hispana si no de manera internacional, al adquirir de influencias de Europa este tipo de movimientos. Además de que constantemente se estén buscando las etimologías o significados que adquirimos de movimientos extranjeros, junto con el uso adecuado de las mismas.

Aunque se está desarrollando una Teoría Queer en específico para América Latina aún hay cierta confusión dentro de tema ya que incluso las personas que se identifican con identidades queer no saben ese nombre o incluso no lo toman como una identidad de género categórica si no como una totalidad y ellos ejercer un conjunto en específico. Sin embargo aún se toma en consideración la conversación de L. I ya que se categorizó así mismo (misme) en identidad de género queer en específico.

Con las cuestiones de la globalización que se considera como una mega cognición ya que se centra en traspasar los límites de una región o localidad hablando de una unidad de totalidad (Franco, 2016) en el trabajo encontramos que gracias a esta transgresión de límites se pudo llegar contactar con las personas que se identifican con las cuestiones queer, además de abrir los horizontes de la investigación en relación a la geografía y al lenguaje junto con colaboraciones internacionales y nacionales.

Dentro de las cuestiones técnicas de la globalización nos encontramos a las nuevas tecnologías como las redes sociales que podemos encontrar lo que se conoce como una aldea global (Hirsch, 1997) esta aldea global dentro del Facebook principalmente se maneja mucha información de diferente índole, junto con gran parte de la población mundial, en relación a la búsqueda de primeros contactos en cuestiones queer, se ve de manera real los alcances del intercambio de información junto con la transgresión de límites, junto con la posibilidad de poder expresar identidades individuales como lo menciona Castells & Andrade (2010) quien hace un análisis acerca de lo que llama las nuevas morfologías de la sociedad, las identidades individuales que generan también un proceso de globalización, que van abriendo nuevos sistemas de comunicación y desestructurando y estructurando nuevas identidades. Dentro de este trabajo se encontró que las páginas mencionan en específico cuestiones queer para poder lograr esta transgresión de espacio y tiempo y sobre todo de contacta con la aldea global que se va construyendo en específico de las cuestiones queer así como de hacer una clara visibilidad de lo queer.

En relación de las conductas autodestructivas podemos encontrar el factor de riesgo de identidad y orientación sexual aparte de la cuestión en específico del género femenino planteadas por (Villarreal, 2013) y encontradas en este trabajo. Los factores (rubros) de riesgo para la conducta suicida en relación a las cuestiones familiares por aislamiento, antecedentes de suicidio en la familia y problemas en la estructura y funcionalidad de la familia, cuestiones de índole social como la tensión social por algún acontecimiento, tener conflictos con las redes de apoyo y cuestiones de aislamiento se encontraron en este trabajo mediante la técnica de entrevista y aplicación de cuestionarios, que han sido encontrados en los estudios de Pedro Hernández & Villarreal (2015).

Las conductas autodestructivas pueden ser de manera directa o indirecta, junto con el modelo de conductas autodestructivas en relación al castigo lo podemos observar con los altos puntajes obtenidos en la escala de conductas autodestructivas en el área de falta de planeación/obtener consecuencias junto con descuido de deberes.

Los tres instrumentos muestran consistencia en el ejercicio de relación, filtraje y piloteo que se tomó en consideración en la exploración de conductas autodestructivas específicas en personas con identidad queer.

Ya que los instrumentos no son para población queer y dentro de rango de edad en la adolescencia, tuvieron un resultado positivo en la aplicación. Con el ejercicio de relación que se hizo de las dos variables identidad de género queer y conductas autodestructivas.

Los resultados arrojan que las conductas autodestructivas indirectas tienen un alto riesgo en convertirse en conductas autodestructivas directas ya que en las escalas de ideación y riesgo suicida son puntajes altos.

Una aportación en relación a los ítems de las escalas es que se hizo una modificación en el lenguaje dicotómico con el lenguaje neutro utilizando la vocal “e” para no agredir a las personas queer y se note una visibilidad significativa de las identidades periféricas y como forma de hacer más completo este trabajo. Por lo que con este trabajo se empieza a investigar una crítica dentro de los instrumentos en relación que son dicotómicos, sin embargo; los resultados encontrados han sido congruentes con las altas estadísticas de riesgo suicida e intentos en relación al sexo biológico mujer.

Perfil psicológico de personas con identidad queer

1. Rango de edad de 21 a 25 años
2. Confusión de identidad de género y orientación sexual durante la adolescencia dentro del rango de edad de 12 a 14 años
3. Malestar con su cuerpo, dentro de características físicas de acuerdo a su sexo biológico asignado de manera sociocultural
4. Contacto a temprana edad con lo queer por medio de influencias externas.
5. Confusión de identidad de manera constante
6. Comportamiento evitativo de convivir con personas cisgénero
7. Expresión de género en el lenguaje con cuestiones neutras sin caer en expresiones de binarismos.
8. Problemas con discriminación social
9. Molestias con vestimenta dicotómica
10. Vivencia de identidad de género oculta
11. Indicadores altos de conductas autodestructivas indirectas
12. Indicadores altos de ideación suicida
13. Indicadores altos de riesgo suicida
14. Problemas familiares

Se encontró pertinente hacer entrevista a profundidad para conocer los estilos de afrontamiento en relación a las conductas autodestructivas.

Realizar el estudio durante más tiempo de investigación para generar técnica de convivencia (etnográfica) y conocer detalles acerca de las personas queer. Hacer un estudio de diseño longitudinal para poder monitorear a las personas durante su proceso de identidad queer y el desarrollo de sus conductas autodestructivas; dando continuidad a la Ruta Queer.

Una de las limitaciones dentro del trabajo fue la cuestión del tiempo para poder realizarlo, se pudo obtener resultados muy concretos y significativos; sin embargo por la premura del tiempo no se pudo llegar a contactar con más personas referentes a lo queer.

Aunque las redes sociales son funcionales en relación de contactar en tiempo y espacio organizaciones, asociaciones, páginas y contactos, se considera dentro del trabajo una limitación ya que no se puede suplir el contacto en persona para una mayor confianza y sin embargo pienso que el tipo de relaciones humanas también se encuentra en proceso de

cambio y tal vez en poco tiempo el contacto por medios virtuales goce de la misma confianza que el contacto cara a cara, y se halla disminuido necesidad del contacto real muchas veces contraproducente “choque de realidad”.

El no pertenecer a grupos o asociaciones acerca de los derechos queer y de identidades periféricas fue una clara limitante para contactar a más personas queer.

Los estudios queer aún son nuevos y exploratorios por lo que se enfatiza que hayan más investigaciones de y desde la Teoría queer, como se ha mencionado en los apartados pasados, ésta teoría envuelve en cuestiones de educación, sociedad, artes y ciencias sociales por lo que los estudios tendrían que ser con un énfasis más práctico para la vida cotidiana de las personas queer y población general ya que ese es uno de los principios de generar investigación que no se quede en un ámbito teórico en un ámbito académico-científico. Las personas queer aún señalan que no hay espacios de recreación o de esparcimientos, oportunidades de desenvolverse en las esferas cotidianas de la vida (Trabajo, familia, amigos, pareja, etc.), que no hay acceso todavía a información dentro de su entorno.

Si se comprobó la hipótesis de que es posible obtener un perfil psicológico de las personas que asumen la identidad de género queer y conocer la incidencia de conductas autodestructivas y obteniendo como conclusión principal que dichas tendencias suicidas se relacionan con problemas en el funcionamiento familiar, problemas con identidad, orientación sexual, cambio en el lugar de residencia, aislamiento, antecedentes familiares de suicidio.

La Teoría Queer aunque ha dado pie para poder realizar investigaciones con un enfoque crítico respecto a la diversidad sexual y en relación a que se refiere a personas, grupos o situaciones y acontecimientos que transgreden lo que se toma como una normatividad establecida por un sistema en general, aún hay cuestionamientos referentes sobre ello.

Referencias

Cabruja, T., Córdoba, D., Sáez, J. & Vidarte, P. (2006). Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (10), 280-280. doi: 10.5565/rev/athenead/v1n10.310

- Casares, A. M. (2006). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales* [versión google.books]. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=pOpP-wkjc4C&oi=fnd&pg=PA10&dq=Casares,+M.A.+\(2006\).+Antropolog%C3%ADa+del+g%C3%A9nero:+cultures,+mitos+y+estereotipos+sexuales.+Espa%C3%B1a:+Editorial+Espa%C3%B1a.&ots=P4HXYiEiMU&sig=pBm79uxy82yWQgU1ij1_kqi98VE#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=pOpP-wkjc4C&oi=fnd&pg=PA10&dq=Casares,+M.A.+(2006).+Antropolog%C3%ADa+del+g%C3%A9nero:+cultures,+mitos+y+estereotipos+sexuales.+Espa%C3%B1a:+Editorial+Espa%C3%B1a.&ots=P4HXYiEiMU&sig=pBm79uxy82yWQgU1ij1_kqi98VE#v=onepage&q&f=false)
- Castells, M. & Andrade, J. A. (2010). La sociedad red: una visión global. *Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 7(1), 139-141. Recuperado de [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:VOmTwh4WAAJ:scholar.google.com/+Castells,++\(2010\).+La+sociedad+red:+una+visi%C3%B3n+global.+Enlace,+7\(1\).&hl=es&as_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:VOmTwh4WAAJ:scholar.google.com/+Castells,++(2010).+La+sociedad+red:+una+visi%C3%B3n+global.+Enlace,+7(1).&hl=es&as_sdt=0,5)
- Castro, J. (octubre, 2014). Autolesión no suicida en adolescentes peruanas: Una aproximación diagnóstica y psicopatológica. *Revista Neuropsiquiatría*, 77(4). 226-234. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-85972014000400005
- Casullo, M. M. (diciembre, 2005). Ideaciones y comportamientos suicidas en adolescentes: una urgencia social. *Anuario de investigaciones*, 12, 173-182. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862005000100017
- Fonseca, C. & Quintero, M. L. (2009). La teoría queer. La deconstrucción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000100003
- Franco, Á. (2016). Globalización, gobernabilidad y salud. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 24. doi: 10.17533/udea.rfnsp
- Galoppe, R. A. (2015). Espacios queer: hacia una dinámica de visibilidad e integración. El hilo de la fábula. *Universidad nacional del litoral*, (12). 187-198. doi: 10.14409/hf.v0i12.4705

- Hernández, P. [Pedro]. A. & Villarreal, R. E. (agosto, 2015). Algunas especificidades en torno a la conducta suicida. *MediSan*, 19(8), 1051-1058. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192015000800014
- Hernández, R. [Roberto]., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Hirsch, J. (1997). ¿Qué es la globalización?. *Realidad económica*. 147, 7-17. Recuperado de <http://www.cibertlan.net/biblio/tidlectrsbasc/Hirsch.pdf>
- Jiménez, R. A. & Cardiel, L. (septiembre, 2013). El suicidio y su tendencia social en México: 1990-2011. *Papeles de población*, 19(77), 205-229. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140574252013000300012&script=sci_arttext&tlng=en
- Lugo, S. (2013). Cuerpo-artefacto: aportes de las perspectivas de género y queer a la deconstrucción de los cuerpos «naturalizados». *Trilogía ciencia tecnología sociedad*, (9), 37-46. Recuperado de <http://itmojs.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/528>
- Mariño, M. C., Medina, M. E., Chaparro, J. J. & González, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(2), 141-145.
- Moreno, .A. & Pichardo, J. I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de antropología iberoamericana*, 1(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/623/62310110/>
- Otazu, A., Alvarez, T. & Mayra, L. (2014). *Impulsividad disfuncional y conductas autodestructivas en estudiantes universitarios*. (Tesis de pregrado). Recuperada de <https://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/4747>
- Páez, F., Jiménez, A., López, A., Ariza, J. P. R., Soto, H. O., & Nicolini, H. (1996). Estudio de validez de la traducción al castellano de la Escala de Impulsividad de Plutchik. *Salud Mental*, 19, 10-12. Recuperado de http://revistasaludmental.com/index.php/salud_mental/article/viewFile/628/628
- Pérez, C. [César]. (2008). Identidades en debate, ciudadanías para la inclusión: Ser queer en un mundo straight. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/280/28011676007/>

- Plutchik, R. & Van Praag, H. (1989). The measurement of suicidality, aggressivity and impulsivity. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 13, 23-34. doi: 10.1016/0278-5846(89)90107-3
- Ponce, E. (2007). Guía de práctica clínica. Fecasog. Recuperado de <http://fecasog.com/sites/default/files/2017-04/Manejo-de-lesiones-premalignas-de-cuello-del-utero.pdf>
- Quintanar, F. (2008). *Comportamiento suicida*. Conductas autodestructivas en el ser humano. (17-18). México: Pax.
- Rendon, D. (2008). EL abc de la teoría queer. *Ed Espolea*, 1-6. Recuperado de http://www.espolea.org/uploads/8/7/2/7/8727772/6.ddt-abcqueer_final.pdf
- Ribeiro, G. L. (2014). La diversidad cultural como discurso global. *Balajú. Revista de cultura y comunicación de la universidad veracruzana*, 1(1), 17-54. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/balaju/article/view/1138/2449>
- Ríos, P. A. (2014). ¿Ser o estar “queer” en Latinoamérica? el devenir emancipador en: Lemebel, Perlongher y Arenas. *Íconos-revista de ciencias sociales*, (39), 111-122. doi: 10.17141/iconos.39.2011.1219
- Sánchez, C. [Carlos]. Z. (2015). Las perspectivas de la glocalización en un mundo cambiante: Una mirada desde Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 2(2), 137-175. doi: 10.21500/23825014.2277
- Silva, A. (2008). *Conducta Antisocial: Un enfoque psicológico. Futuro de la conducta suicida*. México: Pax.
- Sim, L., Adrian, M., Zeman, J., Cassano, M. & Friedrich, W. (2009). Adolescent deliberate self-harm: Linkages to emotion regulation and family emotional climate. *Journal of Research on Adolescence*, 19 (1), 75-91. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00582.x
- Villarroel, J., Jerez, S., Montenegro, A., Montes, C., Igor, M. & Silva, H. (2013). Conductas auto lesivas no suicidas en la práctica clínica. *Primera parte: Conceptualización y diagnóstico*. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*. 51(1). 38-45. doi: 10.4067/S071792272013000100006

SENTIDO DE VIDA EN ADOLESCENTES. EXPLORACIÓN A TRAVÉS DE REDES SEMÁNTICAS

Edson Yareb López Cuellar¹⁰⁴

Resumen

El objetivo de este trabajo fue conocer el significado psicológico que los adolescentes tienen asociado al constructo sentido de vida, para poder identificar temas clave que ayuden a desarrollar estrategias de afrontamiento ante el estado de ánimo de desesperanza, factor que marca una tendencia a establecer una visión negativa continua entre el presente y el futuro, cuyas consecuencias pueden llevar a la ideación suicida. Para la medición del significado psicológico se realizó con un diseño de investigación cualitativo mediante la técnica de redes semánticas naturales modificadas, en el que se implementó un corte etnopsicológico. Se diseñó un muestreo por conveniencia en 107 alumnos de una escuela secundaria de la ciudad de Saltillo con edad promedio de 13.08 años. El procedimiento de recolección de datos fue mediante auto reporte grupal. La frase estímulo utilizada fue *sentido de vida*. Se les solicitó escribir entre 5 y 10 palabras que relacionaran al escuchar el concepto, posteriormente jerarquizarlas por orden de importancia. Los indicadores obtenidos fueron el total de palabras definidoras, frecuencia, peso semántico, distancia semántica, densidad y carga afectiva. El conjunto SAM para la frase estímulo lo conforman las 10 palabras con mayor peso semántico. Las definidoras con mayor peso semántico fueron familia, Amigas/amigos y Vivir. Los resultados indican que para los adolescentes es muy importante contar con relaciones afectivas con quien compartir experiencias de vida. Las investigaciones desde la perspectiva psicopatológica señalan a los trastornos del estado de ánimo como el factor de riesgo más importante. La adolescencia es una etapa de vulnerabilidad en que se puede reforzar factores de protección que contrarresten la ideación suicida, la desesperanza y sintomatología depresiva, para ello se requiere conocer la conceptualización del sentido de vida que tienen los adolescentes, y así lograr entender dicho constructo desde la visión de dicha población.

Palabras clave: Sentido de vida, Adolescencia, Desesperanza.

¹⁰⁴ Universidad Autónoma de Coahuila, lopez_e@uadec.edu.mx

Introducción

Sentido de vida

Una de las características esenciales del ser humano como ser pensante, es la cualidad de reflexionar sobre sí mismo, sobre su existencia, y esto lo distingue del resto de los seres vivos que habitan el planeta tierra. Preguntas fundamentales sobre la propia existencia como ¿qué hacemos aquí? ¿Por qué? ¿Para qué estamos aquí? son preguntas que según la teoría le preocuparían a todas las personas, por lo menos en un grado mínimo en algún momento de su vida. Si el ser humano es el único que se pregunta sobre su propia existencia es precisamente por tener consciencia de su propia finitud (Grondin, 2005).

De acuerdo con Viktor Frankl, la fuerza motivacional del ser humano se genera al lograr experimentar que la propia vida tiene sentido y de esta manera se logra la autorrealización personal. La definición del sentido de vida sólo puede ser determinada de manera individual sin embargo tiene una connotación social pues en esta búsqueda del sí mismo una persona es capaz de generar un sentido de pertenencia con el mundo. Asimismo, como seres humanos, no estamos obligados a definir como un término absoluto el sentido de vida, pues cada quién puede hacerlo de diferente manera desde el potencial personal con el que se cuente; es una exploración diaria del propio mundo, el verdadero sentido se da cuando esa búsqueda se convierte en la motivación que impulsa a luchar por el deseo de vivir día a día (Frankl, 1991).

Frankl también menciona la importancia de darnos cuenta como seres humanos, que existe un vínculo que nos mantiene con esperanza. Con respecto a esta implicación con la vida que se menciona en *El hombre en busca del sentido*, Frankl dice:

Cuando se acepta la imposibilidad de reemplazar a una persona, se da paso para que se manifieste en toda su magnitud la responsabilidad que el hombre asume ante su existencia. El hombre que se hace consciente de su responsabilidad ante el ser humano que le espera con todo su afecto o ante una obra inconclusa no podrá nunca tirar su vida por la borda. Conoce el "porqué" de su existencia y podrá soportar casi cualquier "cómo" (Frankl, 1991, p.47).

Adolescencia

Un momento clave en la vida de toda persona es la etapa previa a la adultez por la que todo individuo tiene que pasar inevitablemente. Esta etapa es la adolescencia, cuyo papel en el desarrollo humano es definitorio en muchos aspectos. El término adolescencia viene del

latín “adolescere” cuyo significado es “crecer hacia la adultez”. Es en este periodo cuando ocurren grandes cambios de madurez biológica, psicológica y social además se logra instaurar en el camino que lo llevará a ser capaz de vivir independientemente (Gaete, 2015). De manera similar, el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) define la adolescencia como un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta que, por motivos analíticos este periodo puede dividirse en adolescencia temprana (de 10 a 13 años), intermedia (14 a 16 años) y tardía (17 a 19). La importancia de esta etapa de la vida radica en la adquisición de experiencias, conocimientos y actitudes que contribuirán en el posterior desarrollo de la persona.

En el campo de la psicología, el término adolescencia se acepta como una fase cronológica entre la pubertad y la madurez; así como una modalidad recurrente de la psique cuyos rasgos como la incertidumbre, ansiedad por el futuro, irrupción de instancias pulsionales, necesidad de tranquilidad y de libertad están presentes. En ambos sentidos del término se representa una transformación que permite cambios en diversos niveles como el desarrollo sexual, cognitivo, de identidad, moral y social. En el plano cognoscitivo, el desarrollo adolescente presenta una adaptación progresiva en las capacidades de razonamiento, de abstracción, formulación de hipótesis, que permiten al adolescente la reflexión sobre sus propios pensamientos y los de los demás con lo que genera la posibilidad de relaciones que ya no giran solamente sobre sí mismo (Galimberti, 2002).

La etapa de la adolescencia es el momento de adaptación en el cual la identidad toma un rol muy importante pues, según Erickson es el momento en el que se pasa del concepto de sí mismo construido por la opinión de los padres, al sí mismo construido por el juicio de los pares, para quienes es especialmente importante el aspecto físico, la capacidad intelectual, la atracción sexual que antes no tenían la menor importancia para la persona. Una ansiedad excesiva en uno de estos aspectos puede llevar a reacciones sobrecompensatorias, como conductas de valor físico para hacer gala de las capacidades y de esta manera disminuir los miedos propios del sujeto. Además, en esta fase las actitudes sobreprotectoras de los padres pueden orillar a la construcción de una identidad negativa, que se caracteriza por dirigirse en contra de todo lo que represente al mundo de los adultos. Sin embargo, contradictoriamente la meta que busca alcanzar el adolescente es precisamente llegar a ser adulto, por lo que su identidad negativa la vive con ansiedad y

sufrimiento, y esto puede llegar a sentirse con tal intensidad que genere procesos neuróticos que previamente estaban latentes (Galimberti, 2002).

Según Krauskopf (1994) en esta etapa la valoración social toma un papel muy importante en la elaboración de la identidad por la necesidad del individuo de ser reconocido como alguien. Señala que la sociedad actual no es clara para designar requisitos públicos incluyentes para los jóvenes como miembros de reconocido valor, pues existe una connotación peyorativa hacia las personas que se encuentran en este periodo de adolescencia y de esta manera se fomenta la construcción de una identidad negativa. Al no encontrar oportunidades de probar su paso a la adultez mediante la demostración de sus nascentes destrezas ante una sociedad que los acepte como son, posiblemente conlleva la consecución de conductas de riesgo a manera de ritos de pasaje como fumar, conducir a alta velocidad, beber, etc. de esta manera, los adolescentes se vuelven vulnerables a la obtención de gratificación inmediata de corto alcance para afirmar su autoestima. Consecuentemente, se da la búsqueda de sensaciones de éxito mediante el riesgo, mismo que con el acompañamiento emocional que conlleva, promueve en los adolescentes el realizar actividades peligrosas en las que no se prevén las consecuencias o la búsqueda de permanecer anestesiados mediante el consumo de sustancias o actividades que lo aíslan de la realidad (Chávez, A., 2008). Finalmente es importante remarcar que la iniciativa para estimular el sentido de vida en estos jóvenes puede marcar la diferencia para que se identifiquen como parte importante de la sociedad.

Suicidio

Sin embargo, dentro de todas las problemáticas que pueda haber dentro del marco de la adolescencia, el suicidio es hoy en día un fenómeno en especial que está llamando la atención a nivel mundial. En México, de acuerdo con Borges (2008) se dio el mayor incremento de tasa de suicidios (61.9%) entre varios países en los periodos de 1981 a 1983 y 1993 a 1995. Se presentó un aumento entre 1990 y 2000 de 150% en edades de entre cinco y catorce años y de 74 % para jóvenes de 15 a 24 años, que representa uno de los mayores incrementos entre 28 países examinados. Además, en el momento del estudio la población de adolescentes mexicanos está especialmente afectada ya que representó el 17% de todos los suicidios en 2003 (Borges, Benjet, Medina-Mora, Orozco, y Nock, 2008).

En otro estudio realizado por Borges, a nivel nacional se reportó un incremento del 275% de muertes por suicidio en el periodo de 1970 a 2007 y para el 2010 estaba incrementando el porcentaje de suicidios del grupo etario de 15 a 29 años. Asimismo, indicó que la prevalencia de jóvenes de 18 a 29 años que reportaron ideación suicida fue de 9.7% y 3.8% reportaron haber realizado algún intento de suicidio (Borges, Orozco, Benjet, & Medina-Mora, 2010).

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2015 se registraron 6,285 suicidios, que representa una tasa de 5.2 fallecidos por cada 100 mil habitantes. En el caso de Coahuila, para el 2014 la tasa estandarizada de suicidios por entidad federativa del INEGI coloca al estado en el lugar 17 con un porcentaje de 5.6 por cada 100 mil habitantes y para el 2015 de 5.7. La décima porcentual de diferencia entre estos dos años representa un aumento exponencial y alarmante.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), aproximadamente 800 mil personas se quitan la vida y el número de personas que lo han intentado es mayor. En 2015 fue la segunda causa principal de muerte en el grupo de 15 a 29 años a nivel mundial. El suicidio es considerado por la OMS como un grave problema de salud pública. Asimismo, no hay una explicación única de por qué las personas se suicidan. Es común que el suicidio se cometa compulsivamente (OMS, 2014). Si bien, el acceso a medios para consumir el acto (sogas, armas, medicamentos), puede determinar la diferencia entre la vida y la muerte, es importante reconocer la dificultad de lograr controlar la problemática en su totalidad.

Debido a la falta de información representativa sobre prevalencia y factores de riesgo de ideación, plan e intento suicida en adolescentes, se realizó un estudio por medio de la encuesta nacional de salud mental para adolescentes en el que se reportó mayor ideación suicida que plan e intento. El inicio de riesgo suicida se presentó entre los 10 y los 15 años, además, de acuerdo con los resultados, es más probable que los adolescentes con ideación suicida reporten algún plan de suicidio después de un año de la primera vez que se presentó la ideación y generalmente existe comorbilidad con uno o más trastornos mentales. En el caso de los adolescentes, únicamente la distimia se presentó consistentemente relacionada con el plan e intento suicida. Por lo anterior, se sugiere en este estudio, para que los esfuerzos de intervención sean efectivos, que se debe evaluar a

los adolescentes con desórdenes mentales enfocándose particularmente en trastornos del ánimo (Borges et al., 2008).

Trastornos del ánimo

Se concibe como trastorno del ánimo a diversas condiciones clínicas caracterizadas por cambios en el estado de ánimo y del afecto. Se comprende como estado de ánimo al estado emocional subjetivo de la persona y, por otro lado, el afecto como la conducta observable del estado de ánimo. De acuerdo con el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su quinta versión (DSM-5) se estima que el riesgo de suicidio es 15 veces mayor en la población con trastorno bipolar que la población general. Señala que el trastorno bipolar supone la cuarta parte de los suicidios consumados. Además, especifica que el historial previo de intentos de suicidio y el porcentaje de episodios depresivos en el último año indican un mayor riesgo de intentos o suicidios consumados (Psiquiatría, 2014).

Tomando en cuenta que los trastornos del ánimo juegan un papel importante en el desarrollo de riesgo suicida y que la adolescencia es una etapa del desarrollo humano en la que se presentan cambios de vital importancia para el individuo, la búsqueda de estrategias de intervención que contrarresten la sintomatología de trastornos del ánimo es un aspecto clave para la prevención del suicidio en adolescentes. La desesperanza es un aspecto del estado de ánimo tratable, y una forma de lograrlo es estimular la búsqueda de sentido de vida en los jóvenes. Por lo anterior, conocer lo que significa sentido de vida para los adolescentes puede permitir el desarrollo de programas de intervención adecuados a la forma de pensar de este grupo etario. De acuerdo con Garza (2008) existe una línea de progreso que va desde la desesperanza al incremento de la depresión y el riesgo de suicidio. En la correlación entre intento de suicidio y depresión se encuentra la falta de expectativas en la recuperación del padecimiento depresivo.

Desesperanza

Un estudio realizado en Valencia, España buscó la relación existente entre el sentido de la vida y la desesperanza. De acuerdo con García-Alandete (2009), la falta de sentido de la vida da lugar al vacío existencial que cae en la desesperación por lo que existiría una relación estrecha entre el vacío existencial y la desesperanza. Estas dos últimas condiciones

contribuyen a que el estado de ánimo, motivación, sentimientos y expectativas sobre el futuro se distinguen por la apatía, el cansancio, la falta de ilusión, sensación de inutilidad de la vida, fatalismo y desorientación existencial. Así el riesgo de cometer suicidio se incrementa al experimentar un vacío existencial. Otros estudios apuntan que la relación entre sentido de vida y las estrategias de afrontamiento como predictores del suicidio en las que se encontró que el s-entido de vida funciona como amortiguador entre el estilo de afrontamiento y las manifestaciones suicidas. (García-Alandete, Gallego-Pérez, & Pérez-Delgado, 2009).

Abordaje del sentido de vida y desesperanza

Como terapia enfocada a la búsqueda de sentido, en Barcelona se hizo un estudio piloto de intervención dirigido a adultos diagnosticados con cáncer terminal con el objetivo fue estimular la búsqueda de sentido de vida por medio de experiencias y actitudes personales. La sintomatología ansiosa y depresiva, desesperanza y deseo de adelantar la muerte abordados por este tipo de terapia muestra una reducción al aumentar el bienestar espiritual y la sensación de sentido. Esta prueba piloto muestra que esta intervención grupal aumenta el sentido, la sensación de paz y la fe. Sugieren el desarrollo de intervenciones psicoterapéuticas para ayudar a mantener y aumentar la sensación de sentido y propósito de vida a pesar de las circunstancias (Gil Moncayo & Breitbart, 2013)

En Colombia se realizó un estudio para comparar la intensidad del sentido de la vida en adolescentes infractores mediante la aplicación del Cuestionario de sentido de vida (PIL) desarrollado por Crumbaugh y Maholick. Se realizó con la intención de identificar las diferencias entre el sentido de vida de adolescentes infractores recién ingresados en una institución de readaptación y el sentido de vida de quienes estaban próximo a salir. En dicho trabajo se mostró un bajo índice de vacío existencial en la población encuestada y se determinó que a mayor tiempo de permanencia en la institución de readaptación social mayor es la intensidad del sentido de vida. Mencionan que los niveles de complejidad del constructo *sentido de vida* incluye aspectos como el deseo de vivir, el objetivo o propósito de la vida que da la orientación a la propia existencia, el significado que cada uno atribuye a su vida y a los diferentes valores que la rigen y el análisis del sentido general (Manrique H., 2011).

Aaron Beck desarrolló un constructo hipotético de la desesperanza o pesimismo, el cual forma parte de la triada cognitiva de la depresión desarrollada por él mismo. Ésta se define como la visión negativa que el individuo tiene acerca del futuro. Si bien, la desesperanza forma parte de la depresión, la desesperanza puede funcionar independientemente, a tal grado que existe una propuesta cognitiva que señala a la desesperanza como la causante de la depresión que se conoce como depresión por desesperanza. Como característica sobresaliente de la desesperanza, se encuentra, la tendencia a establecer una continuidad entre el presente y el futuro en la que la visión negativa del mundo en el momento actual se concibe como algo que va a permanecer y no cabe la posibilidad de mejorar con el paso del tiempo, lo que provoca una pérdida de la motivación y falta de propósito hacia el futuro (Eguiluz, 2010).

El trabajo con TREC puede dirigirse a la reestructuración cognitiva del individuo para lograr que se sienta implicado conductualmente ante su responsabilidad como persona importante para la vida. Como un ser insustituible en el mundo, en lo mínimo posible, ya sea para alguna persona, la remembranza de aquel ser querido o para la realización de su capacidad creativa. De acuerdo con Ellis T. en la fase intermedia de intervención cognitiva para individuos con ideación suicida se lleva a cabo una técnica llamada *Kit de esperanza* que consiste en usar algún recipiente que sirva para guardar objetos con valor personal útiles para recordar razones para vivir. De esta manera se estimula la creatividad de los pacientes, mientras generan un recordatorio personal y poderoso del vínculo que tienen con la vida (Gil Moncayo & Breitbart, 2013).

Motivación

En el ámbito de los adolescentes de secundaria, la motivación es un aspecto muy importante ya que se considera como aquello que orienta las acciones que se decidan tomar. Puede entenderse como un conjunto de razones por las cuales cada individuo se comporta de una manera y también como la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de forma autónoma. Procede del latín *motus*, entendido como aquello que moviliza a una persona para realizar una actividad. Así, se puede definir este concepto como un proceso mediante el cual la persona se propone un objetivo gracias al cual recurre

a la observación de recursos disponibles para alcanzarlo y mantiene una conducta para para cumplir su meta (Rica et al., 2009).

La motivación representa uno de los aspectos fundamentales de la conducta humana ya que es mediante ella que el individuo determina llevar a cabo una acción y la actividad es la forma en que puede dirigirse hacia el objetivo planteado, sin embargo, para lograr sus objetivos es necesario persistir en la actividad para lograr mantener el constante planteamiento de metas a lo largo de la vida (Rica et al., 2009).

Objetivo

El objetivo general de la investigación fue conocer el significado psicológico de sentido de vida en adolescentes saltillenses, a través de la aplicación de redes semánticas naturales.

Método

Diseño de investigación

Para la medición del significado psicológico se realizó con un diseño de investigación cualitativo mediante la técnica de redes semánticas naturales de Figueroa (1981), en el que se implementó un corte etnometodológico. La etnometodología es un enfoque de investigación empírica que fue desarrollado por Harold Garfinkel en 1952, estudia los métodos usados por los individuos para dar sentido y a su vez realizar actividades cotidianas tales como comunicar, tomar decisiones y razonar. Este enfoque sostiene que el estudio de las prácticas humanas individuales y colectivas puede realizarse mediante el análisis de materiales que contienen el dato en su pureza natural (Gil, 2007). Su objetivo es descrito de la siguiente manera:

Dejar en su expresión radicalmente viva el discurso que el actor pronuncia para actualizar un gesto o una acción. Y cuando más preciso es el discurso más individual se vuelve. Al contrario, la palabra será más universal cuanto menos individualizada y precisa se haga en la descripción de los hechos. El “método experimental” tiene que poner de lado muchos elementos para poder abstraer circunstancias que generalizan la experiencia. Al contrario, la perspectiva etnometodológica carga el hecho con todo el peso de la elocución del actor. Por consiguiente lo vuelve más y más individualizado y vivencial (Gil, 2007)

Una de las características de la técnica de redes semánticas es poseer la información directa de lo que piensa o entiende una persona acerca de determinado objeto, pues es un dato en bruto que refleja el resultado de lo que ha aprendido de sus experiencias de vida y su modo de entender el mundo que rodea al concepto planteado.

Participantes

La muestra fue de 107 estudiantes del turno matutino de tercer grado de una escuela secundaria pública de la ciudad de Saltillo, Coahuila. La edad mínima fue de 11 años y la máxima de 15. El promedio de edad fue de 13.08. Se realizó la aplicación de la técnica en tres grupos de aproximadamente 35 alumnos cada uno.

Muestreo

Se efectuó un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual permite seleccionar casos a los que se tenga acceso y los participantes respondan de manera voluntaria. Se determina con base en la conveniencia de acceso y proximidad para el investigador (Otzen & Manterola, 2017). Para poder realizar el estudio de manera accesible, el muestreo se aplicó en una institución ubicada en el lugar de residencia de los investigadores y se solicitó permiso a la dirección de la institución para la realización del muestreo. El criterio de inclusión fue ser estudiantes de tercer grado de una secundaria pública en la ciudad de Saltillo, Coahuila.

Instrumento

El instrumento aplicado se desarrolló con base en la técnica de redes semánticas naturales de Figueroa, González y Solís (1981). Se entiende por redes semánticas a las concepciones que las personas hacen sobre cualquier objeto presente en su entorno. Es mediante el discernimiento de estas concepciones la forma en que se vuelve posible conocer los significados que tiene cualquier objeto social, los cuales son expresados mediante el lenguaje cotidiano conocido. Consiste en la definición de palabras o frases estímulo (Vera-Noriega, Pimentel, & Batista de Albuquerque, 2005). En el presente trabajo se utilizó la frase estímulo *Sentido de vida*. Se solicitó la participación grupal de los estudiantes en la

investigación, el estímulo se presentó en una hoja blanca, tamaño carta y se les dieron las indicaciones correspondientes, en donde se les solicitó escribir de cinco a diez palabras que vinieran a su mente relacionadas con la frase, para posteriormente jerarquizarlas de acuerdo con la relación que consideraran para cada palabra con la frase estímulo. Para asegurar la comprensión del ejercicio, se escribió un ejemplo en el pizarrón del aula.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó en tres aulas mediante auto reporte grupal con un tiempo aproximado de 25 minutos por cada grupo. Se aplicó la frase estímulo *sentido de vida* y se recolectaron palabras que describen el significado que tienen los participantes ante este constructo vinculado a las motivaciones humanas. El análisis de estos indicadores permite dimensionar el sentido que los participantes registraron mediante las palabras elegidas para describir la frase estímulo.

Análisis de datos

Se analizó en una hoja de cálculo de Excel para determinar indicadores como el conjunto SAM que refiere las 10 definidoras con mayor peso semántico, Tamaño de la red representa por el total de palabras definidoras (J) referidas por los adolescentes, el peso semántico (M), el cual representa el grado de significatividad de las definidoras. Se detectó la palabra con mayor peso semántico, que se denomina Núcleo de la Red, y la distancia semántica cuantitativa (FMG), que representa la cercanía entre cada concepto con el núcleo de la red, así como la representatividad en cuanto a la compactación que tienen los conceptos denominada Densidad Conceptual (G).

Aspectos éticos

Se solicitó la correspondiente autorización a la dirección de la institución educativa, y se llevó a cabo bajo la supervisión de un prefecto quien brindó su apoyo y coordinación dentro de las aulas. Al comienzo de cada aplicación del instrumento se hizo la indicación de ser un proceso voluntario, la información recabada es anónima y confidencial, así mismo se indicó

que quien no estuviese de acuerdo con el procedimiento pudo retirarse del sondeo en cualquier momento y el uso de los datos son con fines estrictamente académicos.

Resultados

El tamaño de la red obtenido fue de 198 palabras definidoras (J). La palabra con el mayor peso semántico fue Familia que representa el núcleo de la red con un peso semántico de M=455, seguido de Amigas/Amigos M = 294 y en tercer lugar Vivir M=204. Del conjunto SAM, la carga afectiva positiva es de 20%, la carga negativa 0% y Descriptiva 59%.

Tabla 2. Conjunto SAM para la frase estímulo Sentido de vida

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G	CA
Familia	52	455	100.00	0	D
Amigas/amigos	42	295	64.84	35	D
Vivir	24	204	44.84	55	D
Amar/Amor	25	184	40.44	60	P
Vida	18	148	32.53	67	D
Felicidad	18	142	31.21	69	P
Estudiar	19	131	28.79	71	D
Comer	17	113	24.84	75	D
Hermanos	11	85	18.68	81	D
Trabajo	11	74	16.26	84	D

Nota. M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad, CA= carga afectiva

De las 198 definidoras que los estudiantes registraron para significar la frase *sentido de vida*, las palabras con mayor valor significativo fueron Familia, Amigas/Amigos y vivir. Del conjunto SAM, las palabras con mayor densidad (G) fueron comer, hermanos y trabajo. El sentido de vida es percibido principalmente como un propósito familiar y fraternal, así mismo disfrutar la vida parece ser la actividad más relacionada con estos propósitos. De acuerdo con el conjunto SAM, las 10 palabras definidoras con mayor valor significativo tienen relación con un concepto de sentido de pertenencia, estado de ánimo, necesidades básicas y responsabilidades. La carga afectiva del conjunto destaca por la ausencia de carga afectiva negativa, con lo que se puede interpretar que los participantes no consideran alguna valoración negativa como posible o cercana para encontrar un sentido a la vida. Sin embargo, el mayor porcentaje de carga afectiva se mantuvo como descriptivo, lo que puede

significar que los participantes prefieren adjudicar el sentido de vida a propósitos o grupos sociales y no a factores internos del individuo como las emociones o estados de ánimo.

Conclusiones

El significado psicológico que los participantes poseen sobre el sentido de vida se centró en la familia, amigos y vivir, con lo que inferimos la importancia que para ellos tiene contar con personas significativas con quién compartir experiencias de vida. Estos resultados concuerdan con Manrique (2011), quien encontró que los adolescentes que poseen un sentido de vida claro y definido lo plantean refiriéndose a cuidar o mejorar la familia (Manrique H., 2011).

La aplicación de redes semánticas en el presente trabajo permite ver que los estudiantes seleccionados definen el sentido de vida mediante palabras relacionadas con el sentido de pertenencia como lo son la familia y los amigos. Según la teoría, estos dos grupos de convivencia son fundamentales para el desarrollo de la identidad de los adolescentes, ya que es una etapa de transición en la que pasan del modelo familiar al cumplimiento de expectativas con sus pares y a la vez la búsqueda de una identidad propia independiente de ambos grupos. De acuerdo con Maslow (1970) el sentido de pertenencia es una necesidad humana fundamental, y de acuerdo con su pirámide de las necesidades en su teoría de las motivaciones humanas, el sentido de pertenencia se localiza en seguida de las necesidades básicas y de seguridad (Quaresma & Zamorano, 2016).

Actualmente, si bien el logro académico es un factor clave para el sentido de responsabilidad y la mejora de la autoestima del adolescente, lograr la motivación del sentido de vida en estudiantes de secundaria implica no solo el ámbito académico, sino un enfoque que les ayude a tener una perspectiva de la vida que implique el sentirse como parte importante del mundo en que viven. Lograr que se den cuenta de que cada uno tiene por lo menos algo valioso e insustituible en su propia persona y que sus actos, dirigidos al desarrollo humano, pueden marcar la diferencia en una sociedad que se encuentra saturada de información y de distracciones que dificultan la observación de sí mismos.

Referencias

- BORGES, G., Benjet, C., Medina-Mora, M. E., Orozco, R., & Nock, M. (2008). Suicide Ideation, Plan, and Attempt in the Mexican Adolescent Mental Health Survey. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(1), 41–52. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e31815896ad>
- BORGES, G., Orozco, R., Benjet, C., & Medina-Mora, M. E. (2010). Suicidio y conductas suicidas en Mexico: Retrospectiva y situacion actual. *Salud Publica de Mexico*, 52(4), 292–304. <https://doi.org/10.1590/S0036-36341998000500007>
- FRANKL, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- GAETE, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436–443. <https://doi.org/10.1016/J.RCHIPE.2015.07.005>
- GALIMBERTI, U. (2002). *Diccionario de psicología*. México: Siglo veintiuno.
- GARCÍA-Alandete, J., Gallego-Pérez, J. F., & Pérez-Delgado, E. (2009). Sentido de la vida y desesperanza: Un estudio empírico. *Universitas Psychologica*, 8(2), 447–454.
- GARZA, F. (2008). *Suicidio: medidas preventivas*. México: Trillas
- GIL, H. U. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Liberabit*, 13(1), 89–91.
- GIL Moncayo, F. L., & Breitbart, W. (2013). Psicoterapia centrada en el sentido: “Vivir con sentido”. Estudio piloto. *Psicooncologia*. https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2013.v10.n2-3.43446
- GRONDIN, J. (2005). *El sentido de la vida: Un ensayo filosófico*.
- MANRIQUE H. (2011). Descripción del sentido de la vida en adolescentes infractores de la ciudad de Medellín. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 113–138. Retrieved from <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/viewArticle/236>
- OMS. (2014). Prevención del suicidio: suicidio, un imperativo global. *Organización Mundial de La Salud*, 4. <https://doi.org/10.1002/9780470774120>
- OTZEN, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Psiquiatría, A. A. de. (2014). DSM 5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053>
- QUARESMA, M. L., & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 21(68), 275–297.
- RICA, U. D. C., Pereira, N., Luisa, M., Perspectivas, M., Algunas, T. Y., Su, C. D. E., ... Pereira, N. (2009). Motivación : Perspectivas Teóricas Y Algunas Consideraciones De Su Importancia En El Ámbito Educativo. *Revista Educación*, 33(0379–7082), 153–170. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- VERA-Noriega, J. Á., Pimentel, C. E., & Batista de Albuquerque, F. J. (2005). Redes semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3). Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>

EL ACOSO LABORAL O “MOBBING” PRESENTE EN UNIVERSITARIOS QUE ESTUDIAN Y TRABAJAN

Renato Cota Aguilera.¹⁰⁵
María Dolores García Sánchez

Resumen

El mobbing o acoso laboral es un fenómeno de impacto negativo que continuamente ha existido en el ámbito laboral, por sus consecuencias que pueden ocasionar, se considera como un riesgo laboral. El presente estudio tuvo como objetivo identificar el grado de acoso laboral o mobbing en estudiantes que trabajan y los factores que lo describen, de una universidad pública del sur de Sonora. Es de enfoque cuantitativo, no experimental con un alcance descriptivo. Se realizó con una muestra de 100 estudiantes, siendo el 44% mujeres y 66% hombres con un rango de edad desde 18 a 39 años. Se aplicó un instrumento denominado “Escala Cisneros como herramienta de valoración del mobbing, originalmente llamado Barómetro CISNEROS®, al inicio consto de 44 reactivos, en donde se aplicó un prueba piloto, se realizaron algunas modificaciones respecto a los reactivos y a las instrucciones, con la finalidad de adaptarlo a la muestra seleccionada, quedando 41 reactivos en total, y se dividió en 2 dimensiones de acuerdo al análisis estadístico; Dichas dimensiones se nombraron: la primera “aislamiento social” donde los ítems están relacionados con humillaciones, hacer menos, y la segunda “desacreditación” explica las conductas que buscan la manera de perjudicar a alguien, atacar la reputación, a través de información falsa, afectándolas moralmente. Los hombres presentan más problema de acoso que las mujeres en ambas dimensiones. De acuerdo a los datos hay bajos porcentajes con acoso, sin embargo, en desacreditación hay más. En específico la carrera de Ingeniería Industrial tiene mayores casos de hostigamiento a diferencia de otros programas. En el factor de Aislamiento Social, la carrera con más acoso fue en los estudiantes de Economía. De acuerdo a los datos, los acosados presentan una frecuencia más alta de acoso por medio de sus superiores que, de sus compañeros.

Palabras clave: Acoso Laboral, Estudiantes Universitarios, Trabajadores.

¹⁰⁵ Instituto Tecnológico de Sonora, Campus Navojoa, renatocotaaguilera@gmail.com.

Introducción

Un fenómeno de impacto negativo que continuamente ha existido en el ámbito laboral es el “Acoso Laboral” (mobbing), es considerado un problema severo que seguramente perjudica aquellos que lo padecen. Diferentes estudios han mostrado que entre los efectos más reveladores son los siguientes: ambiente defectuoso y clima laboral, incomodidades en las relaciones de trabajo, deficiencia en la calidad del trabajo, un nivel elevado de faltas, bajo rendimiento y eficacia, accidentes por causa de no tener la atención adecuada, conflictos en la comunicación. Una de las quejas más frecuentes de los trabajadores es el Acoso laboral, y esto se ha identificado como una dificultad en la salud de los que están en el trabajo. Se reconoce que el Acoso Laboral se manifiesta en cualquier trabajo, empresa, sin importar el tamaño ni tipo (Mendez, Trejo, & Rodríguez, 2011).

Actualmente el mobbing gracias a investigaciones y estudios que, se ha logrado reconocer y advertir comportamientos hostiles que se dan en las organizaciones, en el ámbito laboral. Con los estudios que se han realizado se ha concluido que se crea por inconvenientes culturales y por parte de la estructura de la empresa; dicho problema, no solo afecta a las personas que reciben acoso, sino también a la empresa, si no se hace algo por detener o controlar estas dificultades, seguramente acabaran afectadas (Velandia, 2014).

El acoso laboral es una manera de violencia psicológica realizada por los trabajadores o superiores, ya sea en grupo o individual, en algunos casos puede que sean obligados discretamente por el equipo de colaboradores, y no hacen nada por ayudar a las personas que reciben el acoso por miedo a ser una víctima más. También, al acoso laboral se le puede llamar como acoso moral, que es toda conducta inmoderada verbal o no verbal que violenta contra la persona (Landin, 2011).

En sí, lo que intenta el acoso laboral es arruinar, echar por tierra a la víctima y obligar a que deserte de su empleo. Para llevar a cabo este objetivo, es dañando a la persona psicológicamente, en su rendimiento y cargo, utilizando demostraciones irreales con tal de perjudicar a la víctima. El acosador usa distintos métodos para conseguir su objetivo, y lo hace de una manera perspicaz, que los demás trabajadores no se den cuenta. Estos métodos aísla y desacredita (corta las fuentes de información, ignora a la víctima, desprestigia) a la

persona que recibe hostigamientos, ataca a su integridad, afectándolo, abrumándolo (Trujillo, Valderrabano, & Hernández, 2007).

El Acoso Laboral es un término que ha existido desde mucho tiempo atrás, el cual, hoy en día sigue en aumento. Algunos autores; Hoel, Rayner y Cooper (1999) han explicado la investigación de este término como un grave inconveniente laboral, ya que es un nivel muy elevado de estos casos que se presentan, que hasta ha llegado un extremo que ya existen sentencias que consideran el acoso psicológico como un delito penal. El acoso laboral es una de las maneras de violencia en el ámbito laboral, pero por sus consecuencias que pueden ocasionar, se considera como un riesgo laboral. Este término es considerado hoy en día como los riesgos de trabajo más significativos en la vida laboral (Universidad de Valladolid, 2010).

Mobbing es un término inglés que es tomado del estudio del comportamiento animal (etología) en sus medios naturales. Fue usada por primera vez por Konrad Lorenz en el año 1966 para describir el ataque de un conjunto de animales pequeños que hostigaban a un animal de un tamaño mayor. Para precisar esta circunstancia utilizó “to mob” que es un verbo definido como atacar con violencia. Para Lorenz, los seres humanos poseen impulsos innatos, pero son capaces de mantenerlo bajo control. Konrad definió mobbing como “unión de miembros que agrede en contra de su misma especie, ya sea por algún defecto o disconformidad. Se puede decir que este término afecta de alguna manera a las diferentes especies y culturas humanas. Poco tiempo después, en los años 70s, un médico sueco llamado Heinemann, observaba la conducta infantil cuando estaban en el exterior del aula, entonces utilizó “mobbing” para describir el comportamiento destructor que manifestaban los niños de pequeños grupos, en donde estaba dirigido en contra de un solo niño la mayoría del tiempo. En la actualidad a esta situación se le llama “bullying”. En la década de los 80s, un psicólogo alemán llamado Heinz Leymann, uso este término en la psicología laboral, el cual se lo fundó en Suecia, ofreciendo una representación precisa, y fue aquí donde comenzó a tomar auge lo que viene siendo el mobbing. Hoy en día, Leymann es reverenciado como el nuevo creador del acoso psicológico (Cobo Sainz, 2013).

Por otra parte, diversos autores dan a conocer las características de personalidad que presentan los acosadores: Davenport, Schwatz, Pursell y Elliott (1999) describen que la persona acosadora se identifica por ser celoso, manipulador, con deseo de poder de manera

excesiva. Zapf y Einnarsen (2003) destacaron que el agresor está relacionado con su autoestima de acuerdo al proceso de acoso laboral. Si el agresor posee una buena autoestima, puede tender a actos abusivos (relacionada con el perfeccionismo, narcisismo, arrogancia). Al contrario, con un autoestima baja tienen pueden ser propensos a características de violencia, con mayor probabilidad de ejercer acoso laboral. La práctica del hostigamiento tiende a ser más habitual en organizaciones en donde los trabajadores están descontentos con la relación y el clima social. Si estos comportamientos se siguen permitiendo, la empresa tendrá un nivel altamente elevado a padecer el acoso (Jiménez, Rodríguez, Garrosa, & Morante, 2005).

Dentro del tema de mobbing, existe un tema muy importante que se debe considerar en las organizaciones, el cual se le nombra “Clima Laboral”, el cual es donde los trabajadores llevan a cabo sus actividades laborales, el trato de jefes a subordinados, de subordinados a trabajadores, etcétera. Depende del clima de la organización para que la empresa sea productiva, que haya convivencia, compañerismo, mejor desempeño, mejor trato hacia los demás, de esta manera influye para que disminuya el acoso laboral (Gutiérrez , 2010). Si las personas observan a su alrededor, y se da cuenta que es un ambiente que no existe compañerismo, que no se practican valores, tales como respeto mutuo, que ve agresiones entre los compañeros, o si lo recibe el, entonces percata un ambiente que no le conviene, y eso le dará a entender que se encuentra en un entorno que no les favorece. De esta manera es de gran importancia tomar en cuenta las opiniones de los trabajadores para que la empresa tenga en cuenta que existe una situación de desventaja, y que si no se hace algo al respecto, presentara graves problemas, y de igual manera para los trabajadores (Ramos, 2010).

En México estas situaciones no han sido investigadas de la manera adecuada, ya que no existen cifras oficiales, el grado que asume sobre el acoso laboral. En un estudio que se llevó en México en los diferentes estados como: Distrito Federal, Oaxaca, Querétaro, San Luis Potosí, Morelos, Estado de México; este estudio se llamó “El hostigamiento laboral como forma de discriminación: un estudio cualitativo de percepción” que tuvo como el objetivo explorar los diferentes patrones de percepción subjetiva de un tipo de acoso laboral llamado congelamiento en empleados de instituciones públicas en México, de acuerdo con su pertenencia socioeconómica. Para realizar dicho estudio se realizó una entrevista

semiestructurada que tenían preguntas abiertas como cerradas que fueron los siguientes: nivel socioeconómico, historia laboral, rutinas de trabajo, capacitación, satisfacción laboral, experiencia de discriminación y experiencia de mobbing. Tal estudio arrojó como resultados que el *mobbing* afecta directamente la autoestima de las personas que sufren hostigamiento. Su efecto está vinculado con la propia autopercepción de los afectados, su rol social, su lugar en el ámbito laboral, su capacidad económica, el reconocimiento recibido. Sin embargo, también depende de cada persona el efecto del mobbing, si la persona se integra a la empresa con buenas condiciones económicas, con reconocimiento, el riesgo será bajo de recibir algún tipo de hostigamiento (Fondevila, 2008).

Un estudio reciente que se llevó a cabo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos reveló que es importante saber diferenciar lo que viene siendo el acoso moral y la violencia psicológica en el ámbito laboral, ya que el primero se diferencia de acuerdo a su intención de hacer un daño psicológico, y que va más enfocado en las organizaciones, y el segundo se considera más extremo, hacer un daño excesivo a la víctima. En este caso, los que reciben acoso son trabajadores universitarios, que arrojó como resultados que existe un 10.3% de acoso moral para dos grupos, los cuales fueron trabajadores administrativos con un 6,86% de acoso, y el segundo grupo fue de trabajadores de servicio con un 3.44%. Las habilidades que utilizan para hostigar fueron: criticar el trabajo de la víctima, no tomar en cuenta, difamar, dramatizar los errores (Ibarra, Escalante , & Mendizábal, 2015).

Otro estudio, que se llevó a cabo en la Universidad de Granada, con el objetivo de realizar una descripción del fenómeno del Acoso laboral, en donde colaboraron 325 trabajadores con una muestra del 62.7 % de hombres y 37.3 % de mujeres; arrojó como resultado que existe un porcentaje de víctimas más elevado entre los hombres (52.8 %) que entre las mujeres (47.2 %); y estos comportamientos afectan de manera negativa a las víctimas (Justicia, 2003).

Es importante detectar, prevenir y afrontar los problemas que surgen en las empresas, esto ayudaría a que el acoso no aumente. El hecho de que existan valores éticos en la organización y un excelente clima organizacional es resultado de que la empresa tendrá mejor producción (Velandia, 2014). Para evitar problemas de acoso se debe actuar al comienzo. En las organizaciones el acoso laboral es un problema muy delicado, es por eso que es de gran importancia que se tomen las medidas preventivas apropiadas para que

exista un control, que la empresa establezca reglas, que se dé a conocer que los trabajadores deben ser tratados por igual, que se valoren unos a otros. La empresa debe realizar cada cierto tiempo capacitaciones al personal para que se promueva el respeto, convivencia, trabajo en equipo, y una comunicación asertiva, si esto se lleva a cabo contribuirá de manera positiva en la organización (Malaver, 2017).

En el transcurso del tiempo, el mobbing, mejor conocido como acoso laboral, es un problema que ha ido incrementando cada día, que afecta gravemente a las personas que son víctimas, dicho problema, está presente en el ámbito cotidiano, laboral, institucional, es un tema que está actualmente afligiendo en estos lugares, pero sin embargo, no se le da la atención adecuada. Si la empresa no detecta este problema a tiempo, entonces se verá con graves consecuencias, tanto la empresa como a los empleados (Ramírez, 2013). Este riesgo psicosocial, por sus graves consecuencias, debe ser atendido rápidamente personas especializadas (psicólogo), ya que si esto no ocurre, y no llevan un diagnóstico que se ajuste a estas problemáticas, lo más probable es que sean dilucidadas de modo erróneo (Ávila Cadavid , Bernal Toro , & Alzate , 2016).

Aspectos éticos

Se solicitó autorización a la institución para poder implementar dicho estudio. Así mismo se realizó la recolección de datos, asegurando total confidencialidad, es decir, éstos no serán publicados ni divulgados.

Objetivo

Identificar el grado de acoso laboral o mobbing en estudiantes que trabajan y los factores que lo describen, de una universidad pública del sur de Sonora.

Método

Diseño de investigación

La investigación es de enfoque cuantitativo, no experimental con un alcance descriptivo.

Participantes

El estudio se realizó en una universidad pública del sur de Sonora; dicha institución cuenta actualmente con 2,500 alumnos.

Muestreo

El tipo de muestreo que se utilizó para el estudio fue no probabilístico o intencional, accidental. De acuerdo a la población, se contó con 100 participantes, de los que 44 están inscritos a la carrera de Licenciatura en Psicología, 20 de Ingeniería industrial y de sistemas, 24 de Licenciatura en Economía y finanzas, y 12 de Licenciatura en Ciencias del Ejercicio Físico. Dichas carreras, pertenecían a distintos semestres; 27% de segundo, 21% de cuarto, 12% de sexto y 40% de octavo semestre. Un 44% estuvo constituido por sujetos de sexo Femenino, y un 56% compuesto de sexo Masculino, cuyas edades variaron entre los 18 y los 39 años, pero para el siguiente estudio se dividieron en dos segmentos, el primero fue de 18 a 23 años y el segundo de 24 años en adelante, en donde el primer segmento hubo un porcentaje del 83% y un 17% del segundo segmento; 88% eran solteros, 12% casados. La antigüedad laboral se segmentó en rangos desde 1 mes hasta 6 años de servicio. En la jornada laboral estuvo en un rango desde 4 hasta 12 horas.

Procedimiento

Inicialmente, se solicitó permiso a la institución para poder implementar dicho estudio. Posteriormente se llevó a cabo la aplicación del instrumento a diversas carreras, fue entregado solo a los estudiantes que trabajan, antes de comenzar, se les explicó que era un cuestionario con el objetivo de medir el acoso laboral o mobbing, y se les proporcionó una breve información de lo que es el acoso laboral, en donde algunos alumnos opinaron respecto al tema. Una vez finalizada la aplicación del cuestionario, se vaciaron los datos en el paquete estadístico SPSS 22.0 para el análisis de los datos.

Análisis de datos

Se basó en una escala para la valoración del acoso laboral o mobbing. Es originalmente llamado Barómetro CISNEROS®, cuestionario elaborado por el Profesor Iñaki Piñuel (2000). En el presente estudio se realizó una prueba piloto, en donde se realizaron algunas modificaciones respecto a los reactivos y a las instrucciones, con la finalidad de adaptarlo a

la muestra seleccionada. Se realizó un análisis estadístico donde se obtuvo la validez concurrente por medio de grupos contrastados, de acuerdo a Chi cuadrada y *t* de student donde dos reactivos de los 41 de la versión original fueron descartados por no cumplir con la distribución de frecuencias encontradas para grupos altos y bajos, es decir no se encontraban en los extremos de la prueba. Posteriormente se le realizó un análisis factorial exploratorio para determinar los factores de la prueba y su relación con las teorías del acoso, quedando como resultado 2 dimensiones con una varianza explicada acumulada de 75.676; Dichas dimensiones se nombraron la primera con menos ítems como “aislamiento social” donde están relacionados con humillaciones, hacer menos, poner hacer labores muy por debajo de las competencias y capacidades de las personas. La segunda con más ítems “desacreditación” explica las conductas que buscan la manera de perjudicar a alguien, atacar la reputación, a través de información falsa, afectándolas moralmente. Por último, se hizo un análisis de consistencia interna obteniendo un .955 por medio del coeficiente de alpha de Cronbach.

Resultados

De acuerdo a los factores, la dimensión de “Aislamiento Social” obtuvo los siguientes niveles determinados: se encontró un porcentaje de 61% sin problema de acoso, 24% con acoso, y un 15% con problema de acoso (Tabla 1).

Tabla 1. Aislamiento Social

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin problema de acoso	61	61.0	61.0	61.0
Acoso	24	24.0	24.0	85.0
Problema de Acoso	15	15.0	15.0	100.0

Por otro lado, la dimensión de “Desacreditación” resulto con un 61% sin problema de acoso, 20% con acoso, y un 19% con problema de acoso (Tabla 2).

Tabla 2. Desacreditación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sin problema de acoso	61	61.0	61.0	61.0

Acoso	20	20.0	20.0	81.0
Problema de Acoso	19	19.0	19.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en las tablas de contingencia que se describen a continuación:

En cuanto a la carrera del alumno, los datos que resultaron en la dimensión de Aislamiento social, Licenciatura en psicología obtuvo un 50.8% sin problema de acoso, 37.5% con acoso, y 26.7% con problema de acoso En la carrera de Ingeniería Industrial y de Sistemas hubo un 6.6% sin problema de acoso, 50.0% con acoso, 26.7% con problema de acoso. En cuanto a Licenciatura en economía y Finanzas arrojó un 27.9% sin problema de acoso, 8.3% con acoso, y 33.3% con problema de acoso. Por último, Licenciatura en Ciencias del Ejercicio Físico, obtuvo 14.8% sin problema de acoso, 4.2% con acoso, y 13.3% con problema de acoso (Tabla 3).

Tabla 3. Aislamiento Social - Carrera del Alumno

		Carrera del Alumno			
		Licenciatura en Psicología	Ingeniería Industrial y de Sistemas	Licenciatura en Economía y Finanzas	Licenciatura en Ciencias del Ejercicio Físico
Sin problema de acoso	Recuento	31	4	17	9
	% dentro de Aislamiento Social	50.8%	6.6%	27.9%	14.8%
Acoso	Recuento	9	12	2	1
	% dentro de Aislamiento Social	37.5%	50.0%	8.3%	4.2%
Problema de Acoso	Recuento	4	4	5	2
	% dentro de Aislamiento Social	26.7%	26.7%	33.3%	13.3%

Lo que viene siendo el sexo, obtuvo los siguientes datos, tanto en el sexo femenino, arrojó un 33% sin problema de acoso, 25% con acoso, y 33.3% con problema de acoso. En cuanto al sexo masculino, un 45.9% sin problema de acoso, 75% con acoso, y 66.7% con problema de acoso (Tabla 4).

Tabla 4. Aislamiento Social -Sexo del Alumno

Sexo del Alumno

		Femenino	Masculino
Sin problema de acoso	Recuento	33	28
	% dentro de Aislamiento Social	54.1%	45.9%
Acoso	Recuento	6	18
	% dentro de Aislamiento Social	25.0%	75.0%
Problema de Acoso	Recuento	5	10
	% dentro de Aislamiento Social	33.3%	66.7%
	Recuento	44	56
	% dentro de Aislamiento Social	44.0%	56.0%

Dentro la dimensión Desacreditación, los datos que resultaron en la carrera del alumno fueron los siguientes:

Licenciatura en psicología obtuvo un 50.8% sin problema de acoso, 37% con acoso, y 36.8% con problema de acoso. En la carrera de Ingeniería Industrial y de Sistemas hubo un 8.2% sin problema de acoso, 35% con acoso, 42.1% con problema de acoso (Tabla 5).

Tabla 5. Desacreditación -Carrera del Alumno

		Carrera del Alumno			
		Ingeniería Industrial	Economía y Finanzas	Ejercicio Físico	
Sin problema de acoso	Recuento	31	5	16	9
	% dentro de Desacreditación	50.8%	8.2%	26.2%	14.8%
Acoso	Recuento	6	7	6	1
	% dentro de Desacreditación	30.0%	35.0%	30.0%	5.0%
Problema de Acoso	Recuento	7	8	2	2
	% dentro de Desacreditación	36.8%	42.1%	10.5%	10.5%

En cuanto a Licenciatura en economía y Finanzas arrojó un 26.2% sin problema de acoso, 30% con acoso, y 10.5% con problema de acoso. Por último, Licenciatura en Ciencias del Ejercicio Físico, obtuvo 14.8% sin problema de acoso, 5% con acoso, y 10.5% con

problema de acoso. En dicha dimensión, dentro del sexo, obtuvo los siguientes datos, tanto en el sexo femenino, arrojó un 55.7% sin problema de acoso, 10% con acoso, y 42.1% con problema de acoso (Tabla 6).

Tabla 6. Desacreditación - Sexo del Alumno

		Sexo del Alumno	
		Femenino	Masculino
Sin problema de acoso	Recuento	34	27
	% dentro de Desacreditación	55.7%	44.3%
Acoso	Recuento	2	18
	% dentro de Desacreditación	10.0%	90.0%
Problema de Acoso	Recuento	8	11
	% dentro de Desacreditación	42.1%	57.9%

En el sexo masculino, un 44.3% sin problema de acoso, 90% con acoso, y 59.9% con problema de acoso.

De acuerdo a las carreras, Licenciatura en Psicología reporta un porcentaje el 15% que es acosado por sus compañeros de trabajo, 22% por superiores, y 7% por ninguno. Ingeniería Industrial de Sistemas indica un 14% que reciben acoso por sus compañeros, 6% por los superiores y un 0% por ninguno. Licenciatura en Economía y Finanzas arrojó un 8% por los compañeros, 7% por superiores y el 9% indicaron que ninguno. Por último, Licenciatura en ciencias del Ejercicio Físico hubo un 3% por los compañeros, 5% por superiores y 4% por ninguno (Tabla 7).

Tabla 7. Sujetos que producen acoso

	Carrera del Alumno			
	Psicología	Ingeniería Industrial	Economía y Finanzas	Ejercicio Físico
Ninguno	7	0	9	4
Mi(s) superior(es)	22	6	7	5
Mis compañeros de trabajo	15	14	8	3

Dentro de la dimensión de Aislamiento Social que habla sobre humillaciones, hacer menos, poner hacer labores muy por debajo de las competencias y capacidades de las personas; las personas que producen más problema de acoso son por parte de los superiores con 10% (Tabla 8).

Tabla 8. Aislamiento Social - Sujetos que producen acoso

	Aislamiento Social		
	Sin problema de acoso	Acoso	Problema de Acoso
Ninguno	20	0	0
Mi(s) superior(es)	21	9	10
Mis compañeros de trabajo	20	15	5

En cuanto a la dimensión de la Desacreditación que explica las conductas que buscan la manera de perjudicar a alguien, atacar la reputación, a través de información falsa, afectándolas moralmente, las personas que producen más problema de acoso son por parte de los superiores que obtuvo 11% (Tabla 9).

Tabla 9. Desacreditación - Sujetos que producen acoso

	Desacreditación (agrupado)		
	Sin problema de acoso	Acoso	Problema de Acoso
Ninguno	20	0	0
Mi(s) superior(es)	22	7	11
Mis compañeros de trabajo	19	13	8

Conclusiones

El acoso laboral o mobbing es un problema muy grave hacia la persona que trabaja, el cual puede ser producido por sus superiores o compañeros de trabajo, y afecta tanto a hombres como a mujeres cual sea la edad. A partir de los resultados obtenidos en este estudio, hay bajos porcentajes con acoso, sin embargo en la dimensión que es la desacreditación existe más hostigamiento que la de aislamiento social. Tanto al sexo, en ambas dimensiones, los hombres sufren más problema de acoso que las mujeres.

De acuerdo a las carreras, en aislamiento social, la que salió con un nivel mayor en acoso fue la carrera de Licenciatura en Economía y Finanzas, después, como segundo lugar, con un menor porcentaje fueron las carreras de Licenciatura en Psicología e Ingeniería Industrial y Sistemas obteniendo el mismo resultado con problema de acoso, como tercero y último fue licenciatura en ciencias del ejercicio físico. Sin embargo, en la dimensión de desacreditación, obtuvo distintos resultados, teniendo como primer lugar con problema de acoso la carrera de Ingeniería Industrial y Sistemas, y como segundo (no mucha la diferencia) está de Licenciatura en Psicología, y las carreras de Licenciatura en Economía y Finanzas, y Licenciatura en ciencias del ejercicio físico quedaron como tercer lugar, ósea, obtuvieron el mismo porcentaje.

Se presenta que los alumnos de Licenciatura en Psicología reportan en una frecuencia más alta el acoso por medios sus superiores; para el caso de los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas lo perciben en una frecuencia más alta por parte de sus compañeros de trabajo y en los demás no hay diferencias significativas. En ambas dimensiones, son los superiores quienes ejercen más el acoso.

Referencias

- Ávila Cadavid , A., Bernal Toro , V., & Alzate , L. (2016). ¿Cuáles son las causas y consecuencias del acoso laboral o mobbing? *Psyconex*, 1.
- Cobo Sainz, Y. (Junio de 2013). El Mobbing. Hacervisible, lo invisible. Recuperado el 20 de Febrero de 2018, de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2993/CoboSaizY.pdf?sequence=1>
- Fondevila, G. (2008). El hostigamiento laboral como forma de discriminación: un estudio cualitativo de percepción. *Revista mexicana de sociología*, 1 - 6.
- Gutiérrez , E. (2010). El acoso psicológico en el trabajo y su impacto en el clima laboral, en una organización educativa y otra de salud. Queretaro: Universidad autonoma de Querétaro. Facultad de contaduría y administración.

- Ibarra, L. M., Escalante , A. E., & Mendizábal, G. (2015). El acoso laboral entre los trabajadores universitarios. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas* , 3-4.
- Jiménez, M., Rodríguez, A., Garrosa, E., & Morante, M. E. (2005). Antecedentes organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: un estudio exploratorio. *Psicothema*, 3- 7.
- Justicia, F. (2003). El acoso laboral en la universidad de granada. *Acoso universal*, 3 - 21.
- Landin, E. A. (2011). investigación sobre "Las Consecuencias del acoso laboral (mobbing) en las empresas maquiladoras de Aguascalientes con mano de obra femenina". Aguascalientes: IAM.
- Malaver, M. A. (10 de 09 de 2017). El acoso laboral: un análisis desde una perspectiva ético-empresarial. Recuperado el 12 de 04 de 2018, de <http://e-labor.co/node/147>
- Matallana, O. L., & Garavito, C. L. (10 de 2014). Análisis situacional del mobbing laboral en el nivel central de la alcaldía municipal de la ciudad Duitama. Análisis situacional del mobbing laboral en el nivel central de la alcaldía municipal de la ciudad Duitama. Duitama, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Escuela de Ciencias Administrativas Contables Económicas y de Negocios. Programa de Administración de Empresas.
- Mendez, I. A., Trejo, E. Y., & Rodríguez, F. (2011). Estudio para la determinación del grado de acoso laboral (mobbing) de los trabajadores de una institución de educación superior en el estado de Guerrero. *La Administración y la Responsabilidad Social Empresarial*, 2 - 4.
- Moreno, B., Rodriguez, A., Garrosa, E., & Morante, M. E. (2005). Antecedentes organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: un estudio exploratorio. *Psicothema*, 3- 7.
- Ramírez, E. (31 de 05 de 2013). Acoso Laboral. Acoso laboral proyecto final metodología de la investigación. Puebla, México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Ramos, J. M. (2010). El acoso laboral o mobbing es un problema muy grave hacia la persona que trabaja, ya sea de sus superiores o compañeros en el área laboral, y afecta tanto a hombres como a mujeres cual sea la edad. El acoso laboral o mobbing

es un problema muy grave hacia la persona que trabaja, ya sea de sus superiores o compañeros en el área laboral, y afecta tanto a hombres como a mujeres cual sea la edad., 4.

Trujillo, M. M., Valderrabano, M. d., & Hernández, R. (2007). Mobbing: historia, causas, efectos y propuesta de un modelo para las organizaciones mexicanas. INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 71 - 91.

Universidad de Valladolid. (2010). Acoso Psicológico en el Trabajo. Recuperado el 17 de Febrero de 2018, de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1827/1/TFG-L80.pdf>

Velandia, A. (2014). Bullying Laboral Reto Para La Gerencia De Hoy. Bullying Laboral Reto Para La Gerencia De Hoy. Bogota, Colombia: Universidad Militar Nueva Granada. Facultad de Ciencias Administrativas y Contables. Especialidad en Alta Gerencia. Recuperado el 12 de 04 de 2018, de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/11595/1/BULLYING%20LABORAL%20RETO%20PARA%20LA%20GERENCIA%20DE%20HOY.pdf>

MOTIVACION LABORAL Y SUS FACTORES EN TRABAJADORES DE UNA PLANTA PROCESADORA DE ALIMENTOS

Anneth Michelle Guillen Castro¹⁰⁶

Gilberto Manuel Córdova Cárdenas

Resumen

La motivación es un término de importancia en el ámbito personal sin embargo en el ámbito laboral tiene más relevancia ya que es una forma en que las organizaciones pueden mantener un equilibrio entre sus trabajadores y su rendimiento. La presente investigación se realizó con el objetivo de conocer los factores de motivación en trabajadores de una planta procesadora de alimentos, tomando como muestra a 100 trabajadores de un departamento de los 330 en total siendo el 30% mujeres y el 70% hombres con edades comprendidas de 18 a 57 años de edad, a quienes se les aplicó un instrumento denominado “Encuesta de motivación laboral” la cual principalmente consto de 32 ítems y por medio de una prueba piloto se descartaron algunos quedando 28 ítems que tratan acerca de aspectos positivos y negativos que pueden influir en la motivación, la cual se divide en 4 dimensiones que miden los factores de afiliación, de logro, de seguridad y factores extrínsecos. Se presenta una descripción de las teorías de motivación específicamente las teorías de contenido en las que se basó para clasificar las dimensiones del instrumento considerando las teorías de Maslow, McClelland y Herzberg por lo que estas consideran la identificación de las variables que influyen en la conducta del individuo. Los resultados de esta investigación se presentan en tablas donde se obtuvo que los hombres presentan mayor motivación que las mujeres en cuanto a los factores de afiliación y seguridad, mientras que en los factores extrínsecos ambos lo presentan en cuanto a la antigüedad que tienen en su trabajo. Los trabajadores presentaron una significancia en los tres factores antes mencionados y en el de logro no lo presentaron.

Palabras clave: Motivación, factores, trabajadores

¹⁰⁶ Instituto Tecnológico de Sonora, Campus Navojoa, anneth_95@hotmail.com.

Introducción

La motivación ha sido un concepto complejo que se ha tratado de definir sin embargo se puede decir que “el término motivación procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad” (Trechera, 2005, citado en Naranjo, 2009). Se entiende como aquellos factores que impulsan a las personas a realizar acciones.

Para las personas es muy común realizar actividades por razones personales o sociales que son movidas por la motivación. A diario se realizan acciones de todo tipo ya sea en casa, escuela, trabajo, pasatiempos, etc. sin embargo realizarlas sin motivo no tendría sentido, es decir que al ejecutar la acción detrás de ésta hay una razón por la que se está realizando y se le denomina motivación la cual conlleva procesos internos o externos.

Cañoto, Csoban y Gómez, (2006); Reeve (2001) explican que la motivación son aquellos procesos internos y externos que impulsan a las personas a realizar ciertas actividades para alcanzar objetivos o propósitos deseables (Gastañaduy, 2013).

Es por ello que la motivación puede clasificarse en intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca busca lograr la gratificación que la propia acción trae (Napolitano, 2014). Los factores internos se pueden describir como las aptitudes, intereses y valores con los que cuentan las personas, ya que estos son los que definen a cada uno, es por ello que surgen distintas necesidades y esto hace que todos sean diferentes respecto a los objetivos deseables (Ajello, 2003, citado en Naranjo, 2009).

Por otro lado la motivación extrínseca tiene como fin el conseguir un premio (Napolitano, 2014). Busca un status delante de otras personas, o busca evitar castigos. Los factores externos son aquellos estímulos que se encuentran alrededor de las personas, en el caso de una empresa, se pueden mencionar los incentivos que la empresa ofrece, dependiendo de la necesidad (Ajello, 2003, citado en Naranjo, 2009).

La motivación no solo es personal sino también abarca a las instituciones y dentro de ellas se encuentran las empresas, en donde el ambiente laboral es muy importante para el desarrollo de las personas que laboran en la empresa ya que al pertenecer a una organización en muchos de los casos surge una identificación con la empresa en la que laboran, ya que es el lugar donde pasan 8 horas diarias y se vuelve algo importante para ellos por eso es necesario que dentro de ella existan características que motiven al personal.

La motivación en el área laboral se centra en generar los estímulos adecuados para que el trabajador cumpla con sus actividades y se puedan alcanzar las metas establecidas por la misma y de esta manera rinden en su trabajo. Se entiende por motivación laboral a la voluntad de desempeñar altos niveles de esfuerzo para alcanzar las metas de la organización, condicionada por satisfacer alguna necesidad individual (Robbins, 2004, citado en Arrieta & Navarro, 2008).

Para las empresas debe ser primordial conocer que es lo que estimula a sus trabajadores ya que por el contrario no es conveniente dejarlo de lado, por lo que al no haber motivación provoca que las personas no se esfuercen por hacer mejor su trabajo.

En empresas grandes podría parecer más complejo tratar con una gran cantidad de personas, sin embargo mantener a un personal motivado no es tan difícil como parece ni mucho menos abarca altos costos ya que dar incentivos o recompensas económicas no es la única motivación para los trabajadores, también existen los reconocimientos, las buenas relaciones con sus compañeros y jefes, entre otras, las cuales no generan costos.

Al inicio de la industrialización a principios del siglo XVIII se empezaron a utilizar maquinas con nuevas fuentes de energía y desapareció la economía basada en la agricultura lo que causo dificultades en las relaciones laborales y un aumento de la desmotivación en los trabajadores. Entonces a mediados del siglo XX surgen las primeras teorías que empezaron a tratar la motivación, es ahí cuando se empezó a relacionar la motivación con el rendimiento laboral del personal, dichas teorías sirven de base para identificar los factores de la motivación.

Naranjo (2009) explica que las teorías se pueden dividir en las de contenido y las de proceso. En donde las de contenido se refieren a las teorías que estudian y consideran aspectos que motivan a las personas, es decir identifican las variables que inciden en la conducta, tomando en cuenta las necesidades y objetivos, mientras que las de proceso como el nombre lo indica toman en cuenta el proceso de pensamiento, es decir analizar la situación de la persona. Esta investigación se centra en las teorías de contenido para conocer cuáles son los factores que motivan a las personas.

Como se mencionó anteriormente a mediados del siglo XX surgieron las teorías acerca de la motivación. Robins y Judge (2013) explican que se formularon cinco teorías durante la década de 1950, sobre la motivación de los trabajadores de una organización, ya

que estas representan el origen de donde surgieron las formas de motivación sobre los individuos (Sum, 2015), entre las teorías de contenido se destacan las siguientes:

La Teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow en su obra basada en la motivación y la personalidad, define la motivación como el conjunto de necesidades jerarquizadas que tiene la persona, según la importancia que cada una les otorgue en función de su ambiente. Esta teoría ha sido una de las más importantes en el campo de la motivación, gestión empresarial y comportamiento organizacional (Reid, 2008, citado en Peña, 2015).

Maslow señala que las personas se encuentran motivadas por cinco tipos de necesidades: Necesidades básicas. Son las más básicas, ya que son necesidades para la supervivencia del hombre (alimento, agua, refugio); Necesidades de seguridad. Son aquellas basadas en la protección y el cuidado de los posibles peligros (protección, seguridad, orden, estabilidad); Necesidades de relación social. Las personas tienen la necesidad de estar acompañado de otras personas, como también estar en grupos sociales (amor, afecto, sentido de pertenencia, amistad); Necesidades de ego o estima.

Se refiere a los factores internos como la autonomía y el logro y a los externos como el reconocimiento y estatus; Necesidades de autorrealización. En este nivel las personas desarrollan su potencial y crecimiento para alcanzar un nivel máximo de sus capacidades personales. Teorías X y Y McGregor. Este autor plantea dos modelos opuestos acerca de trabajadores, cada uno de estos modelos tiene características que los distinguen, asignándoles X y Y, en donde la X supone que el trabajador es pesimista y trabaja lo menos posible ya que el trabajo no suele ser una actividad atractiva para ellos, no se sienten motivados por cumplir objetivos de la empresa, su única motivación es el dinero y por el contrario la Y representa que el trabajador es optimista, considera el trabajo como algo natural, son creativos e imaginativos y tratan de esforzarse para lograr objetivos. Teorías de los dos factores de Herzberg. Esta teoría describe las condiciones físicas y ambientales que se encuentran alrededor del trabajador. Se basa en dos factores relacionados con la motivación:

- Factores de higiene (extrínsecos), asociados a la insatisfacción.
- Factores motivadores (intrínsecos), asociados a la satisfacción.

Por lo tanto se estableció que los factores que generan insatisfacción en los trabajadores son de naturaleza totalmente diferente a la de los factores que producen satisfacción (Brunstein, Romero y Albarrán, 2007, citado en Araya & Pedreros, 2013). Los factores de higiene se relacionan con el contexto laboral, que es el entorno donde las personas realizan su trabajo y existe limitación para que estos puedan influir de gran manera en la conducta del trabajador, sin embargo, si estos factores son óptimos se evita la insatisfacción.

En cuanto a los factores motivadores son los que producen satisfacción, se centran en el contenido del trabajo y permiten que la persona obtenga un crecimiento y reconocimiento dentro del lugar de trabajo, así como una realización profesional. Teoría de las necesidades aprendidas de McClelland. Este autor define motivador a las necesidades que determinan el comportamiento de las personas y señala que existen tres tipos de necesidades, las de logro, poder y afiliación. Necesidad de logro. Las personas se caracterizan por hacer bien las cosas, buscan lograr el éxito y luchan por alcanzar el triunfo; Necesidad de poder. Es la necesidad de querer controlar a otras personas como lo desea con el fin de adquirir autoridad sobre los demás; Necesidad de afiliación. Las personas tienden a desarrollar buenas relaciones personales, las cuales llegan a generar una buena satisfacción y un feedback positivo. El modelo E-R-C Alderfer. Esta teoría está basada en la teoría de Maslow, sin embargo Alderfer realiza algunas críticas a dicha teoría (Naranjo, 2009). Se reducen las cinco necesidades planteadas por Maslow y se plantean tres grupos de necesidades las cuales son las siguientes: Necesidades de existencia. Estas necesidades son las que Maslow denominó necesidades básicas o fisiológicas y de seguridad, las cuales se refieren a la satisfacción de los elementos básicos para la supervivencia; Necesidades de relaciones. Es la necesidad de crear vínculos y mantener relaciones interpersonales y obtención de status, este nivel corresponde a las necesidades sociales y el nivel de ego o de estima de Maslow; Necesidades de crecimiento. Hace hincapié en el deseo del desarrollo personal, estas necesidades se encuentran en el nivel de estima y de autorrealización de Maslow.

Fundamentando lo antes mencionado estudios realizados han demostrado que uno de los principales factores para que el personal realice bien su trabajo es el estar motivado.

Escalante y González (2009) realizaron un estudio para determinar cuáles son los factores que influyen en la motivación de los empleados del área comercial y ventas de las fundaciones que otorgan microcrédito en la ciudad de Cartagena y que clases de recompensas les satisfacen para alcanzar un exitoso nivel de desempeño laboral. En el estudio participaron 56 empleados del área comercial y ventas de las 5 fundaciones que otorgan microcrédito en Cartagena donde se aplicó el instrumento para la identificación de factores que influyen en la motivación, obteniendo como resultado que se ofrecen incentivos de tipo financiero, dejando de lado otro tipo de incentivos que son importantes y además que la motivación existe pero es deficiente y debe mejorar en cuanto a capacitaciones y reconocimientos.

Briceño en 2010 realizó una investigación teniendo como principal objetivo el diseñar un programa para el mejoramiento de factores motivacionales y la calidad de vida en el trabajo de los empleados de Geoteco Ltda y como específico identificar los factores motivacionales que afectan la calidad de vida en el trabajo de los empleados de Geoteco Ltda. Donde participaron todos los empleados de la empresa y que se encuentran desarrollando sus labores de trabajo siendo 10 personas a través de la observación, entrevista y encuesta, que obtuvo como resultados que no hay trabajo en equipo, no existe una buena comunicación, buenas relaciones interpersonales y no se tienen en cuenta la importancia de la libre expresión de los sentimientos y tomando en cuenta los factores de Herzberg tanto los factores intrínsecos y extrínsecos interfieren de manera negativa.

García (2012) también hizo un aporte donde realizó un estudio orientado a describir las teorías de motivación y confirmar algunos de los elementos motivadores en el trabajo en el ámbito laboral a través de una serie de entrevistas, en donde participaron 20 personas de 25 a 45 años, en el cual se obtuvo como resultado que las remuneraciones económicas y reconocimientos son elementos motivadores que influyen en las personas para sentirse satisfechos y obtener sus objetivos.

Por otra parte García, Ochoa, Fernández, Félix y Campoy (2015) realizaron un estudio llamado factores motivacionales que influyen en los trabajadores de las PYMES se realizó con el objetivo de abordar los factores que motivan al trabajador y cuales prevalecen para identificar los intereses sobre el logro, poder, afiliación, estima e incentivo económico, donde se encuestaron a 250 trabajadores, de los cuales 63 mujeres y 187 hombres, en donde

las edades se encontraban de 16 y 68 años de 9 diferentes empresas, se aplicó el instrumento de McClelland sobre la motivación y obtuvo como resultado que el factor prevalente de la población fue el de Estima.

Otro estudio es el de Montenegro (2016) el cual fue denominado “factores motivacionales en empleados de empresas del sector de la construcción en Colombia” con el objetivo de identificar los factores motivacionales en empleados de empresas del sector de la construcción en Colombia por medio de una encuesta con escala tipo Likert ordinal con 190 operadores entre auxiliares, maestros de obra, ingenieros, directores de obra de 3 importantes empresas del sector de la construcción de la ciudad de Pasto. La cual obtuvo como resultado que los empleados consideran que la capacitación para el trabajo, el buen sueldo, el reconocimiento de sus jefes, el crecimiento en términos de conocimientos y habilidades y las tareas desafiantes son los motivadores más importantes.

En la actualidad no todas las empresas tienen en cuenta que la motivación es un factor de suma importancia para el buen desarrollo de las actividades, siempre se tiene que tener motivado al personal por medio de cualquier factor. Sin dejar de tomar en cuenta que las personas son diferentes y siempre están en constante cambio, tienen distintas perspectivas y no se tienen las mismas necesidades por lo tanto cada persona percibe los estímulos de forma diferente para realizar una acción (Chiavenato, 1999, citado en Ramirez, Abreu, & Badii, 2008).

Can (2015) explica que la estructura de Morris según la motivación se refiere a un sistema que se complementa en factores como los son internos y externos y de esta forma el individuo encuentra los procesos correctos para fortalecer sus motivaciones.

Según Schultz (1995) se han hecho progresos importantes en las técnicas de reclutamiento, selección, asignación y capacitación de empleados, sin embargo, ninguna logra la calidad del trabajo a menos que el personal se encuentre motivado (Ramirez, Abreu, & Badii, 2008). Como lo explica Schultz, aunque las empresas se enfoquen en mejorar el proceso de reclutamiento no sería posible influir en el rendimiento del trabajo del empleado sin embargo considerar los factores de la motivación dentro del área laboral es muy conveniente en el cumplimiento de objetivos tanto para la empresa como para el trabajador ya que abarca desde aspectos personales a sociales. Es por ello que esta

investigación se enfocó en conocer cuáles son los factores de la motivación que presentan los trabajadores de una empresa procesadora de alimentos.

Objetivo

Conocer los factores de motivación en los trabajadores de nivel operativo de una planta procesadora de alimentos.

Método

Se realizaron los siguientes análisis: Análisis descriptivo para conocer los datos sociodemográficos de la investigación como lo es la edad, sexo, estado civil, escolaridad y antigüedad. Análisis inferencial para obtener las relaciones entre las dimensiones (factores de afiliación, logro, seguridad y extrínsecos).

La investigación fue de tipo no experimental descriptivo con enfoque cuantitativo ya que solo se recogió información para medir la motivación, siendo el campo de acción de campo porque el instrumento fue aplicado en el lugar de trabajo, con finalidad básica por lo cual solo se generó teoría y no se realizó intervención y fue con un alcance transversal ya que se hizo en un solo periodo de tiempo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

Participantes

Se utilizó el muestreo no probabilístico o intencional, accidental, componiéndose una muestra de 100 personas del nivel operativo de un mismo departamento donde son un total de 330 trabajadores. Participando 30 mujeres y 70 hombres desde 18 a 57 años de edad, de los cuales 63 son solteros y 37 casados, el 37% tiene menos de un año de antigüedad, el 22% de uno a dos años, el 14% de dos a tres años y el 27% tres o más años de antigüedad.

Procedimiento

1. Búsqueda de información.
2. Planteamiento del objetivo general.
3. Elección de la población.
4. Elección del instrumento.
5. Aplicación del instrumento.

6. Recolección de datos.

Primeramente se realizó la búsqueda de información referida al tema con la intención de obtener un conocimiento más concreto y profundo acerca del mismo, y obtener documentación previa para elaborar el marco teórico, enseguida se planteó el objetivo general con el cual se partió para la elección de la población y de esta manera elegir el instrumento adecuado al nivel de los trabajadores, se acudió a la empresa para solicitar el permiso con el encargado del departamento con el que se trabajó, especificando por medio de una carta el objetivo de la aplicación del instrumento, el cual fue identificar los factores de la motivación en los trabajadores del nivel operativo. Después se aplicó el instrumento de motivación para hacer la recolección de datos a través del programa SPSS 22.0.

Análisis de datos

Se aplicó una encuesta elaborada por los autores para el presente estudio para medir la motivación denominada “Encuesta de motivación laboral” la cual constaba de 32 ítems después de una prueba piloto con los mismos sujetos de estudio, dichos reactivos tratan acerca de aspectos positivos y negativos que pueden influir en la motivación personal ante el cargo de su trabajo. La validez concurrente fue obtenida por grupos contrastados a través de la prueba Chi Cuadrada con valores p asociados menores a 0.05; cuatro de los treinta y dos reactivos no cumplieron con el requisito de la distribución de frecuencias “encontradas”, es decir, las frecuencias más altas y bajas que estuvieron en los extremos (el extremo superior para el grupo alto y el extremo inferior para el grupo bajo). Se identificó la confiabilidad de la escala a través de la consistencia interna donde mostró una $r = .917$, medida por el coeficiente alfa de Cronbach.

Se dividió de acuerdo a un análisis factorial con una varianza explicada de 54.26 en 4 dimensiones que miden los aspectos de la motivación como lo son los factores de afiliación, de logro, de seguridad y los factores extrínsecos. Lo anterior basándose en la teoría de las necesidades aprendidas de McClelland, teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow y la teoría de los dos factores de Herzberg. El factor de afiliación se refiere a aquellos que buscan la reflexión habitual en la calidad de sus relaciones de amistad, el factor de logro es en el que a través de las tareas realizadas van a la búsqueda del éxito, por otra parte el factor de seguridad se describe como las necesidades de sentirse seguro y protegido como lo es en la salud, físicamente, en el trabajo y moralmente, y por

último el factor de aspectos extrínsecos se refiere a aquellos que rodean a las personas y están fuera del control de las mismas como lo son el salario, el reglamento interno, remuneraciones, etc.

Las opciones de respuesta de la encuesta fueron de escala tipo Likert como se describen a continuación 1) totalmente desacuerdo, 2) desacuerdo, 3) indiferente, 4) de acuerdo y 5) totalmente de acuerdo.

Aspectos éticos

Se realizó una visita para solicitar el permiso con el encargado del departamento a través de un oficio donde se especificó cuál era el motivo de la aplicación del instrumento, conservando el anonimato de la empresa y de sus trabajadores. Posteriormente aplicar los instrumentos en fechas y horarios especificados por el encargado del departamento.

Resultados

A continuación se presentan los datos demográficos obtenidos mediante este estudio. Los datos son los siguientes: sexo, edad, estado civil, escolaridad y antigüedad.

Análisis descriptivo

Tabla 1. Datos sociodemográficos

	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Femenino	30	30.0%
Masculino	70	70.0%
Edad		
18 a 25 años	48	48.0%
26 a 35 años	30	30.0%
36 a 45 años	17	17.0%
Más de 45 años	5	5.0%
Estado civil		
Soltero	63	63.0%
Casado	37	37.0%
Escolaridad		
Primaria	2	2.0%
Secundaria	43	43.0%
Preparatoria	41	41.0%
Universidad	14	14.0%
Antigüedad		
Menos de 1 año	37	37.0%
1 año a 2 años	22	22.0%
2 años a 3 años	14	14.0%
3 años o más	27	27.0%

De los 100 encuestados se observa que el 30% de la muestra pertenece al sexo femenino y el 70% al sexo masculino. Como se puede observar el 48% de los participantes se encuentra en un rango de 18 a 25 años de edad, el 30% de 26 a 35 años, el 17% de 36 años a 45 y el 5% más de 45 años. En cuanto al estado civil el 63% se encuentra soltero y el 37% casado. En lo referente a la escolaridad el 2% de la muestra tiene un nivel académico de primaria, el 43% de secundaria, 41% tiene preparatoria y 14% universidad. Por último respecto a la antigüedad que tienen los trabajadores el 37% tiene menos de un año laborando, el 22% tiene de un año a dos, el 14% de dos años a tres y el 27% tiene de tres años o más laborando en la empresa.

Análisis inferencial

A continuación, se presentan los resultados según el objetivo general conocer los factores de motivación en los trabajadores de nivel operativo de una planta procesadora de alimentos.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las tablas de contingencia que se describen a continuación.

En cuanto a la dimensión de factores de afiliación en relación al sexo.

El 64% del sexo femenino presenta motivación “muy baja” mientras que el 36% lo presenta el sexo masculino, en motivación “baja” el 29% el sexo femenino y el 71% el sexo masculino, en motivación “alta” el 20% el sexo femenino y el 80% el sexo masculino, por último en motivación “muy alta” el 50% lo presenta el sexo femenino y el 50% el sexo masculino.

Tabla 2. Factores de afiliación

Niveles	Sexo	
	Femenino	Masculino
Muy baja	63.6%	36.4%
Baja	29.0%	71.0%
Alta	20.0%	80.0%
Muy alta	50.0%	50.0%
Total	30.0%	70.0%

Por otra parte en la dimensión de factores de seguridad en relación al sexo, el 56% del sexo femenino presenta una motivación muy baja mientras que el 44% lo presenta el sexo

masculino, en motivación baja el 24% lo presenta el sexo femenino y el 75% el sexo masculino, en motivación alta el 32% lo presenta el sexo femenino y el 68% el sexo masculino, por último en motivación muy alta el 7% lo presenta el sexo femenino y el 93% el sexo masculino.

Tabla 3. Factores de seguridad

Niveles	Sexo	
	Femenino	Masculino
Muy baja	55.6%	44.4%
Baja	24.2%	75.8%
Alta	32.4%	67.6%
Muy alta	6.7%	93.3%
Total	30.0%	70.0%

Por ultimo en la dimensión de factores extrínsecos en relación con antigüedad, el 30% de los trabajadores que tienen menos de un año de antigüedad presentan una motivación “muy baja”, el 0% de un año a dos, el 20% de dos años a tres y el 50% de tres años o más. En motivación “baja” el 25% lo presentan los que tienen menos de un año, el 30% de un año a dos, el 14% de dos años a tres y el 31% de tres años o más. En motivación “alta” el 50% lo presentan los trabajadores que tienen menos de un año, el 25% de un año a dos, el 10% de dos años a tres y el 15% de tres años o más. Por ultimo presentan una motivación “muy alta” el 36% que tienen menos de un año de antigüedad, el 7% de un año a dos, el 22% de dos años a tres y el 36% de tres años o más.

Tabla 4. Factores extrínsecos

Niveles	Antigüedad			
	Menos de un año	1 año a 2 años	2 años a 3 años	3 años o más
Muy baja	30.0%	0.0%	20.0%	50.0%
Baja	25.0%	30.6%	13.9%	30.6%
Alta	50.0%	25.0%	10.0%	15.0%
Muy alta	35.7%	7.1%	21.4%	35.7%
Total	37.0%	22.0%	14.0%	27.0%

Conclusiones y comentarios

En cuanto a datos generales del estudio se encontró que 30% fueron mujeres y 70% hombres con edades de 18 a 57 años, de los cuales 63 personas están solteras y 37 casadas. Como se muestra en la tabla sobre el nivel académico se puede observar que solo dos personas tienen un nivel académico de primaria y que la gran parte de la muestra se

encuentra entre secundaria y preparatoria. En lo referente a la antigüedad de los trabajadores se observa que de las 100 personas 37 tienen menos de un año de antigüedad, seguido que 27 personas tienen de tres años o más laborando en la empresa.

A continuación, se describirán las conclusiones acerca de las dimensiones medidas del instrumento de motivación, las cuales hacen referencia a los factores que se plantearon en el objetivo general de la investigación en los trabajadores de la planta procesadora de alimentos.

Se elaboraron tablas cruzadas donde el factor de afiliación y el sexo presentaron diferencias estadísticamente significativas, ya que el 80% en el valor alto de los hombres se identifican con las relaciones de amistad en donde se puede mencionar que para las personas en este factor es muy importante pertenecer a un círculo de amistades además que es como apoyo para ellos y de esta manera presentan motivación en cuanto al trabajo a realizar y por el contrario el 20% en mujeres no se identifica con este factor. Por otro lado en el nivel muy bajo las mujeres presentan el 64% mientras que los hombres solo el 36% como se mencionó anteriormente.

En factores de seguridad en el nivel muy alto, el 93% de los hombres tienen la necesidad de sentirse seguros y protegidos tanto a nivel personal como laboral, como puede ser en su área de trabajo, a diferencia del 7% en mujeres que no está identificado con este factor.

Por último, los factores extrínsecos en el personal que tiene menos de un año de antigüedad representan un 68% en los niveles alto y muy alto, ya que se identifican con las remuneraciones que la empresa ofrece, mientras que el personal que tiene de dos a tres años representa el 50%.

Respecto al objetivo planteado se pudo observar que de las 4 dimensiones que midió el instrumento, los trabajadores de la empresa se identificaron en tres de ellos, como se describió anteriormente sobresaliendo los hombres en cada una a diferencia de que las mujeres no presentaron niveles altos respecto a los factores de afiliación y seguridad.

Referencias

- Araya, L., & Pedreros, M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de Ciencias Sociales*, 45-61.
- Arrieta, C., & Navarro, J. (2008). Motivación en el trabajo: viejas teorías, nuevos horizontes. *Actualidades en Psicología*, 67-89.
- *Berardi, A. (2015). Motivación laboral y engagement. Motivación laboral y engagement. Mar del Plata, Argentina: Universidad Fasta.
- Briceño, O. (25 de Marzo de 2010). Diseño de programa para mejoramiento de los factores motivacionales y la calidad de vida en la empresa Geoteco Ltda. Diseño de programa para mejoramiento de los factores motivacionales y la calidad de vida en la empresa Geoteco Ltda. Barranquilla, Colombia: Corporación Universitaria de la Costa.
- *Calle, D. (2017). Influencia de la comunicación interna en la motivación de los empleados de las cooperativas de ahorro y crédito del segmento uno que operan en la provincia del Cañar-Ecuador. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, Ecuador.
- Can, L. (Febrero de 2015). Propuesta de un programa de motivación para colaboradores del centro de formación integral ciudad de la Esperanza de Coban, Alta Verapaz. Propuesta de un programa de motivación para colaboradores del centro de formación integral ciudad de la Esperanza de Coban, Alta Verapaz. Coban, San Juan Chamelco, Alta Verapaz, Guatemala: Universidad Rafael Landivar.
- Escalante, S., & Gonzalez, C. (2009). La motivación como factor significativo en el desempeño laboral de los empleados del área comercial y ventas de las fundaciones que otorgan micr crédito en la ciudad de Cartagena. La motivación como factor significativo en el desempeño laboral de los empleados del área comercial y ventas de las fundaciones que otorgan micr crédito en la ciudad de Cartagena. Cartagena, Colombia: Universidad de Cartagena.
- García, C., Ochoa, E., Fernández, M., Félix, R., & Campoy, M. (Septiembre-Diciembre de 2015). Factores motivacionales que influyen en los trabajadores de las PYMES.

- Factores motivacionales que influyen en los trabajadores de las PYMES. Cd. Obregón, Sonora, México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- *García, V. (Junio de 2012). La motivación laboral estudio descriptivo de algunas variables. La motivación laboral estudio descriptivo de algunas variables. Valladolid, Yucatan, México: Universidad de Valladolid.
- Gastañaduy, K. G. (septiembre de 2013). Motivación Intrínseca, Extrínseca y Bienestar Psicológico en Trabajadores Remunerados y voluntarios. Motivación Intrínseca, Extrínseca y Bienestar Psicológico en Trabajadores Remunerados y voluntarios. Lima, Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México, D. F.: McGra-Hill Interamericana.
- *Maldonado, P. (2008). La motivación de los empleados en organizaciones con planes de desarrollo de carrera. La motivación de los empleados en organizaciones con planes de desarrollo de carrera. Santiago, Chile: Facultad Economía y Negocios Universidad de Chile.
- Montenegro, F. (Julio de 2016). Factores motivacionales en empleados de empresas del sector de la construcción en Colombia. Factores motivacionales en empleados de empresas del sector de la construcción en Colombia. Bogota, Colombia: Universidad del Rosario.
- Napolitano, G. (2014). Motivación en el ámbito laboral: el caso de Procter y Gamble. Copyright.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 153-170.
- Peña, C. (Junio de 2015). La motivación laboral como herramienta de gestión en las organizaciones empresariales. La motivación laboral como herramienta de gestión en las organizaciones empresariales. Madrid, España: Universidad Pontificia Icai Cade Comillas.
- Ramírez, R., Abreu, J., & Badii, M. (2008). La motivación laboral, factor fundamental para el logro de objetivos organizacionales: Caso empresa manufacturera de tubería de acero. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 143-185.

Sum, M. (Marzo de 2015). Motivación y desempeño laboral. Motivación y desempeño laboral. Guatemala, Quetzaltenango, México: Universidad Rafael Landívar.

RIESGOS PSICOSOCIALES EN TRABAJADORES AGRICOLAS DEL VALLE DEL YAQUI

José Lemuel Soto López¹⁰⁷.

Iván de Jesús Salazar Verde

Gilberto Manuel Córdoba Cárdenas

Resumen

El trabajo conforme a la globalización se ha vuelto un generador de bienes para la sociedad, haciéndola lo más rentable y productiva posible, por lo que es importante que así como se revisan los procesos de las máquinas para hacerlas más eficientes, se revise también a el capital humano mediante la integración de los estudios psicológicos en ellos para conocer las fortalezas y debilidades de los trabajadores, la presente investigación se realizó con el objetivo de conocer los riesgos psicosociales tomando como muestra a 108 trabajadores agrícolas en la modalidad de campo abierto e invernadero de los cuales el 46.3% mujeres y el 53.7% hombres con edades comprendidas de 13 a 75 años de edad.

Los resultados de esta investigación son una introducción al estudio de riesgos psicosociales en los trabajadores agrícolas, en las tres dimensiones estudiadas tales como las exigencias psicológicas, trabajo activo y posibilidad de desarrollo y apoyo social en la empresa y su nivel de riesgo asociado al lugar de trabajo, sueldo (cantidad) y al tipo de pago (día, tarea o destajo).

Se observa un mayor índice de riesgo social en los trabajadores a campo abierto debido a que los salarios en este tipo de trabajo son por el día, donde no hay control sobre la cantidad de trabajo a realizar, además es más difícil reconocer a los trabajadores ya que el espacio de trabajo es mayor.

Palabras clave: Riesgos psicosociales, trabajo de temporal, trabajadores agrícolas.

¹⁰⁷ Instituto Tecnológico de Sonora, Campus Navojoa Joselemuelsolo@gmail.com.

Introducción

Desde los inicios de la humanidad el trabajo ha sido una actividad social que integraba a otra variable como la familia efectuando un desarrollo personal y social en la persona de manera efectiva, es así como el trabajo constituido como una actividad social ha contribuido de forma positiva al desarrollo social y económico.

La revolución industrial iniciada en el siglo XVIII fue un parte aguas en la vida de los quienes habitaban las ciudades más grandes del mundo, sin embargo, poco a poco fue alcanzando incluso los pueblos más apartados, marcando diferentes niveles sociales y económicos de la historia laboral y social por consecuencia de los puestos jerárquicos alcanzados en las industrias. Las minas, los manantiales petroleros necesitaban la mano humana para poder subsistir y poder llegar a un nivel terciario de producción siendo así como el poder industrial absorbió al hombre de una forma suspicaz llevándolo así a una vida mecánica con sus pros y contras dentro y fuera de la sociedad y la familia.

Actualmente la vida laboral de las personas ha evolucionado en diferentes ámbitos sobre todo a finales del siglo XIX e inicio del siglo XX, a causa de diferentes actos inhumanos que se llevaban a cabo en periodos de tiempos pasados que dañaban de manera muy inhumana a los trabajadores que laboraban en las distintas actividades absorbentes, pues eran vistos como maquinas cuyo objetivo era producir para los habitantes de las grandes ciudades. Además de todas las afectaciones físicas (accidentes como quemaduras, lesiones óseas e incluso la muerte) que se daban en los individuos en el área de trabajo iban saliendo a la luz distintas afectaciones emocionales y mentales que también tenían un impacto en el trabajo o bien, eran consecuencia de él, fue así como se vio la necesidad de adentrarse en materia de derechos humanos de los trabajadores dándole una verdadera valoración a la vida laboral y personal de los trabajadores que siempre ha sido un pilar fundamental al desarrollo industrial y económico de la era global que abarca cada vez más territorio en nuestro marco de vida.

Uno de esos avances que se dieron en cuanto a los derechos humanos de los trabajadores fue la integración de los estudios psicológicos en ellos para conocer las fortalezas y debilidades de los obreros en el área de trabajo lo cual a final de cuentas impacta en la productividad de la empresa, dentro de tantas investigaciones se encontraron ciertas situaciones que representan riesgos para los aspectos físicos y psicológicos de la

vida de los trabajadores se cual sea su área de trabajo, los cuales se describen a continuación según diferentes autores.

Riesgos psicosociales

Estrés

Slipak (1991) Define el estrés desde una perspectiva más amplia lo veremos desde tres puntos de vista: como un impulso o estímulo natural que actúa sobre la persona abriendo paso a una reacción de tensión general, como respuesta corporal o mental que presenta alguien frente a una situación que provoque tensión en el entorno, o bien como una respuesta de la combinación tanto de estímulos encontrados en el medio ambiente y la reacción particular del individuo.

Violencia laboral

La violencia laboral puede presentarse de distintas y muy variadas modalidades, sin embargo, todas esas variaciones entran en dos categorías, se puede presentar mediante ataques o lesiones de carácter corporal, o por otro lado la violencia psicológica que se observa a través de amenazas, hostigamiento, acoso, etc. de tal forma que afectan negativamente los sentimientos o pensamientos del trabajador violentado. Cualquier categoría de la violencia puede darse desde afuera del trabajo o desde el interior, de igual forma puede ser aplicada por los mismos trabajadores o bien por personas ajenas al lugar de trabajo. (Baker, 2003)

Acoso laboral

Por su parte el acoso laboral entra la categoría de violencia psicológica en el trabajo, sin embargo, por sus rasgos debe ser tomado en cuenta como un riesgo laboral independiente y no solo ser parte de la violencia laboral. El acoso laboral o mobbing se da cuando entre los compañeros de trabajo ya sea con un orden jerárquico igual, más alto o más bajo tienen una conducta dañina o perjudicial en contra de alguien en repetidas ocasiones, puede ser realizada por varios individuos para minusvalorar su dignidad como persona, los individuos que suelen ser acosados tienen personalidad pasiva y a lo largo de la vida pueden haber sufrido acoso en sus diferentes contextos (Jiménez & León, 2010).

Inseguridad contractual

Este riesgo psicosocial se puede explicar como un afán que puede conllevar ansiedad, miedo e intranquilidad general, por la obtención de trabajo en el tiempo venidero, además se puede considerar como amenaza de no ser capaz de conservar el trabajo actual ya sea por incapacidades personales propias o agentes externos que afecten la plantilla de la empresa, hay cuatro circunstancias que implica la inseguridad contractual, el primero es la inseguridad de que, una vez terminado, el contrato con la empresa en que se labora sea renovado, en segundo es el bajo nivel sobre el control de las condiciones en que se labora y el número de horas, el tercero es la poca protección social que el estado ofrece a el desempleado, y el cuarto es no tener control sobre el sueldo o salario que se recibe. (De Málaga, 2013)

Acoso sexual

Al igual que el Mobbing o Acoso laboral el acoso sexual en el trabajo es considerado una forma de violencia laboral dadas las características perjudiciales físicas y psicológicas que conlleva, el acoso sexual se conoce como todo comportamiento de índole sexual como señas, palabras, roces, caricias, etc., que sean llevados a cabo en el área de trabajo o en un relación que cree vínculo laboral, dicha conducta es ejecutada por un individuo a sabiendas de que para la victima dichos actos son ultrajantes e indeseados lo cual establece un clima de trabajo incomodo, ofensivo e incluso humillante. (Jiménez & León, 2010)

Desgaste o burnout

De la manera que el estrés no ocurre como un acontecimiento que sucede dentro de la empresa o trabajo, como puede ser el caso de la violencia o el acoso, el burnout o desgaste profesional viene a ser el resultado de distintas situaciones que provocan estrés crónico que finaliza como agotamiento psicológico y emocional que acaba con la motivación para realizar toda tarea laboral. Entre los síntomas y alertas que caracterizan este síndrome se encuentran las crisis de ansiedad y angustia, la actitud de cansancio incluso cuando haya habido suficiente descanso físico, insomnio, desordenes metabólicos y alimenticios, depresión, autoevaluación negativa, estrés y baja autoestima.

La agricultura en México se remonta a los tiempos prehispánicos en los que el imperio maya y azteca eran sostenidos principalmente por su actividad agrícola, sin embargo, en la actualidad pesar de los avances tecnológicos en la agricultura sigue siendo necesaria la mano de obra, ya sea para trabajos de precisión (corte y recolección de la cosecha) o de fuerza (deshierbes y fumigadas) y donde, dependiendo de la actividad se fija un salario a cada trabajador. Las actividades a realizar son determinadas por el tipo de cultivo y el ciclo reproductivo de este, siendo que, un mismo trabajador puede realizar 3 o más actividades en una misma semana, lo que puede ocasionar riesgos psicosociales en los trabajadores.

La tradición agrícola cambió de manera radical con la llegada de tecnología mecanizada. En pocos años cambió el panorama de la región, con la construcción de una extensa red de canales de riego y con la introducción de tractores que sustituyeron a las yuntas, además del uso de nuevos procesos y elementos de cultivo, como herbicidas, pesticidas, semillas mejoradas y fertilizantes de todo tipo. Los yaquis se vieron rebasados por la tecnología y por sus introductores, los técnicos e ingenieros que determinan cada paso a seguir en el proceso agrícola. La cosecha ya no se queda en casa, al contrario, de antemano está destinada para la venta. (Moctezuma, 2007)

Los procesos descritos anteriormente, como los nuevos sistemas productivos y el rentismo, además del aumento de mano de obra, tanto yaqui como de más gente que llega de otras regiones en busca de trabajo en las grandes extensiones de tierra cultivable, han dado como resultado un aumento considerable de jornaleros agrícolas. En los poblados yaquis (y también mayos), a diario llegan camiones que anuncian con sus bocinas la salida a los campos de cultivo, algunos distantes a más de una hora de camino. (Moctezuma, 2007)

Llenos, van y vienen, creando un paisaje muy peculiar en la zona. Hombres y mujeres, sobre todo jóvenes, forman parte de este ejército de trabajadores agrícolas que viven gracias a la venta de su fuerza de trabajo a cambio de bajos salarios y a costa de trabajar su propia tierra. A pesar de los bajos ingresos, los jornaleros agrícolas yaquis se mantienen en la región y forman grandes núcleos de población que no migran a otros lugares, ni siquiera a Estados Unidos en busca de trabajo. (Moctezuma, 2007)

En diferentes temporadas, un individuo puede enrolarse como jornalero agrícola, incorporarse al ejército de pescadores durante la temporada alta de pesca de camarón o laborar como albañil en localidades cercanas a la región Yaqui.

El Valle del Yaqui es una de las principales regiones agrícolas de México, se encuentra en el sur del Estado de Sonora, México, entre la Sierra Madre Occidental y el Mar de Cortés, al norte se encuentra Ciudad Obregón, y al sur limita con el Valle del río Mayo. La extensión del Valle del Yaqui es aproximadamente de 450 000 hectáreas. Gran parte del Valle se utiliza para la siembra de trigo, que es el principal cultivo de la región, sin embargo importantes cantidades de diversas oleaginosas, algodón y hortalizas se producen actualmente en el valle. El Valle del Yaqui es uno de los mayores productores de productos agrícolas en todo el estado de Sonora.

Clima:

El valle del Yaqui posee un clima semi-árido con humedad deficiente la mayor parte del año, con temperaturas medias tomadas de la estación climatológica del C.I.A.N.O. de 22° C, con mínimas de 0° C y máximas de 47° C.

Precipitación:

La media anual es de 261 mm, con lluvias en verano donde se registra diez veces mayor cantidad de lluvias en mes más húmedo comparado con el más seco. Como dato curioso, las avenidas históricas del río Yaqui se han registrado en la estación de invierno.

Suelo:

El área distrital tiene el 60% con suelos pesados, el 30% con suelos medios, y el 10% restante con suelos ligeros. Su topografía en su mayor parte es plana, con una altitud de 4 a 58 metros sobre el nivel del mar y una pendiente de 1.5 metros por kilómetro, dirigida ésta del noroeste hacia el (mar) suroeste. La superficie total del distrito es de 233,000 hectáreas físicas, de las cuales, 220,000 son regables, la distribución por tenencia de la tierra es la siguiente: Ejidal 56%, Pequeña Propiedad 40% y Colono 4%; el Distrito de Riego lo conforman, 22,659 usuarios, correspondiendo al Sector Ejidal 73%, a la Pequeña Propiedad 24%, y al Sector Colono 3%. (Yaqui, 2018)

Desde hace varios años, los propietarios yaquis rentan casi todos sus terrenos abiertos al cultivo, la mayoría de las veces a personas ajenas a la comunidad y sólo en unos pocos casos a los miembros del grupo. Se dan casos, incluso, en que los dueños trabajan sus propias tierras como jornaleros agrícolas. Además, extensas áreas de pastos se rentan a

ganaderos de la región, mientras el ganado del grupo se va reduciendo con el tiempo. El rentismo es uno de los problemas que aquejan al grupo, debido a la falta de créditos, el aumento en los insumos, la baja en los precios de garantía, el acaparamiento de las cosechas, los bajos niveles de producción de las tierras, además de lo mencionado anteriormente con respecto a la integración de los yaquis al sistema productivo mercantil (Moctezuma, 2007).

Objetivo

Identificar factores de riesgos psicosociales en los trabajadores agrícolas del Valle del Yaqui, en el estado de Sonora.

Método

Se realizó una investigación de tipo no experimental descriptivo, ya que se generó teoría y no se realizó intervención, fue con un enfoque cuantitativo por lo cual se aplicó un instrumento para la obtención de datos, con una aplicación de campo y alcance transversal, por ser en un periodo de tiempo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Análisis descriptivo para conocer los datos sociodemográficos de la investigación como lo es la edad, sexo, así como el lugar de trabajo y el cultivo, salarios (cuanto gana) y forma de pago (día, tarea o destajo), además de un análisis inferencial para obtener las relaciones entre las dimensiones (exigencias psicológicas, apoyo social en la empresa y trabajo activo y posibilidad de desarrollo) y los datos sociodemográficos.

Participantes

Se utilizó el muestreo no probabilístico o intencional, accidental, donde la muestra principal fue de 120 trabajadores, pero por el motivo de no haber contestado el instrumento (debido a falta de tiempo y analfabetismo) se eliminaron por lo cual la muestra se redujo a 108 instrumentos contestados. Participaron 108 trabajadores agrícolas del Valle del Yaqui de los cuales 58 hombres y 50 mujeres en un rango de 15 a 52 años de edad. de los cuales el 39 % trabaja en invernadero y el 61% trabaja a campo abierto. El 53% recibe salario fijo no importando la cantidad de trabajo realizado, 17% a manera de “tarea” y un 30% por destajo

Procedimiento

1. Recolección de bibliografía.
2. Planteamiento del objetivo general.
3. Elección de la población.
4. Elección del instrumento.
5. Aplicación del instrumento.
6. Recolección de datos.
7. Análisis de datos.

Primeramente se realizó la búsqueda de información referida al tema con la intención de obtener un conocimiento más concreto y profundo acerca del mismo, y obtener documentación previa para elaborar el marco teórico, enseguida se planteó el objetivo general con el cual se partió para la elección de la población y de esta manera elegir el instrumento adecuado al nivel de los trabajadores, se acudió a la empresa para solicitar el permiso con el encargado del departamento con el que se trabajó, especificando por medio de una carta el objetivo de la aplicación del instrumento, el cual fue identificar los factores de riesgo psicosocial en los trabajadores agrícolas. Después se aplicó el instrumento de motivación para hacer la recolección de datos a través del programa SPSS 22.0.

Análisis de datos

La medición de las variables se llevó a cabo mediante un instrumento basado en la herramienta de evaluación y prevención de los riesgos psicosociales CoPsoQ-istas21 adaptado para hacerla lo más entendible a la población de estudio, de escala tipo Likert, conformado por 20 ítems presentadas en forma de afirmaciones para conocer la reacción de los trabajadores, en este caso en cuatro categorías: Siempre (4), Muchas Veces (3), Pocas Veces (2), Nunca (1). El instrumento consta de 3 dimensiones que son Exigencias Psicológicas, Apoyo Social en la empresa y Trabajo activo y Posibilidad de desarrollo. En la dimensión Exigencias psicológicas trata de identificar los factores que influyen en el bienestar psicológico del trabajador con afirmaciones referentes a guardar emociones, el grado de atención que requiere el puesto de trabajo así como la doble presencia. La dimensión Apoyo Social en la empresa busca determinar factores que influyen en la organización tales como la capacitación del personal, y la comunicación y liderazgo por

parte de los jefes. Por último la dimensión Posibilidad de desarrollo abarca la posibilidad de elegir que tanto trabajo se puede hacer y la forma de llevarlo a cabo.

Aspectos éticos

Primeramente se realizaron visitas con los mayordomos o encargados del campo en donde se acudió con 2 de campo abierto y 2 de invernadero con la finalidad de solicitar el permiso para la aplicación de los instrumentos a sus trabajadores. Se realizó un oficio donde se especificó la finalidad de la aplicación del instrumento, conservando el anonimato de la empresa y de sus trabajadores, así como de realizar la aplicación en esa área y posteriormente se procedió a aplicar en el día y horario que marcaron los mayordomos o encargados del campo, con el fin de no interrumpir sus actividades. Además de proponer a los trabajadores agrícolas contestar las encuestas para obtener el consentimiento informado y asegurar a los encuestados el anonimato y confidencialidad de las respuestas que darían procurando la mayor sinceridad posible.

Resultados

Dentro de las características demográficas se obtuvo que el 53.7% son hombres y el 46.3% mujeres, con edades de 13 a 75 años. Donde el 11.1% de los encuestados es menor de edad.

Tabla 1. Datos demográficos

	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Masculino	58	53.7%
Femenino	50	46.3%
Edad		
17 o menos	12	11.1%
18 – 22	30	28.8%
23 – 30	33	30.6%
31 – 44	23	21.3%
45 o mas	10	9.3%

Donde el 39% labora en invernadero y el 61% en la modalidad de campo abierto, forma de pago el 53.7% trabaja por un salario fijo al día, 16.7% por un salario fijo asignado por tarea asignada y un 29.6% una sueldo dependiendo de cuanto es el trabajo realizado o a destajo.

Tabla 2. Datos relacionados a la jornada laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Lugar de trabajo		
Invernadero	42	38.9%
Campo abierto	66	61.1%
Forma de pago		
Día	58	53.7%
Tarea	18	16.7%
Destajo	32	29.6%

En la siguiente tabla es posible observar que un total de 94 personas 87% de la muestra trabaja en un municipio diferente en el que vive. En donde los traslados son en autobuses a una distancia media de 100 km.

Tabla 3. Datos sociográficos

	Origen	Lugar de trabajo
Etchojoa	94	1
Villa Juárez	5	31
Cajeme	4	59
Huatabampo	5	-
Bácum	-	17

Así mismo se hace una estadística de los diferentes cultivos en los que trabajan los encuestados, donde el tipo de cultivo depende si es a campo abierto o en invernadero.

Tabla 4. Tipo de cultivo en invernadero y campo abierto

Tipo de cultivo	Frecuencia	Porcentaje
Calabaza	14	13.0%
Chile	41	38.0%
Tomate	15	13.9%
Garbanzo	17	15.7%
Frijol	2	1.9%
Chícharo	2	1.9%
Cebolla	17	15.7%

Dentro de la dimensión exigencias psicológicas un 16.7% se encuentra en un nivel de riesgo muy alto, un 31.5% en un nivel alto 31.5%.

Tabla 5. Exigencias psicológicas

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy Alto Riesgo	18	16.7%
Alto Riesgo	34	31.5%
Bajo Riesgo	38	35.2%
Muy Bajo Riesgo	18	16.7%
Total	108	100.0%

En la dimensión apoyo social en la empresa un 19.4% se situó en un muy alto riesgo y 33.3% en alto riesgo

Tabla 6. Apoyo social en la empresa

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy Alto Riesgo	21	19.4%
Alto Riesgo	36	33.3%
Bajo Riesgo	32	29.6%
Muy Bajo Riesgo	19	17.6%
Total	108	100.0%

En la dimensión trabajo activo y posibilidad de desarrollo un 18.5% en un nivel muy alto de riesgo, y un 26.9% en un nivel de riesgo alto.

Tabla 7. Trabajo activo y posibilidad de desarrollo

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy Alto Riesgo	20	18.5
Alto Riesgo	29	26.9
Bajo Riesgo	45	41.7
Muy Bajo Riesgo	14	13.0

Se observa una diferencia en la dimensión Exigencias psicológicas de riesgo psicosocial “muy alto” del 83% de los trabajadores de campo abierto vs. 17% a los trabajadores de invernadero. Habiendo una diferencia en el nivel “muy alto” de 67.6 a los trabajadores a campo abierto y 32.4 % en invernadero.

Tabla 8. Exigencias psicológicas – Lugar de trabajo

Niveles	Invernadero	Campo abierto	Total
Muy Alto Riesgo	3	15	18
	16.7%	83.3%	100%
Alto Riesgo	11	23	34
	32.4%	67.6%	100%

Bajo Riesgo	18 47.4%	20 52.6%	38 100%
Muy Bajo Riesgo	10 55.6%	8 44.4%	18 100%
Total	42 38.9%	66 61.1%	108 100%

Así mismo en la forma de pago un nivel “riesgo alto” de 58% por el día, 3% por tarea y 39% por destajo.

Tabla 9. Exigencias psicológicas – Forma de pago

Niveles	Día	Tarea	Destajo	Total
Muy Alto Riesgo	13 72.2%	2 11.1%	3 16.7%	18 100%
Alto Riesgo	20 58.8%	1 2.9%	13 38.2%	34 100%
Bajo Riesgo	16 42.1%	10 26.3%	12 31.6%	38 100%
Muy Bajo Riesgo	9 50.0%	5 27.8%	4 22.2%	18 100%
Total	58 53.7%	18 16.7%	32 29.6%	108 100%

En cuanto a la dimensión Apoyo social en la empresa de las personas que se situaron en un riesgo “Muy alto” un 76% son mujeres y el 24% son hombres.

Tabla 10. Apoyo social en la empresa - sexo

Niveles	Masculino	Femenino	Total
Muy Alto Riesgo	5 23.8%	16 76.2%	21 100%
Alto Riesgo	17 56.3%	19 52.8%	36 100%
Bajo Riesgo	18 56.3%	14 43.8%	32 100%
Muy Bajo Riesgo	18 94.7%	1 5.3%	19 100%
Total	58 53.7%	50 46.3%	108 100%

En el mismo sentido un 66% trabaja a campo abierto y un 34% en invernadero.

Tabla 11. Apoyo social en la empresa - Lugar de trabajo

Niveles	Invernadero	Campo abierto	Total
Muy Alto Riesgo	7 33.3%	14 66.7%	21 100%
Alto Riesgo	13 36.1%	23 63.9%	36 100%
Bajo Riesgo	11 34.4%	21 65.6%	32 100%
Muy Bajo Riesgo	11 57.9%	8 42.1%	19 100%
Total	42 38.9%	66 61.1%	108 100%

Por último en la dimensión Posibilidad de desarrollo las personas que obtuvieron un una puntuación de riesgo “Alto” un 62.1% es mujer y 37.9% es hombre.

Tabla 12. Apoyo social en la empresa - Lugar de trabajo

Niveles	Masculino	Femenino	Total
Muy Alto Riesgo	9 45%	11 55%	20 100%
Alto Riesgo	11 37.9%	18 62.1%	29 100%
Bajo Riesgo	32 71.1%	13 28.9%	45 100%
Muy Bajo Riesgo	11 57.9%	8 42.1%	19 100%
Total	58 53.7%	50 46.3%	108 100%

Conclusiones y comentarios

Se observa un mayor índice de riesgo psicosocial en los trabajadores a campo abierto debido a que los salarios en este tipo de trabajo son por el día, donde no hay control sobre la cantidad de trabajo a realizar, además es más difícil reconocer a los trabajadores ya que el espacio de trabajo es mayor. Mediante una tabla de contingencia donde se contrastan la dimensión exigencias psicológicas y el lugar de trabajo donde de las personas que se ubicaron en un nivel de “muy alto riesgo” el 83.3% se concentra en los trabajadores a campo abierto de la misma manera en un nivel “alto riesgo” un 67.6% corresponde a campo

abierto, donde se muestran preguntas que tienen que ver con la atención que requiere el área de trabajo y de la preocupación en caso de haber recorte de gente esto debido a que a diferencia del trabajo en invernadero donde los tiempos de siembra, labores culturales, y cosecha son más monitoreados y controlados que a campo abierto donde las épocas de cosecha son controladas por los factores climatológicos, por lo que el tiempo que durará el trabajo es incierto. Dentro de la misma dimensión se observa un mayor nivel de riesgo psicosocial en el modo de pago por el día, donde se obtiene un sueldo asignado sin importar la cantidad de trabajo realizado.

En la dimensión apoyo social en la empresa se encontró que de los trabajadores que obtuvieron la puntuación de nivel de “riesgo muy alto” el 76.2% son mujeres donde son reactivos en relación a recibir ayuda en el trabajo cuando no pueden realizar las tareas, y la percepción en cuanto como los jefes reconocen un trabajo bien hecho, así como los jefes solucionan problemas que pueden surgir entre los mismos trabajadores.

Por último la dimensión trabajo activo y posibilidad de desarrollo, se encontró que del total de las personas que obtuvieron una puntuación de “muy alto riesgo” un 55% fueron mujeres, así mismo en el nivel “alto riesgo” 62.1% son mujeres preguntas relacionadas a la posibilidad de elegir cuanto trabajo es posible realizar y la capacidad que ofrece el trabajo de poder aprender cosas nuevas y de poder hacer las cosas de una manera diferente a las establecidas en los procesos.

Referencias

- Baker, J. (2009, abril 5). Editorial. *Educación Obrera*, 133, 67
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw–Hill.
- De Málaga, C. E. (2013). *Guía de prevención de riesgos psicosociales en el trabajo*. Málaga: Standby Consultores.
- Jiménez, B. M., & León, C. B. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moctezuma-Zamarron, J. L. (2007). *Yaquis, Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. CDI, México.

Slipak, O. E. (1991). ALCMEON 3 Historia y concepto del estrés (1ra. Parte). *Alcmeon*, 3, 355-360.

Yaqui, D. d. (20 de 03 de 2018). *Distrito de riego del Valle del Yaqui*. Obtenido de <http://drryaqui.org.mx/historia.html>

Anexos



Figura No. 1 Trabajadores agrícolas a campo abierto en cultivo de cebolla. Valle del Yaqui, Sonora. 2018



Figura 2. Trabajadores agrícolas a campo abierto en cosecha de papa. Valle del Yaqui, Sonora. 2018

EFFECTO DEL USO DE AMULETOS EN EL DESEMPEÑO DE DEPORTISTAS: USO DE AMULETOS EN EL DESEMPEÑO DE DEPORTISTA, PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EXPLORAR INTERACCIÓN DE SUPERSTICIÓN Y DESEMPEÑO EN DEPORTISTAS.

Jaime Martin del Campo Ríos¹⁰⁸

Genesis Aranza Galindo Siller

Resumen

En la psicología se contempla que el comportamiento supersticioso permite al sujeto mantener una ilusión de control de una situación objetivamente incontrolable o sujeta a la incertidumbre, lo que les permite reducir su inseguridad, miedo y ansiedad ante las situaciones asociadas (Mieres, González, y González, 2012). El presente estudio retoma un enfoque metodológico inspirado en las investigaciones de Damisch et.al (2010) y Martin del Campo Ríos (2015), con el fin de explorar la influencia del comportamiento supersticioso en individuos deportistas, como un efecto positivo en el rendimiento. Mediante el uso de la escala de Pensamientos Mágicos (EPM), validada en México por José Moral de la Rubia en 2011, se planea poner en evaluación a Basquetbolistas de ligas independientes y estudiantes de la carrera de entrenamiento deportivo. Identificando con dicha escala los niveles de superstición y prácticas ritualistas que ejecutan antes y durante un juego decisivo (ej.: eliminación de una competencia). Rituales tales como movimientos previos, uso de amuletos o ejecución de rituales (ej.: el uso de una prenda “de la suerte”. Los resultados permitirán conformar dos grupos de participantes basquetbolistas en un experimento en donde se les permita a un grupo ejecutar o realizar su determinada conducta supersticiosa en comparación a un grupo al cual no se le permitirá ejecutarla previo a un tiro libre. Esto nos permite la posibilidad de explorar el cómo interviene la conducta supersticiosa en el desempeño de deportistas, creando así una aportación a la psicología del deporte y la función de la superstición en la motivación del deportista.

Palabras Claves: Superstición, Psicología del Deporte, Desempeño.

¹⁰⁸ Sin afiliación institucional, jaime.martin@uacj.mx

Justificación

El propósito de la presente propuesta de investigación es trasladar la meta de investigación empleada por Damisch et.al (2010) y Martin del Campo Ríos,J. (2015) en el desempeño de pruebas sencilas relacionadas a la memoria implícita (como por ejemplo, anagramas), a la psicología del deporte, principalmente en la presencia de comportamientos supersticiosos en dicha población. La creencia a la buena suerte o a aspectos supersticiosos, ha sido un tema que ha experimentado cambios a lo largo de distintas investigaciones, tales como la investigación de Liza Day y John Maltby (2003), donde mencionan que la creencia a la buena suerte, de manera psicológica crea un bienestar y optimismo, en los individuos, y también cabe de mencionar los experimentos realizados por Damisch. et.al (2010), que de igual manera dieron resultados significativos en el rendimiento de individuo en la realización de tareas.

Con esta propuesta metodológica se trata de explorar cómo estas creencias afectan o benefician a los deportistas. Cabe de destacar que este tipo de conductas también llevan una influencia cultural, pero que de igual manera las conductas supersticiosas llegan aliviar el estrés (Inzlicht, 2009) ya que se relaciona con el efecto placebo en el individuo supersticioso, como parte de los resultados encontrados por Michael Inzlicht,Ian McGregor, Jacob B. Hirsh, and Kyle Nash (2009) menciona que las prácticas religiosas proporciona un amortiguador contra la ansiedad, debido a la reducción del incremento neuronal de la incertidumbre y errores en la toma de decisiones. La propuesta metodológica trata de que, en base a las investigaciones pasadas sobre la superstición, se pueda llegar a comprobar la relación entre el comportamiento supersticioso y el desempeño deportivo.

Introducción

En la psicología se contempla que el comportamiento supersticioso permite al sujeto mantener una ilusión de control de una situación objetivamente incontrolable, o sujeta a la incertidumbre, permitiéndoles reducir su inseguridad, miedo y ansiedad en dichas situaciones, desde el marco de la psicología evolutiva, propone una visión adaptativa de los comportamientos supersticiosos; Las intervenciones de la psicología ha sido de manera positiva una aportación hacia el área deportiva. Según Buceta et al. (2002) dentro de las aportaciones de la psicología al área del deporte se encuentran el potenciar las expectativas,

el optimismo, motivación, autoeficacia autovaloración, autorregulación, tolerancia a la frustración y autocontrol, por solo citar algunos de los aspectos más relevantes; Damisch et. al (2010) menciona el caso de Michael Jordan, el cual usó sus shorts universitarios debajo de sus shorts de la Asociación Nacional de Baloncesto a lo largo de su carrera, como un tipo de amuleto durante cada juego.

La presente propuesta metodológica se basa en investigaciones que presentan evidencias de una mejoría en el desempeño tras el uso de amuletos asociados con su respectiva creencia, como también una mejora de desempeño en participantes supersticiosos tras el uso de amuletos asociados a la buena suerte. Ellis (1994), menciona que las creencias en la suerte esta generalizada y catalogada dentro de la teoría irracional, asociado con la angustia emocional y cualquier posible ventaja psicológica que pudiera conferir fueron pasados por alto Se contempla que en área del deporte la creencia supersticiosa o pensamientos irracionales, que en parte son de valor negativo, es decir, el individuo considera que depende de esa conducta u objeto para rendir en su desempeño.

Objetivo

Identificar la influencia de los comportamientos supersticiosos/ religioso en basquetbolistas y su desempeño de tiros libres, así creando nuevos caminos orientados específicamente a estructurar metas específicas de la investigación.

Objetivos Específicos

- Identificar la práctica ritualista de los individuos
- Demostrar la influencia de las creencias supersticiosas en deportistas y como esta afecta en la eficiencia del tiro libre.
- Comparar los resultados de Martin del Campo Ríos, J. (2015), e identificar como interviene el comportamiento supersticioso en el mejoramiento del desempeño.
-

Pregunta de investigación e hipótesis

- ¿De qué manera influye el comportamiento supersticioso en el desempeño de deportistas?

- H1: Entre más comportamiento supersticioso/ religioso en deportistas, se presenta un mayor rendimiento
- H0: Entre más comportamiento supersticioso/ religioso en deportistas, no se presenta mayor rendimiento
- HA: El comportamiento supersticioso/ religioso, no tiene relación con el rendimiento en deportistas

Marco Teórico

En la presente investigación se abordara, como el comportamiento supersticioso de los seres humanos es un tema de estudio para la comprensión de la capacidad del humano en el mejoramiento de actividades, en las cuales se requiera esfuerzo físico y/o mental, solamente utilizando amuletos o la realización de algún ritual específico, para que el individuo entre en un estado de control personal de la situación en que se ve envuelto, cabe de recalcar que estas prácticas como se puede relacionar con ciertas patologías mentales, también interviene el entorno cultural del practicante o sujeto.

Se define a la superstición como “El conjunto de creencias y practicas conductuales que han existido desde los comienzos de la humanidad y sigue muy presente en la actualidad.” (Mieres, Gonzalez, y Gonzalez, 2012, P.7), definiendolas como todas las practicas rituales que se ven embueltas con las creencia de los individuos practicantes de algún tipo de ideología, o utilización en algunos momentos de la vida de algún objeto u amuleto de suerte, como imágenes de representaciones divinas y es así como Helena García Mieres et. al (2012) definen que:

Las supersticiones se encuentran altamente ligadas a la tradición popular de una sociedad concreta, siendo muy probable que al principio y como se ha mencionado, dichos fenómenos fuesen reforzados accidentalmente y luego se fuesen transmitiendo entre las sucesivas generaciones, no teniendo por qué volver a reproducirse dichas contingencias en un individuo para realizar comportamientos supersticiosos o tener ciertas creencias, estando sujetos pues a un aprendizaje de reglas. (P.7)

Así creando una idea o comportamiento reforzado que será transmitido sucesivamente a otros individuos, los cuales asimilen este comportamiento y lo tomen como una regla de comportamiento aceptable, y al no ser realizada correctamente exista un

desequilibrio o desestabilización en el sujeto, Skinner (1948), menciona que las conductas supersticiosas tienen origen cuando existe un reforzamiento accidental de estas en un momento dado, así creando un juicio de contingencia en el individuo entre su conducta, aunque esta solo ocurra en una sola ocasión, en su vida.

Foster y Kokko en 2009 refieren que este comportamiento ha sido explicado en base a los principios de la selección natural, la adaptación de estas conductas en las especies animales. Viendo que el comportamiento supersticioso es también considerado en una visión desde de la biológica, un mecanismo de adaptabilidad a los comportamientos supersticiosos debido a la intervención del entorno también es notable en la adaptación mental de sujeto debido a la existencia de los estímulos desencadenadores, y es así como:

En la psicología se contempla que el comportamiento supersticioso permite al sujeto mantener una ilusión de control de una situación objetivamente incontrolable o sujeta a la incertidumbre, lo que les permite reducir su inseguridad, miedo y ansiedad ante las situaciones asociadas (como cito en Mieres, Gonzalez, y Gonzalez, 2012)

Beneficiando así un tipo de conducta de prevención de algunos acontecimientos que puedan crear un estado de ansiedad, temor irracional, entre otros al sujeto practicante. En relación con los rasgos de personalidad que pueden relacionarse con las supersticiones, no dejando de lado que aun estas pueden influir en afectaciones tanto de salud mental, físicas y/o de interacción social en el individuo con alguna conducta supersticiosa.

Las personas supersticiosas tienden a presentar correlatos con variables como el locus de control externo, baja autoestima, alta sugestionabilidad, la tendencia a la fantasía, el neuroticismo, la inestabilidad emocional, el desajuste psicológico o incluso el género, defendiendo algunos autores que el género femenino presenta mayor frecuencia de estos comportamientos; también se ha relacionado con el constructo de personalidad conocido como esquizotipia. Irwin (1993) (Como se citó en Mieres, Gonzalez, y Gonzalez, 2012)

Entre esos se puede mencionar el trastorno obsesivo compulsivo como un claro ejemplo de la realización de rituales en su vida cotidiana, estos para mantener un orden y un sentimiento de control de la situación, o los individuos creyentes del tarot o

esoterismo¹⁰⁹ que buscan la intervención de un tercero o creencia de mal de ojo o maldiciones desastrosas.

En el año 2010 Lysann Damisch, Barbara Stoberock y Tomas Mussweiler, realizaron una serie de experimentos relacionados con la participación y practicas supersticiosas en sus rutinas diarias, realizando en su investigación 4 experimentos, en los cuales se trataba de describir 4 situaciones en que la superstición se veía involucrada en los participantes, tanto de manera cognitiva, como de manera conductual, estos experimentos dieron pie a hipotetizar que la superstición mejora el rendimiento en el individuo al desempeñar diversas tareas, como motoras y cognitivas.

En el 2014, Robert J. Calin-Jageman y Tracy L. Caldwell, realizaron una réplica sobre el estudio de Lysann Damisch del 2010, titulado: Replication of the Superstition and Performance Study by Damisch, Stoberock, and Mussweiler (2010) (traducido en español: Replicación de la superstición y Estudio de Desempeño por Damisch, Stoberock y Mussweiler (2010)), en este caso se replicó el experimento sobre la pelota de Golf de la suerte. En el experimento 1 de Damisch, los participantes 1, eran personas ajenas al juego de golf, en este fue diseñado con la finalidad de activación de la superstición. Damisch encontró que el 80% de los participantes creían en la buena suerte, y así utilizando ese factor a su favor, al entregar las pelotas de golf, se les condiciono mencionando que la pelota entregada, era una pelota que hasta el momento atraía suerte¹¹⁰, así utilizando la frase como la condición desencadenadora de la superstición, así demostrando que la superstición beneficiaba el rendimiento de los individuos, en este caso, al otorgarles “la pelota de la suerte”, se demostró más confianza y mejor rendimiento en el participante.

Retomando la réplica de Calin- Jegeman et.al (2014), realizaron una prueba previa para garantizar la efectividad de la réplica del experimento de Damisch, preguntando: "¿Qué le dijo el investigador cuando le entregó la pelota de golf?¹¹¹"; de igual manera se dividió a la muestra en dos, en grupo control y grupo experimental, llegando así, a que el grupo experimental presento mejor desempeño en la tarea (tiro de golf), en comparación al

¹⁰⁹ Esoterismo: Término genérico usado para referirse al conjunto de conocimientos, enseñanzas, tradiciones, doctrinas, técnicas, prácticas o ritos de una corriente religiosa o filosófica, que son secretos, incomprensibles o de difícil acceso y que se transmiten únicamente a una minoría selecta denominada iniciados, por lo que no son conocidos por los profanos.

¹¹⁰ Frase Original utilizada en la investigación de Damisch et. al: “Here is your ball. So far it has turned out to be a lucky ball”

¹¹¹ Original Replica: “What did the researcher say to you as she handed you the golf ball?”

grupo control, dando como resultado que la activación de la superstición en estos individuos, beneficiaba al rendimiento de la tarea otorgada, cabe de recalcar que la tarea fue la misma para los dos grupos.

Existen varios estudios que han demostrado una correlación entre el uso de amuletos y una mejora de desempeño; Damisch et. al, 2010, reporta un efecto que beneficia la resolución de una tarea relacionada a la memoria implícita (anagrama) en un grupo de participantes a los cuales les fue removido un amuleto que usaban frecuentemente en su vida diaria. En otro experimento (Martin del Campo Ríos, 2015) cuya finalidad era explorar la relación entre conductas supersticiosas y religiosas y comprobar si se podría exhibir un efecto similar con participantes religiosos, se retomó el pasado experimento y se reportó ahora un efecto similar. Seleccionando un grupo de participantes con un alto índice de religiosidad, y que utilizaran algún tipo de amuleto religioso de manera cotidiana, como parte del criterio de selección, las personas que no utilizaran un amuleto eran descartadas para la participación del experimento. En este caso se utilizó la escala de Orientación religiosa, la versión I-E Escala universal, traducida al español, para la selección de la muestra, para después proseguir con la aplicación del anagrama, el cual contenía 7 letras. Al igual que los anteriores se mostraron hallazgos significativos que mostraban una correlación entre el uso de amuletos religiosos en participantes con alto índice de religiosidad y un mejor desempeño en la prueba del anagrama, al ser comparados con un grupo de sujetos religiosos los cuales les fue removido su amuleto religioso previo al anagrama por resolver.

Esto nos hace pensar que, si existen antecedentes significativos en relación con la influencia de la superstición y creencias supersticiosas con el comportamiento de los individuos, dándoles confianza, o un sentimiento de control de la circunstancia, como anteriormente se mencionó. Este tipo de conductas o creencias, se le puede relacionar como el efecto placebo, el cual consiste en “la modificación, muchas veces fisiológicamente demostrable, que se produce en el organismo como resultado del estímulo psicológico inducido por la administración de una sustancia inerte, de un fármaco o de un tratamiento” (Díaz y Ramírez, 2014) , en relación al deporte este efecto placebo beneficia al rendimiento de los jugadores, al igual que la motivación y optimismo, como mencionaba Buceta, J. M. , et.al. (2002), en la psicología del deporte se contempla que la preparación psicológica

puede potenciarse expectativas, optimismo, motivación, autoeficacia, autoestima, autovaloración, autorregulación, tolerancia a la frustración y autocontrol, entre otros, los cuales incrementan el rendimiento deportivo significativamente.

Hay instancias que implican la ropa de la suerte, Michael Jordan usó sus shorts universitarios de Carolina del norte debajo de sus shorts de la Asociación Nacional de baloncesto en cada juego a lo largo de toda su carrera (Damisch et.al, 2010), este tipo de supersticiones presentes en el deporte han permitido de cierta manera realizar estudios sobre la intervención de la superstición, en circunstancias como anteriormente citado por Mieres, Gonzalez, y Gonzalez, (2012), para crear una ilusión de control en el individuo, la cual objetivamente no es controlada por este mismo.

Es así que Buhrmann & Zaugg (1982) encontraron una correlación positiva entre las creencias supersticiosas y el rendimiento entre los jugadores de baloncesto competitivos, su trabajo mostró que los equipos superiores, así como los jugadores superiores dentro de un equipo, exhiben más comportamientos supersticiosos. Esto quiere decir que la presencia de este tipo de comportamientos en anteriores investigaciones demuestra un valor significativo, con relación a una necesidad de pensamiento mágico para un mejor rendimiento en un juego crucial o un torneo de alta prioridad para el competidor.

Foster, et. al. (2006), realizó un experimento a 22 jugadores ingleses, para comprobar la presencia de la conducta supersticiosa y rutina previa al tiro libre, en la que redactaba hallazgos significativos al retiro de las conductas supersticiosas en un grupo experimental, llegando a concluir que su rendimiento disminuía y se podría detectar en los resultados de los participantes una inseridumbre en el tiro que efectuarían. Esto nos marca de cierta manera, que no solo a nivel profesional, ejemplo ligas de renombre, se puede presentar estas conductas, si no que desde jugadores no tan expertos se llegan a ver reflejadas, ya sea en movimientos previos, o en el caso de Michael Jordan, anteriormente mencionado, o rituales, se muestra la necesidad de control de alguna u otra manera y disminución de factores de ansiedad posiblemente desencadenados por la circunstancia en que se encuentran, en este caso, juegos decisivos o de gran peso.

“El pensamiento mágico y religioso no se limita únicamente a aquellos que viven en la edad media, los pobres y los ignorantes, por el contrario, es una parte integral de la humanidad, íntimamente ligada a nuestro carácter y ambiente.” (Martin del Campo Rios,

2015), lo mencionado por Martin del Campo Rios. J en 2015 es un claro ejemplo de que los comportamientos supersticiosos o mágicos no excluyen a los individuos, esta se puede ver reflejada por la cultura y entorno en que los individuos se desenvuelven, y la carga significativa que está presente para él mismo. Podríamos mencionar como ejemplo la creencia más fuerte mexicana hacia el catolicismo, y los rituales los cuales ellos realizan, tales como la portación de simbolismos característicos de la misma religión, como lo son rosarios o cruces.

Método

Diseño y Participantes

Se pretende basarnos en el trabajo de Foster et al. (2006) donde se contempló la práctica del comportamiento supersticioso y la similitud que esta tenía con la rutina previa a la actividad (“Pre-Performance Routine”), a partir de tiros libres. Además de revisar el vínculo entre el pensamiento mágico a partir de su utilización de amuletos y sin amuletos durante la tarea (Damisch, et. al, 2010; Del Campo Ríos, 2015)

Perfil de participantes

La selección de los participantes para la administración de las pruebas 1) Alumnos de instituciones en donde se estudie la carrera de Entrenamiento deportivo o jóvenes pertenecientes a grupos independientes de deporte. 2) los participantes del estudio tendrán que ser individuos que porten algún tipo de amuleto/ objeto, o realicen algún ritual u movimiento previo a tiro o lanzamiento (esto se destacara en la entrevista inicial, que se explicara mejor en el punto 3.1)

Materiales

Entrevista previa

Para la selección de la muestra se realizará un previo encuentro con los participantes de manera individual, se les tomaran datos personales y se les realizara la pregunta que descarta al participante para proseguir con la aplicación de escala y experimento.

Escalas

El propósito de la escala de Pensamientos Mágicos, validada en México por José Moral de la Rubia en 2011, de la cual se tomó su versión de 24 reactivos, con 7 puntos de rango en escala Likert, tres en cada polaridad y uno intermedio, tomando el 1 como totalmente en desacuerdo y el 7 como totalmente de acuerdo, la mitad de los ítems se refieren a conformidad en respuestas racionales, y la otra mitad a respuestas irracionales o pensamiento mágico (supersticioso), los cuales se interpretan de la siguiente manera

- Patrón de respuesta Racional (3, 8, 9, 11, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 22 y 23)
- Patrón de respuesta Irracional (1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 16, 18 y 24).

Con anterioridad se llegó a concluir que la escala de pensamientos mágicos de 24 reactivos mostro una distribución asistemática positiva con tendencia a la normalidad, diferencias por escolaridad y clase social, asociación débil con confesión o religión, estabilidad a las dos semanas y validez criterial y divergente. (Moral de la Rubia, 2011). Se considerará principalmente que los participantes tengan niveles significativos en el patrón de respuestas irracionales, en la escala de pensamientos mágicos, para que sean parte del experimento de medición de la conducta.

Medida de la conducta

Los participantes serán divididos en dos grupos, el grupo control conservando su amuleto o ejecutando su ritual previo a la tarea que ejecutarán y grupo experimental, el cual ejecutará la tarea sin realizar un movimiento o ritual previo, o removiendo el amuleto objeto de la suerte que posean.

Resultados y discusión

Los datos anteriores realizados por Martin del Campo Ríos (2015), en relación con su investigación, los participantes con la condición de amuleto presente desempeñaron significativamente mejor en el anagrama identificando más palabras ($M = 34,25$, $SD = 5,82$) que los participantes en la condición de “ausencia” ($M = 27,99$, $SD = 6,21$), $t(38) = 3,85$, $p < 0,01$, $Cohen'sd = 3,86$. Los cuales estos resultados actúan como complemento del hallazgo de Damisch et. al (2010) estableciendo un vínculo entre la religión y la superstición, y sus efectos en el desempeño de tareas de memoria implícita (ej.; anagrama).

Por el momento los resultados de la investigación están en proceso, se realizó un pilotaje previo para comprobar la efectividad del uso de la escala de pensamientos mágicos, como instrumento filtro para el experimento a realizar, el cual de igual manera está en construcción. Se espera que la realización del experimento llegue a tener resultados significativos sobre el vínculo entre la superstición y efectos de comportamiento en deportistas, al igual que factores relacionados con el efecto placebo en la psicología del deporte.

Conclusión

Se han demostrado una variedad de efectos que benefician el desempeño en diferentes pruebas sencillas en el estudio de las conductas supersticiosas como la que muestra Foster, D. et.al (2006), y en las aportaciones de Damisch, et.al (2010). En la psicología del deporte se han reportado una gran variedad de conductas supersticiosas, las cuales se teoriza que pueden estar vinculadas a un alivio de estrés mediante el autocontrol en circunstancias decisivas (Inzlicht et al., 2009) como lo son juegos en los que es necesario un mayor esfuerzo o que exigen un gran nivel de competitividad para el deportista. Por lo tanto, es viable explorar la relación de dichas conductas y el desempeño de ejecuciones sencillas en el deporte (ej.: tiros libres en básquetbol), ya que podría contribuir directamente al campo de la psicología del deporte, ayudando a esclarecer el panorama para la evaluación de conductas y actitudes para el alcance de objetivos claros y en ámbitos competitivos, en este caso en particular, una mejora en concreto en el del desempeño deportivo.

Referencias

- Buceta, J. M., Pérez-Llantada, M. C., Vallejo, M., & Del Pino, M. D. (2002). Intervención psicológica con corredores de maratón: características y valoración del programa aplicado en el maratón de Madrid. *Revista Psicología del Deporte*, 11(1), 83-109.
- Buhrmann, H. G., & Zaugg, M. K. (1981). Superstitions among basketball players: An investigation of various forms of superstitions beliefs and behavior among competitive basketballers at the junior high school to university level. *Jornal of sport Behavior*.

- Calin-Jegeman, R. J., & Caldwell, T. L. (2014). Replication of the Superstition and Performance Study by Damisch, Stoberock, and Mussweiler (2010). *Social Psychology*, 45(3), 239 - 245. doi:DOI: 10.1027/1864-9335/a000190
- Damisch, L., Stoberock, B., & Mussweiler, T. (2010). Keep your fingers crossed! How superstition improves performance. *Psychological Science*, 21(7), 1014-1020.
- Damisch, L., Stoberock, B., & Mussweiler, T. (2010). Keep your fingers crossed! How superstition improves performance. *Psychological Science*, 21(1), 1014-1020.
- Day, L., & Maltby, J. (2003). Belief in Good Luck and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Optimism and Irrational Beliefs. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. doi:<https://doi.org/10.1080/00223980309600602>
- Díaz, R. M., & Ramírez, P. H. (2014). El placebo y el efecto placebo. *Revista Cubana de Hematol, Inmunol y Hemoter*, 30(3), 214-222. doi:ISSN 0864-0289
- Díaz-Vilela, L., & Álvarez-González, C. (2004). Differences in paranormal beliefs across fields of study from a Spanish adaptation of Tobacyck's RPBS. *Journal of Parapsychology*, 68(2).
- Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. NY: Birch Lane Press.
- Foster, D. J., Weigand, D. A., & Baines, D. (2006). The Effect of Removing Superstitious Behavior and Introducing a Pre- Performance Routine on Basketball Free- Throw Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 168- 170 .
- Inzlicht, M., McGregor, I., Hirsh, J. B., & Nash, K. (2009). Neural Markers of Religious Conviction. *Psychological Science* .
- LARQUIN-CASTILLO, M., GONZÁLEZ-PADRÓN, Á., & RODRÍGUEZ-MARTÍN, B. C. (2015). Intervenciones Placebo Para Incrementar el Rendimiento Deportivo: un Tema Revisitado. *Revista Colombiana de Psicología*, 85-97. doi:ISSN: 0121-5469
- Martin del Campo Rios, J. (2015). RELIGION AND SUPERSTITION THROUGH A COGNITIVE PERSPECTIVE: EXAMINING THE RELATIONSHIP OF RELIGIOUS AND SUPERSTITIOUS BELIEFS TO COGNITIVE PROCESSES. UNIVERSITY OF LEICESTER, the Faculty of Medicine and Biological Science .
- Mieres, H. G., González, N. G., & González, A. F. (26 de Junio de 2012). LA MEDICIÓN DE LA SUPERSTICIÓN Y SU RELACIÓN CON EL LOCUS DE CONTROL.

Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia, 2(1), 7.
doi:ISSN 2174-7571

Moral de la Rubia, J. (2010). ESCALA DE PENSAMIENTO MÁGICO (EPM): I. ESTRUCTURA FACTORIAL, CONSISTENCIA INTERNA Y VALIDEZ DE CONTENIDO. Enseñanza e Investigación en Psicología, 15(1), 41-57. doi:ISSN: 0185-1594

Moral de la Rubia, J. (2011). ESCALA DE PENSAMIENTO MÁGICO (EPM): II. DISTRIBUCIÓN, DIFERENCIAS DEMOGRÁFICAS, ESTABILIDAD Y VALIDEZ. Enseñanza e Investigación en Psicología, 16(2), 245-261. doi:0185-1594

Ragusa, G. C. (2017). Supersticiones, Mal de Ojo y Buena Suerte: Comparacion Entre Jovenes y Ancianos (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura , Departamento de Didactica Expresion Musical, Plastica y Corporal , España.

Tobacyk, J. J. (1988). A revised Paranormal Belief Scale. Louisiana Tech University , Rushton, L.A.

SALUD, TRABAJO Y ESTRÉS: HACIA LA CONSTRUCCIÓN FENOMENOGRÁFICA DE LA SALUD MENTAL EN EL TRABAJO

Angélica María García Morales¹¹²

Joel Zapata Salazar

Jana Petzelova Mazacova

Fabiola Anais Hernández Cantú

Resumen

El objetivo de este trabajo fue entender la construcción fenomenográfica de la salud en el área laboral, con la finalidad de poder mostrar como el fenómeno del estrés laboral está afectando de manera directa la salud mental de los trabajadores. Para esta investigación se utilizó la técnica de Redes Semánticas Modificadas. Ésta “es una herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado. Este estudio fue llevado a cabo en una empresa estampadora de metal con trabajadores indirectos de todas las áreas de la compañía. La muestra está compuesta por 60 trabajadores cuyas edades van desde los diecinueve hasta los cincuenta años y con una escolaridad promedio de licenciatura. La recolección de datos fue de manera grupal en el área administrativa de la empresa. Se buscó obtener valores como peso semántico, distancia semántica cuantitativa. Para ello se les dieron tres palabras estímulo salud, trabajo y estrés y los trabajadores utilizaron diez palabras definidoras. Los resultados demuestran que hay una relación fuerte entre el estrés, el mundo del trabajo y el dinero. Los participantes vinculan al estrés con el ambiente laboral y lo asocian a la angustia, la fatiga, los problemas, el dinero y las presiones. Esto ocasiona que su significación cognitiva genere o promueva estados prolongados de estrés y con ello el deterioro.

Palabras clave: Salud, trabajo y estrés.

¹¹² Universidad Autónoma de Coahuila, angelicamgm_93@hotmail.com.

Introducción

La demanda laboral y la presión que existe para alcanzar los objetivos organizacionales, han provocado un fenómeno creciente de competencia y con ello, la necesidad de mantener un perfil de trabajo altamente competitivo, con un desarrollo permanente de competencias para el puesto y las actividades que el trabajo demanda. Esto genera en los trabajadores estrés laboral debido a la evaluación constante de la que es objeto como trabajador, con la finalidad de poder ser considerado como la mejor opción para ese puesto, aunque para ello implique invertir largas jornadas de trabajo.

En ese sentido el estrés en contextos laborales es en nuestros días, uno de los problemas principales vinculados a la salud y a la productividad, a tal punto que suele pasarse por alto o bien, soslayarse sin detenerse en las consecuencias que éste acarrea para el personal.

En el presente trabajo se revisarán tres de los conceptos centrales vinculados al estrés: estrés, trabajo y salud, mismos que se revisaron a nivel representacional, en una muestra de trabajadores administrativos de una empresa estampadora de metal.

En los últimos años se presenta un nuevo tipo de riesgos ocupacionales que tienen que ver con factores psicosociales y que se están convirtiendo en problemáticas importantes en el ámbito laboral: El estrés laboral (Flores, 2011)

Los trabajadores constituyen la mitad de la población del mundo y son los máximos contribuyentes al desarrollo económico y social. Su salud no está condicionada sólo por los peligros en el lugar de trabajo, sino también por factores sociales e individuales y por el acceso a los servicios de salud.

De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (2010), dos millones de hombres y mujeres fallecen anualmente como consecuencia de accidentes de trabajo y enfermedades o traumatismos relacionados con el trabajo. Así mismo, se calcula que cada año se producen 160 millones de casos nuevos de enfermedades relacionadas con el trabajo. Además, el 8% de la carga global de las enfermedades provenientes de la depresión es actualmente atribuida a los riesgos ocupacionales. Los datos anteriores, sólo abarcan las lesiones y enfermedades que se producen en los lugares de trabajo registrados, pertenecientes al sector convencional de la economía.

Los factores psicosociales son aquellas características de las condiciones de trabajo, y sobre todo de su organización, que pueden afectar la salud de las personas través de mecanismos psicológicos y fisiológicos a los que también se les denominan estrés. Los factores psicosociales representan la exposición, la organización del trabajo, el origen de esta, mientras que el estrés es el precursor del efecto (Vieco, & Abello, 2014).

Los individuos perciben de forma distinta la amenaza que representan las situaciones estresantes, haciendo uso de varias habilidades, recursos y capacidades, tanto personales como sociales, a fin de controlar esas situaciones potencialmente estresantes.

Lazarus (1966) publicó su teoría sobre el estrés. En ella establece que el estrés es la relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante y que pone en peligro su bienestar. A partir de esta teoría el estrés dejó de ser una respuesta ante un estímulo y pasó a considerarse un proceso en el que es fundamental la evaluación cognitiva.

Existe una estrecha relación entre las condiciones de trabajo y las condiciones de vida, que tiene su expresión específica en el proceso salud-trabajo y desarrollo social.

Si el trabajo constituye una de las fuentes de bienestar psicológico y social más valiosa para los seres humanos y provee la mayor parte del significado y estructura del adulto, ¿Por qué es también el trabajo uno de los principales generadores de estrés para el ser humano?

Lazarus y Folkman (1986), consideran que el estrés ha de ser entendido como una relación que se establece entre la persona y el ambiente, que es evaluado por este como amenazante y desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar. Para hacer frente a la situación de estrés el cuerpo genera una serie de reacciones adaptativas, fisiológicas y conductuales, que generalmente son desplegadas de manera específica al estresor, la respuesta inmediata al estrés incluye varios componentes fisiológicos como el aumento en la disponibilidad inmediata de energía, incremento en la entrada de oxígeno mediante un aumento en las tasas respiratoria y cardíaca, incremento en la temperatura corporal lo que produce cierta sudoración, por la acción de la hormona adenocorticotropina (CRH) (Chávez, 2017):

...Y es que desde mediados de los años setenta las sociedades occidentales se encuentran en un proceso de cambio del modelo económico, que está permitiendo importantes transformaciones en el sistema productivo y en las relacionales laborales. Uno de los cambios de mayor trascendencia ha sido la globalización económica,

entendida como la facilidad y rapidez con que las empresas pueden invertir en uno u otro país, deslocalizarse, intercambiar productos y servicios, lo que transforma las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales. Un segundo cambio es la terciarización de la economía y de la población activa en los países desarrollados. Esta tendencia se acompaña de la mayor valoración del conocimiento y de la formación, de manera que cada vez menos empleos se caracterizan por las exigencias físicas; la mayoría lo hacen por las demandas mentales o emocionales. Una tercera tendencia viene marcada por el cambio tecnológico constante y acelerado representado sobre todo por las tecnologías de la información (Flores-Sandí, 2011). Se observan nuevos criterios sobre los factores psicosociales que intervienen en el área laboral y su repercusión en la salud del trabajador, y se discuten sobre posibles herramientas diagnósticas para trabajos futuros.

De igual modo, los estados alternativos a la felicidad laboral, como el estrés y el aburrimiento, generan la desmotivación prolongada, que también puede tener consecuencias psicosomáticas.

Es por ello que uno de los problemas relacionados con el binomio salud-enfermedad, que más ha llamado la atención de los investigadores en los últimos años, es el del estrés ocupacional, un problema reconocido en trabajadores de la atención de salud y considerado un riesgo especial de salud. Los médicos perciben su clima organizacional y carga de trabajo con base en el estrés y la satisfacción con la medicina.

Un estudio realizado en 203 médicos trabajadores de hospitales alemanes públicos y privados, concluye que su satisfacción está menos relacionada con el tipo de hospital y más con la naturaleza del trabajo (Flores-Sandí, 2011).

Cuando se trata de disminuir el estrés, todas las personas cuentan con sus propias estrategias para lograr disminuirlo, estas las genera la persona de manera espontánea consiente o no de que se les llaman estrategias, habilidades o estilos de afrontamiento. Cuando esto no se logra y hay periodos prolongados de exposición al estrés se puede llegar a generar el agotamiento y por lo tanto la disminución en el rendimiento de la persona, incluso de su salud.

En un estudio realizado en médicos de las Unidades de Medicina Familiares de la Zona Metropolitana de Guadalajara en México, se obtuvo que los trastornos psicológicos arrojaron una prevalencia de 15,2%. En estos estudios se observó que la exposición a altas exigencias psicológicas, y el bajo apoyo de los supervisores y de los compañeros, aumentan

la probabilidad de presentar baja vitalidad, mala salud mental, limitación en las relaciones sociales y dolor (Flores-Sandí, 2011).

Ahí mismo en el estado de Jalisco pero en un estudio que se realizó en parques industriales de zonas distintas del estado se encontró que un alto sentido de coherencia (SC) , permite a los trabajadores hacer frente a su demanda de empleo, lo que indica que el SC es un factor importante para determinar su susceptibilidad al estrés laboral. En este estudio se encontró que el SC es más alto en los hombres que en las mujeres. (Salazar, y Ruvalcaba, 2013). En este mismo estudio se pudo encontrar que factores como tener un mayor tiempo laborando, menor educación, una mala relación con los compañeros están relacionados con un mal estado de salud mental. Para las mujeres el bajo nivel educación, la mala relación con los compañeros, una falta de seguridad o estabilidad en el trabajo, la insuficiente capacitación, las condiciones de trabajo inseguras y la percepción de un bajo salario están más relacionadas con un mal estado de salud mental (Salazar, et al., 2013).

Cuando se habla del estrés laboral pareciera que lo importante es que se entrene al trabajador para que se adapte a las situaciones o estímulos estresantes que se presentan en sus condiciones y espacios de trabajo y con ellos lograr los objetivos de la organización, que son los de producir. Sin embargo, lo realmente trascendental es que se generen estrategias de atención en el área de Recursos Humanos que permitan conocer más al operador y así desde su personalidad, aptitudes, Recursos internos, estilos de pensamiento, habilidades de comunicación eficaz, se encuentren los espacios y actividades de producción en el que se pueda desarrollar al máximo su potencial y como consecuencia, así se logren los objetivos de la compañía.

En su reciente informe sobre el Panorama Social de América Latina, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (cepal, 2011) señala que para entender la relación entre empleo y algunos indicadores de bienestar, hay que tomar en cuenta dos aspectos: a) la población ha interiorizado la idea de que las aspiraciones materiales se satisfacen con empleos bien pagados, estables y protegidos y b) la experiencia laboral habría dejado de ser la fuente principal de mejoramiento del bienestar, sobre todo por la devaluación de los créditos otorgados de manera social a las capacidades relacionadas con el trabajo (Valerdi, Jasso &Martínez, 2013).

En los comienzos del siglo XXI, se advierten una serie de transformaciones que afectan directamente el mundo del trabajo. De acuerdo con De la Garza (2012), las reformas neoliberales, orientadas al reforzamiento de los mecanismos de actuación del mercado, han reducido los beneficios sociales otorgados a los trabajadores, al implementar políticas de ajuste estructural encaminadas a liberar los mercados y a reducir los salarios y las condiciones generales de los trabajadores.

La producción nunca superó en estas sociedades el nivel de lo concreto. Su función principal era abastecer de objetos útiles al conjunto de la sociedad, objetos que atendían a diversos aspectos de la vida humana, desde los más relacionados con su conservación, hasta los que servían a distintos fines sancionados socialmente (Duran, 2006).

La Modernidad se inauguró en Europa en el siglo XVI, momento a partir del cual se produjeron una serie de acontecimientos de diferente índole que alteraron gradualmente la estructura y la mentalidad de estas sociedades. La consecuencia de dicha inversión fue un cambio del punto de vista antropológico, cambio en virtud del cual los hombres comenzaron a ser estimados por los esfuerzos realizados para transformar la naturaleza en su propio beneficio y en el del conjunto de la sociedad, esto es, por los esfuerzos que realizaban para alcanzar mayores cotas de esa riqueza y, por tanto, de felicidad humana.

Marx junto a otros socialistas utópicos llegaron a considerar que el trabajo era la actividad que permitía al hombre y a la sociedad misma autoproducirse. Con el capitalismo, el trabajo se consideró un valor al que debía enfocarse casi toda la existencia del hombre, reforzando así la idea o noción sobre la producción, que se convertiría en el motor de la nueva sociedad industrial capitalista, orientándolo fundamentalmente a la adquisición de riqueza.

En las sociedades postfordistas, ni la producción ni el trabajo son los elementos centrales de la sociedad, más concretamente es el consumo el nuevo centro de la articulación y reproducción social. El trabajo ya no es lo que permite al hombre autoconstruirse generando a partir de su propia identidad; es decir, ahora es la capacidad de consumo la que genera un estatus dentro de la comunidad y con ello un perfil de persona dentro de su propia sociedad.

Para la sociedad moderna, el problema no es tener o no tener trabajo, lo es más bien la falta de dinero (Bourdieu, 2001). En las sociedades modernas el trabajo tiene un concepto

ambivalente quizá se deba a que ya no es el elemento articulador y definidor.

En las empresas de trabajo temporal se puede observar que logran ofrecer condiciones económicas extraordinariamente ventajosas para sus clientes gracias a la explotación de la mano de obra. No se puede decir lo mismo de las prestaciones o condiciones que recibe el trabajador por el desempeño de sus funciones.

Un efecto psicológico en el postfordista es que cada vez se cuestiona menos el trabajo como forma de realización personal, es como si se hubiera renunciado a ello simplemente porque, con prácticamente la desaparición del empleo fijo y la amenaza del despido, empieza a parecer un bien raro y escaso (Rodríguez, 2005).

Por otro lado, en la modernidad el hombre se definía socialmente a partir del trabajo, hoy ya no es así, en el postfordismo el dinero es el que condiciona el lugar del hombre en la sociedad. Incluso ya no es el trabajo el que mortifica tanto como la falta de dinero, pues afecta de manera directa la posibilidad de consumo y de estatus social. Es precisamente el crecimiento constante ante las demandas de producción, lo que está provocando que los trabajadores sean capaces de dejar su vida en el trabajo día a día para alcanzar y mantener sus consumos.

Haciendo alusión a Marx, Bordieu (2001) habla de la actualidad de sus observaciones analíticas y especifica la vigencia de “la indiferencia del obrero con respecto al contenido de su trabajo y el cada vez más frecuente abandono por parte de todos los trabajadores de la vocación profesional”. En la década del ochenta del siglo XX, en la revista *Sociologie du Travail*, una de las revistas más importantes en el tema, se orientaba la reflexión hacia la organización de las empresas las teorías de la organización, industrialización y sociedad (Villavicencio, 2000).

La expansión de las investigaciones hacia la evolución del empleo, la organización y división del trabajo, las políticas industriales, la innovación, ciencia y tecnología permitió reflexionar sobre las relaciones entre empleo y trabajo, asumiendo ahora que ambos términos no son sinónimos, pues se hicieron visibles formas de trabajo que se alejaban de la relación salarial, en particular, el trabajo doméstico-familiar y el trabajo autónomo (Pahl, 1991; Prieto, 2007; Villavicencio, 2000). Por tanto, la centralidad del trabajo asalariado

en los estudios sociales fue una realidad hasta finales de los años setenta del siglo pasado (Richter, 2011).

La redefinición del objeto trabajo también alcanzó a sus sujetos. Dos acotaciones son relevantes. Primero, las mujeres han tenido siempre una presencia importante en algunos sectores como salud, educación y el comercio, los cuales valoraban sus habilidades de madres y esposas, aprendidas del proceso de socialización diferencial por género. En estos sectores, las destrezas para cuidar y gestionar lo emocional, son claves para el buen servicio, aunque, tradicionalmente han gozado de menor reconocimiento y prestigio social. Segundo, las mujeres se empleaban más en los trabajos que se alejaban de la relación salarial normal. En otras palabras, lo normal para ellas eran los trabajos inestables, con bajos salarios y limitado acceso a la protección laboral (Richter, 2011).

El trabajo voluntario se ha considerado parte de la responsabilidad social ciudadana y nunca se le ha negado su condición de trabajo. En cambio, al trabajo doméstico-familiar se le ha considerado casi el antónimo de trabajo, y ha sido más difícil visualizar su aporte a la generación de riqueza y a la construcción de bienestar social (Richter, 2011).

Parte del concepto de trabajo que concibe Marx es en términos generales, el trabajo humano mismo, socialmente determinado, consta de un aspecto “abstracto”, en cuanto significa gasto productivo de energía corporal, psíquica, mental pero en una organización capitalista ya no responde a la satisfacción de una necesidad concreta, es despojado de todo valor cualitativo y adquiere también magnitud de valor relativa a las mismas mercancías (Fraiman, 2015). Los primeros estudios desde Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia muestran lo que la persona hace en el trabajo, a partir del trabajo mismo, para intentar desde ahí explicar sus propios comportamientos o las consecuencias de estos (Ghiotto, 2015).

En los últimos años se presenta un nuevo tipo de riesgos ocupacionales que tienen que ver con factores psicosociales y que se están convirtiendo en problemáticas muy importantes en el ámbito laboral, por las patologías concomitantes.

Según el Directorio Central de Empresas (DIRCE) a fecha 1 de enero de 2007 había 1.237.792 personas físicas sin asalariados realizando actividad económica y 471.294 con un máximo de 2 asalariados lo que hace un total de 1.709.086 personas físicas bajo forma no

societaria que entrarías bajo el paraguas de nanoempresas. (García, Fernández, Lejarriaga, Del Durán, Fernández-Guadaño, & Martín, 2008)

Por otro lado se puede hablar de que la jornada laboral de un estudiante de licenciatura de primer semestre en México es de 9.6 horas promedio a la semana, mientras que para un estudiante de segundo semestre la jornada aumenta a 21.0 horas y para uno de tercer semestre es 30.0 horas siguiendo en aumento según el semestre (Carrillo, & Ríos Almodóvar, 2009).

Cuando se habla de la edad de los estudiantes de licenciatura en México encontramos que a mayor edad aumenta el porcentaje de los que si trabajan en el país. Por ejemplo: mientras que solo el 15.8 % de los estudiantes de 19 años trabaja, el 38.5 % de los estudiantes de 25 años también lo hacen. (Carrillo et al., 2009). En México, a mediados de la década del setenta del siglo XX, en México la industria de la maquiladora de exportación fue una gran fuente de trabajo para las zonas norte del país (Anguiano, & Ortiz, 2013).

Para los jóvenes la inestabilidad laboral y la limitación a la seguridad social generan en ellos incertidumbre con respecto a su futuro profesional, laboral y su proyecto de vida. En la encuesta nacional sobre la discriminación en México del 2010, se señala que para el 34% los jóvenes en México la falta de experiencia en el trabajo es una forma de discriminación en el país y lo consideraban como el problema principal para su generación. Mientras que para el 36.5% mencionan que eran aceptados por su preparación insuficiente, en la actualidad 60% de los jóvenes entre 20 y 29 años no tienen ni escuela ni trabajo. (Anguiano, & Ortiz, 2013).

Actualmente, la inseguridad laboral se ha convertido en una importante fuente de estrés para los trabajadores como consecuencia de las políticas llevadas a cabo para dotar al mercado laboral de mayor flexibilidad (Boix, León, & Serrano, 2017). El estrés laboral es un fenómeno que conlleva un alto coste personal, psicosocial y económico en el mundo industrializado (Serrano, Moya, & Salvador, 2009).

En definitiva, la falta de bienestar psicológico y social puede llegar a generar sentimientos negativos o pesimistas y desencadenar posibles síntomas o signos depresivos agravando los elevados niveles de ausentismo laboral que registran muchas organizaciones (Serrano, et al. 2009).

El ejercicio físico regular es la opción más simple y rentable para mejorar la salud. Su práctica provoca mejoras a nivel fisiológico y contribuye a aumentar el bienestar emocional y psicológico en general. Los beneficios saludables se encuentran en el proceso de realización de actividades físicas y no en la búsqueda de resultados, como por ejemplo altos niveles de excelencia atlética. En la literatura científica las relaciones entre el ejercicio y el bienestar psicológico han sido bidireccionales: desde aquellas que establecen relaciones entre la influencia del autoconcepto físico sobre la realización de actividades físicas, a las que analizan la influencia de la actividad física sobre variables psicosociales como el autoconcepto o la autoestima (Boix, León, & Serrano, 2017). El trabajo de Serrano et al. (2009) y Boix et al. (2012), insisten en señalar que los programas de actividad física en las organizaciones pueden ser una medida preventiva y efectiva a la hora de mantener la salud de los trabajadores frente a los riesgos psicosociales.

Objetivo

El objetivo de la presente investigación es describir la experiencia de los integrantes de un grupo concreto a partir de la identificación y análisis del significado psicológico de estímulos concretos relacionados con el estrés.

Método

Diseño de investigación.

Para el presente estudio se utilizó la técnica de las Redes Semánticas Modificadas. Ésta “es una herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado (...) También se abre la posibilidad de estudiar un grupo humano de acuerdo con los significados que le asigna a varios conceptos” (Hinojosa-Rivero, 2008)

Participantes

Los participantes fueron trabajadores indirectos del área administrativa, con un N= 60, de una empresa del giro de estampado metálico automotriz. La escolaridad promedio de los mismos es del nivel licenciatura. Se realizó una aplicación colectiva.

Procedimiento

De acuerdo con Valdez (2000), Vera-Noriega, Pimentel & Batista (2005), el procedimiento de la técnica es el siguiente:

1. Se seleccionan una o más palabras estímulo, que sirven como detonadores para conocer el significado psicológico que le atribuyen los sujetos pertenecientes a un grupo social.
2. Se les solicita que definan la palabra estímulo mediante un mínimo de diez palabras sueltas sin utilizar artículos ni proposiciones.
3. Una vez realizada la lista de palabras definidoras, se les solicita a los participantes que las jerarquicen de acuerdo con la cercanía o importancia de cada una con respecto a la palabra estímulo.
4. Se realiza el vaciado de datos en una hoja electrónica de cálculo para su procesamiento.
5. La técnica permite obtener distintos valores. En la presente investigación se reportan los siguientes: Tamaño de la Red (TC), Peso Semántico(PS), Núcleo de la Red (NR) y Distancia Semántica Cuantitativa (DSC).
6. Los valores se interpretaron con base en la propuesta fenomenográfica de Marton (2000) en donde el proceso de análisis se vuelve un proceso abierto a los ajustes que emergen de la reflexión, la discusión y el desarrollo de nuevas perspectivas.

Análisis de datos

La presente es una investigación de corte cualitativo y alcance descriptivo. A partir del método fenomenográfico se pretende “identificar y describir las formas cualitativamente diferentes cómo las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno” (González-Ugalde, 2014); en palabras de Marton (2000) se trata de indagar en las experiencias de los sujetos sin considerarlas como entidades físicas o mentales. Antes bien, como una relación dialéctica entre sujeto y objeto.

Aspectos éticos

Para la presente investigación todos los participantes que fueron invitados a formar parte de esta, firmaron una carta de consentimiento informado.

Resultados

Enseguida se presentan los resultados de tres palabras estímulo.

Resultados de la palabra estímulo “Salud”

El Tamaño de la Red (TR) se integró por 60 palabras definidoras. Los pesos semánticos(PS) fueron los siguientes

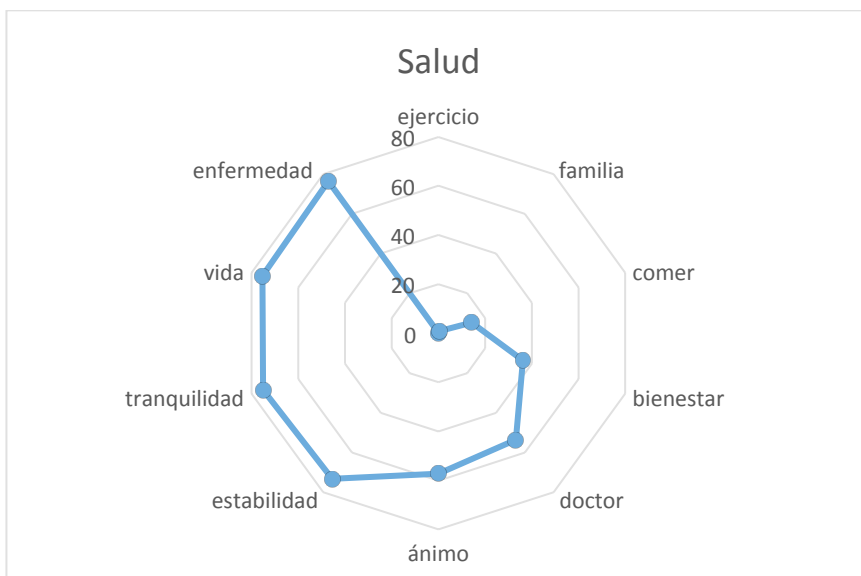
Tabla 2. Pesos Semánticos (PS) de la palabra estímulo “salud”

Ejercicio	196
Familia	194
Comer	168
Bienestar	125
Doctor	91
Ánimo	84
Estabilidad	52
Tranquilidad	49
Vida	48
Enfermedad	46

Fuente: elaboración propia.

En la palabra estímulo salud, el mayor peso semántico lo representa la palabra ejercicio, con un peso de 196; seguido de familia, con un valor de 194; comer, con 168; bienestar, con 125; doctor con un valor de 91 y ánimo con un peso de 84. El menor peso corresponde a enfermedad, con 46. El Núcleo de la Red (NR) se compuso por 10 definidoras, estableciéndose el punto de corte entre las definidoras enfermedad e imprescindible. Por su parte, la Distancia Semántica Cuantitativa (DSC), se representa en la siguiente figura:

Figura 2. Distancia Semántica Cuantitativa (DSC) de “salud



Fuente: elaboración propia”

Las Distancias Semánticas Cuantitativas revelan que la dispersión no es muy grande.

Resultados de la palabra estímulo “trabajo”

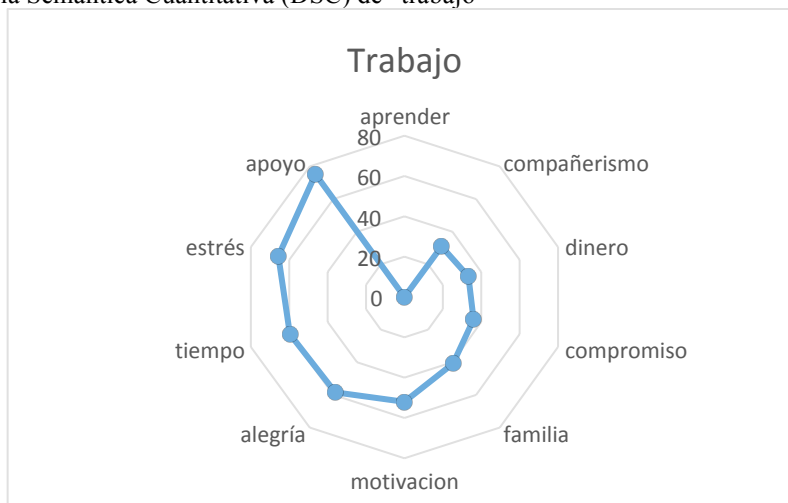
Tabla 3. Pesos Semánticos (PS) de la palabra estímulo “trabajo”

Aprender	181
Compañerismo	125
Dinero	121
Compromiso	116
Familia	107
Motivación	87
Alegría	75
Tiempo	73
Estrés	62
Apoyo	45

Fuente: elaboración propia

En la palabra estímulo “trabajo”, el mayor peso semántico lo representa la palabra aprender, con un peso de 181; seguido de compañerismo, con un valor de 125; dinero, con 121; compromiso, con 116; familia con un valor de 107 y motivación con un peso de 87. El menor peso corresponde a apoyo, con 45. El Núcleo de la Red (NR) se compuso por 10 definidoras, estableciéndose el punto de corte entre las definidoras apoyo y logros. Por su parte, la Distancia Semántica Cuantitativa (DSC), se representa en la siguiente figura:

Figura 3. Distancia Semántica Cuantitativa (DSC) de “trabajo”



Fuente: elaboración propia

Las Distancias Semánticas Cuantitativas de las definidoras, muestran un acercamiento importante a la significación con mayor peso semántico.

Resultados de la palabra estímulo “estrés”

El Tamaño de la Red (TR) se integró por 60 palabras definidoras. Los pesos semánticos (PS) fueron los siguientes:

Tabla 4. Pesos Semánticos (PS) de la palabra estímulo “estrés”

Trabajo	188
Dinero	121
Angustia	119
Problemas	118
Fatiga	109
Presión	83
Familia	65
Salud	65
Tiempo	65
Desánimo	61

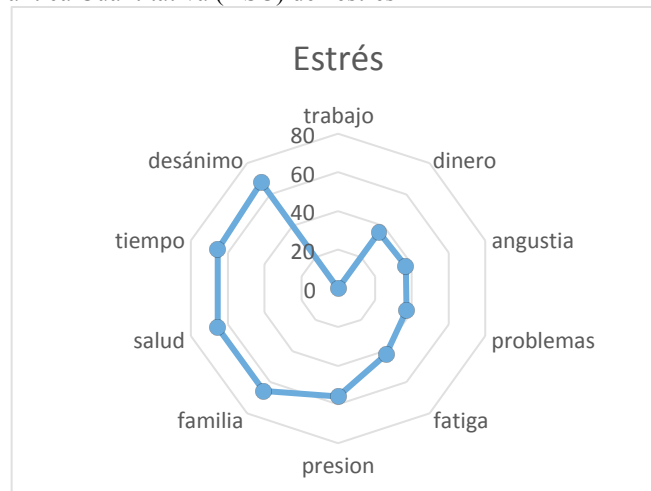
Fuente: elaboración propia.

En la palabra estímulo estrés, el mayor peso semántico lo representa la palabra trabajo, con un peso de 188; seguido de dinero, con un valor de 121; angustia, con 119; problema con

un valor de 118 y fatiga con un peso de 109. El menor peso corresponde a desánimo, con 61.

El Núcleo de la Red (NR) se compuso por 10 definidoras, estableciéndose el punto de corte entre las definidoras desánimo y compromiso. Por su parte, la Distancia Semántica Cuantitativa (DSC), se representa en la siguiente figura:

Figura 1. Distancia Semántica Cuantitativa (DSC) de “estrés”



Fuente: elaboración propia

Las Distancias Semánticas Cuantitativas de las definidoras, revelan una cohesión importante de los miembros del grupo, dado que los valores oscilan con cierta homogeneidad entre el 0 y el 67.55.

Conclusiones y comentarios

Los resultados demuestran que hay una relación fuerte entre el estrés, el mundo del trabajo y el dinero. Los participantes vinculan al estrés con el ambiente laboral y lo asocian a la angustia, la fatiga, los problemas, el dinero y las presiones. Esto ocasiona que su significación cognitiva genere o promueva estados prolongados de estrés y con ello el deterioro. El trabajo constituye una de las fuentes de bienestar psicológico y social más valiosa para los seres humanos y provee la mayor parte del significado y estructura del adulto (Flores 2011).

El dinero es una de las variables más directas en las que se observa como la economía afecta a la conducta individual de los sujetos. Por ello, normalmente ha sido estudiado por los economistas y los sociólogos. Tradicionalmente, el dinero se define como

el medio de intercambio aceptado para servicios y bienes (Luna & Li-ping, 1998) La persona que se somete a un esfuerzo intenso y prolongado sufre un progresivo debilitamiento de la capacidad de resistencia que le lleva a la fatiga (Mancilla, 2003).

Para este grupo de personas la salud física está directamente ligada al ejercicio, a la alimentación, a la familia que en conjunto se traducen en bienestar. Sin embargo, la enfermedad, los doctores la estabilidad y tranquilidad, no están ausentes. Esto puede tener una doble lectura. Por un lado, el reconocimiento de que las revisiones médicas preventivas son necesarias para la estabilidad, la tranquilidad y la vida y por otro lado ratifican el binomio salud-enfermedad como parte de una relación dialéctica; es decir al no realizar ejercicio, al no comer de forma balanceada, se pierde la estabilidad, el ánimo y la vida. El ejercicio físico está estrechamente vinculado al ámbito de la actividad física y la Salud Pública, y se define como la actividad física planificada, estructurada y repetida, cuyo objetivo es adquirir, mantener o mejorar la condición física (Escalante, 2011)

La familia es un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción (Gallego, 2012) El bienestar psicológico es una tradición más reciente, y ha centrado su interés en el desarrollo personal, en el estilo y manera de afrontar los retos vitales, en el esfuerzo y el afán por conseguir nuestras metas (Blanco & Díaz, 2005)

En esta figura se observa como los participantes refieren una significación positiva del trabajo en donde el aprendizaje y con él, la mejora continua son una parte integral de su quehacer. Por otro lado, queda de relieve el soporte social de los compañeros en sus actividades cotidianas, en donde el dinero, la familia y la motivación juegan un rol central sin que llegue a desaparecer el estrés vinculado al mundo de trabajo.

El aprendizaje se da entre otros factores gracias a que el hombre es un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo a ella. Es decir, todo ser humano es activo procesador de la experiencia mediante el complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. (Gagné, 1987)

Compañero de trabajo es el individuo que forma parte de una colectividad. Este se da en equipos de trabajo en una empresa o bien percibir a toda la organización como compañeros, esta depende del tamaño de la empresa (Día, M., Peña, M. & González, A., 2012)

El compromiso como un estado psicológico que caracteriza la relación entre una persona y una organización, la cual presenta consecuencias respecto a la decisión para continuar en la organización o dejarla. La naturaleza del compromiso es, el deseo, la necesidad o el deber permanecer en la empresa (Chiang, M., Núñez, A., Martín, M. & Salazar, M., 2010)

Referencias

- Anguiano, A., y Ortiz, R. (2013). Reforma laboral en México: precarización generalizada del trabajo. *El Cotidiano*, (182), 95-104.
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17 (4), 582-589.
- Boix, S., León, E., & Serrano, M. (2017). Salud psicosocial en trabajadores que practican Pilates: un estudio descriptivo-comparativo. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12 (34), 27-37.
- Bourdieu, P. (2001) Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Archipiélago, Cuaderno de Crítica de la Cultura. 48. P. 53 – 56.
- Carrillo, S., & Ríos, J. (2009). La oferta de trabajo en los estudiantes de licenciatura en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII(3) (151), 39-55.
- Chávez, N. (2017). Psicofisiología del Estrés. *Revista de Investigación Apuntes Científicos Estudiantiles de Psicología*. 1(1), 1-6.
- Chiang V., M., & Núñez P., A., & Martín, M., & Salazar B., M. (2010). Compromiso del Trabajador hacia su Organización y la relación con el Clima Organizacional: Un Análisis de Género y Edad. *Panorama Socioeconómico*, 28 (40), 90-100.
- Día, M., Peña, M.& González A. (2012) La comunicación y el grado de satisfacción en las relaciones interpersonales de los trabajadores de una pequeña empresa de la industria metal mecánica. *Global Conference on Business and Finance Proceedings* 7(2) 934-939

- Durán, J. (2006). La construcción social del concepto moderno de trabajo. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13 (1)
- Escalante Y., (2011) Actividad física, ejercicio físico y condición física en el ámbito de la salud física. *Revista Española de Salud Pública*. Vol. 84 (4), 325-328.
- Flores-Sandí, G. (2011). Síndrome de Cronos. *Acta Médica Costarricense*, 53 (3), 121-128.
- Fraiman, J. (2015). Algunas consideraciones sobre el concepto de trabajo en Karl Marx y el análisis crítico de Jürgen Habermas. *Trabajo y Sociedad*, (25), 235-245.
- Gagné, R., (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. Ed. Aguilar. España
- Gallego, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 326-345.
- García, Fernández, Lejarriaga, Del Durán, Fernández-Guadaño, & Martín (2008). El emprendimiento y el empleo a través de la empresa individual: contraste de fuentes estadísticas. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, (96 Esp.), 16-48.
- Garza de la, E. (2012). *La situación del trabajo en México, 2012. El trabajo en la crisis*. México: Plaza y Valdés editores, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa.
- Ghiotto, L. (2015). ¿Qué es el trabajo para la Sociología del Trabajo? Una discusión conceptual. *Bajo el Volcán*, 15 (22), 267-294.
- González- Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfico. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14),141-158.
- Hinojosa-Rivero, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1), 133-154.
- Luna R., & Li-Ping T., (1998) La psicología económica del dinero: análisis de la escala ética del dinero (M.E.S.) y la escala de actitudes hacia el dinero (E. A. D.-6). *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones* 14(3), 295-313.
- Mansilla, F., (2003). El Síndrome de Fatiga Crónica: del modelo de susceptibilidad a la hipótesis de la cadena de estrés en el área laboral. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (86), 19-30.
- Marton, F. (2000). *The Structure of Awareness*. En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.).

- Richter, J. (2011). El concepto ampliado de trabajo: los diversos trabajos. *Gaceta Laboral*, 17 (2), 169-189.
- Rodríguez, T. (2005). La ambivalencia del concepto trabajo en las sociedades postfordistas. *Salud de los Trabajadores*, 13 (1), 45-49.
- Salazar, J., & Ruvalcaba, N. (2013). Factores psicosociales del trabajador en la industria manufacturera en México. *Trabajo y Sociedad*, (20), 119-129.
- Serrano, M., & Moya, L., & Salvador, A. (2009). Estrés laboral y salud: Indicadores cardiovasculares y endocrinos. *Anales de Psicología*, 25 (1), 150-159.
- Valerdi, M., y Jasso, I. (2013). ¿Del trabajo al bienestar? Trabajadores del sombrero, Tucson hats, México. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, IV (142), 31-44.
- Vera, J.A., Pimentel, C.E. & Batista, F.J. (2005) Redes Semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos, analíticos, *Ra Ximhai*, 1(3).
- Vieco, G., & Abello, R. (2014). Factores psicosociales de origen laboral, estrés y morbilidad en el mundo. *Psicología desde el Caribe*, 31 (2), 354-385.
- Villavicencio, D. (2000). "Economía y Sociología: Historia reciente de una relación conflictiva, discontinua y recurrente". En: DE LA GARZA TOLEDO, Enrique (Coordinador). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica. El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma Metropolitana

FACTORES PSICOSOCIALES DE RIESGO EN LA SALUD ORGANIZACIONAL. UN ESTUDIO EN SAN LUIS POTOSÍ.

Alfredo Méndez Ramírez¹¹³

Antonio Espinosa Valenzuela

Erika Zapata Rodríguez

Resumen

Se presenta un estudio realizado en la ciudad de San Luis Potosí, en tres empresas que solicitaron un diagnóstico de los factores psicosociales de riesgo como parte de sus acciones para dar cumplimiento a la normativa federal de seguridad y salud en el trabajo. Empleando diversos métodos para la recolección de datos, se obtuvieron resultados que en su momento se presentaron ante las gerencias responsables de cada organización a fin de proponer acciones de intervención. Esta etapa ha sido variable en cuanto a su impacto y por no contar con datos suficientes no se presentan en este estudio dichos resultados. En este trabajo se presenta en términos generales el contexto en donde se llevó a cabo la evaluación diagnóstica y los resultados sobresalientes, que por cuestiones de autoría y respeto a la propiedad intelectual, no se hace referencia a las organizaciones participantes y solamente se hace referencia a la naturaleza o giro de la organización. Las organizaciones participantes fueron una empresa manufacturera en el área automotriz, una empresa que produce componentes hidráulicos y una organización de operadores de servicios de emergencia. El objetivo principal fue realizar los diagnósticos a fin de contar con un panorama más claro sobre como los factores psicosociales pueden ser estudiados y en su momento intervenir a fin de prevenir daños a la salud de los trabajadores. Algunos factores como la violencia y/o acoso en el trabajo sigue siendo una asignatura pendiente que todavía muchas empresas no han asumido una postura clara al respecto.

Palabras clave: Riesgos-psicosociales Estrés laboral

¹¹³ UASLP, alfredomendez1213@gmail.com.

Introducción

La salud de los trabajadores, derivada de los ambientes saludables, es una condición esencial para la efectividad de las personas y para el rendimiento de las organizaciones. Se busca cuidar la salud de las personas y desarrollar ambientes saludables, pues ambos aspectos son inseparables.

Fomentar la salud psicosocial en el lugar de trabajo es promover la salud pública de la población, pues las personas en edad de trabajar pasan la mayor parte de su tiempo de vigilia en contextos laborales, o desarrollando una actividad laboral en su domicilio. La promoción de la salud en el lugar de trabajo no es solo cumplir la normativa en materia de seguridad y salud en el trabajo, también se debe fomentar que las empresas e instituciones contribuyan de manera activa a la mejora de la salud mental, al bienestar y a la calidad de vida laboral de sus trabajadores, teniendo en cuenta sus necesidades, fomentando la participación en la organización y el diseño saludable de lugares de trabajo.

La detección de riesgos psicosociales en el trabajo se realiza con el objetivo de analizar los factores psicosociales y las problemáticas que pudieran surgir de este estudio con el fin de generar estrategias clave para atacar las principales problemáticas o en su debido caso prevenir la existencia de un problema, impactando favorablemente en el clima laboral de las organizaciones.

Los factores o riesgos psicosociales, se originan por diferentes aspectos del ambiente y organización del trabajo. Cuando se producen, tienen una incidencia en la salud de las personas a través de mecanismos psicológicos y fisiológicos. La existencia de estos riesgos en el trabajo puede afectar, además de la salud de los trabajadores, al desempeño del trabajo. El estrés un riesgo moderno en un esquema de trabajo tradicional y la violencia laboral son los más comunes Gutiérrez y Vilorio-Doria (2014).

En congruencia con el Plan Nacional de Desarrollo, en el Programa Sectorial de Trabajo y Previsión Social 2013-2018, se indicaron en el objetivo sectorial número 3 “Salvaguardar los derechos de los trabajadores y personas en situación de vulnerabilidad y vigilar el cumplimiento de la normatividad laboral”, esto es acorde a lo que se ha planteado como acciones que deben realizarse: actualizar la regulación en seguridad y salud en el trabajo para la prevención de riesgos laborales, suministrar los medios para facilitar el

conocimiento y la autogestión de la regulación en seguridad y salud en el trabajo, e impulsar el establecimiento de condiciones seguras y saludables en los centros de trabajo (Hermosa & Perrilla, 2015).

La evaluación de Factores de Riesgo Psicosociales (FRP) es una alternativa viable para muchas de las empresas que presentan situaciones de riesgo tanto del ambiente de trabajo como del desgaste profesional y laboral en las diferentes áreas de la organización, ya que por medio de éste incluso se puede alentar a los colaboradores a que apoyen dando nuevas ideas y que participen de manera más activa en los procesos de cambio de la empresa Aranda, López & Barraza (2013).

El concepto de factores psicosociales hace referencia a aquellas condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral y que están directamente relacionadas con la organización, el contenido del trabajo y la realización de la tarea, y que tienen capacidad para afectar tanto al bienestar o a la salud (física, psíquica o social) del trabajador como al desarrollo del trabajo. Así pues, unas condiciones psicosociales desfavorables están en el origen de la aparición tanto de determinadas conductas y actitudes inadecuadas en el desarrollo del trabajo como de determinadas consecuencias perjudiciales para la salud y para el bienestar del trabajador (Blázquez 2015).

En cuanto a estudios previos sobre los factores psicosociales, Tovalín, Rodríguez, y Ortega (2004), analizaron una muestra de 57 trabajadores de una empresa recicladora de envases de vidrio, midiendo las consecuencias provocadas por turnos rotativos. Los principales resultados incluyeron fatiga, baja motivación y respuesta sensible a estímulos tanto visuales como auditivos. Ante una determinada condición psicosocial laboral adversa no todos los trabajadores desarrollarán las mismas reacciones. Ciertas características propias de cada trabajador (personalidad, necesidades, expectativas, vulnerabilidad, capacidad de adaptación, etc.) determinarán la magnitud y la naturaleza tanto de sus reacciones como de las consecuencias que sufrirá. Así, estas características personales también tienen un papel importante en la generación de problemas de esta naturaleza (Yanez 2003).

Objetivo

Realizar la detección de riesgos psicosociales en el trabajo a fin de analizar los factores de riesgo y las problemáticas principales en diversas organizaciones.

Método

La evaluación de los factores psicosociales, como toda evaluación de riesgos, es un proceso complejo que conlleva un conjunto de actuaciones o etapas sucesivas interrelacionadas. En general, se pueden distinguir las siguientes fases:

- Identificación de los factores de riesgo.
- Elección de la metodología y técnicas de investigación que se han de aplicar.
- Planificación y realización del trabajo de campo.
- Análisis de los resultados y elaboración de un informe.
- Elaboración y puesta en marcha de un programa de intervención.
- Seguimiento y control de las medidas adoptadas.

Las tres primeras fases constituyen la etapa de análisis de los factores de riesgo psicosocial o dimensión cognitiva de la evaluación. Si a esta etapa se une la fase de análisis de los resultados se accede a la dimensión evaluativa; las conclusiones del estudio deben incluir necesariamente un juicio de valor -son buenas o no son buenas estas condiciones de trabajo de carácter psicosocial, son adecuadas o no, para los que realizan el trabajo- y una definición de las prioridades de intervención. Por último, el conjunto de todas las fases, considerando también las de intervención y control, se incluye en el concepto de gestión de los riesgos (Cortes Díaz, 2012).

En la primera fase, identificación de los factores de riesgo, es necesario definir de la forma más precisa y menos ambigua posible el problema o problemas que se han de investigar y sus diferentes aspectos o facetas. Como en toda evaluación de riesgos, hay que tener presente que los diferentes aspectos del trabajo interactúan entre sí, que están interrelacionados y que es necesario afrontar el tema o temas de estudio conociendo sus implicaciones o relaciones con el resto de los factores intervinientes. Este enfoque es fundamental para llegar a conocer las causas reales de los problemas planteados y la mejor estrategia para su supresión o control. Se trata de determinar de forma precisa los objetivos del estudio (Cuenca, 2002).

A partir de contar con la normativa en el reglamento federal de seguridad y salud en el trabajo en el cual se consideran el diagnóstico de seguridad y salud en el trabajo, así como el entorno organizacional favorable. A las organizaciones se les solicita su programa

de Seguridad y Salud en el trabajo, el cual incluye los factores de riesgo psicosocial definidos como aquellos que pueden provocar trastornos de ansiedad no orgánicos del ciclo sueño-vigilia y de estrés grave y de adaptación, derivado de las funciones de puesto de trabajo, el tipo de jornada laboral y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral, por el trabajo desarrollado.

Se realizaron diversos estudios de diagnóstico en empresas de San Luis Potosí a fin de analizar diversos factores de riesgo a la salud ocupacional. A partir de los estudios de caso, se presenta el panorama de las acciones que se han llevado a cabo para procurar los entornos de trabajo productivos.

A partir de los resultados obtenidos se determinaron las estrategias de intervención según cada empresa. Se presentan 3 casos en empresas de diversos sectores industriales. Se analizaron los diagnósticos que se llevaron a cabo, así como las alternativas de intervención y prevención de los riesgos psicosociales.

Las empresas participantes fueron de diversas índoles y la cantidad de participantes en el estudio también fue variable. La cantidad de trabajadores fue en base a las propias necesidades de cada organización, así como las áreas que consideraron para participar en el proceso. Los estudios de caso concentran las fortalezas y debilidades en relación a los factores psicosociales. No se consideró un muestreo aleatorio, sino que fue por invitación a participar en el estudio, sin que representara un compromiso para continuar con el estudio tanto por las organizaciones como de la UASLP. Fueron diversos procedimientos que se emplearon según las propias necesidades de cada organización.

Resultados.

Los resultados muestran los diferentes diagnósticos realizados en organizaciones con diversas actividades y población. Se enumeran los datos obtenidos según las necesidades propias de cada ente evaluado. El corte de estudio se realizó hasta la presentación de los resultados a cada organización de manera individual y por lo tanto se mantiene la privacidad de los datos que pudieran identificar las empresas que participaron en este estudio.

Caso 1. Detección de riesgos psicosociales en una planta proveedora del sector automotriz.

El trabajo se realizó en una empresa de la Zona Industrial del ramo automotriz. La planta cuenta con un total de 484 operadores/as y 146 empleados de confianza. Estudio a manera exploratoria de los posibles riesgos psicosociales presentes. La finalidad fue detectar posibles factores de riesgo psicosocial, para darles solución a través de la implementación de acciones, ya sea a corto, mediano o largo plazo.

El estudio fue de tipo descriptivo (observaciones y entrevistas informales). Los resultados muestran un panorama general de los principales factores de riesgo psicosocial en la planta y los puestos en los que tienen mayor incidencia.

Los sujetos de la investigación fueron elegidos al azar en caso de cada departamento que por su tamaño se utilizará una muestra representativa de ésta. El total de la población es 726 empleados, así como 31 externos contratados por empresa outsourcing.

El instrumento que se utilizó fue el Cuestionario de Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo, ISTAS21 (CoPsoQ), que es una herramienta de evaluación de riesgos laborales de naturaleza psicosocial que fundamenta una metodología para la prevención, identifica los riesgos al nivel de menor complejidad conceptual posible, facilita la localización de los problemas y el diseño de soluciones adecuadas; y aporta valores poblacionales de referencia que representan un objetivo de exposición razonablemente asumible a corto plazo por las empresas.

Tabla 1 Cuadro de dimensiones psicosociales. Grupos de dimensiones

Grupos de dimensiones	Dimensiones psicosociales
Exigencias psicológicas	Exigencias cuantitativas Exigencias cognitivas Exigencias emocionales Exigencias de esconder emociones Exigencias sensoriales
Trabajo activo y desarrollo de habilidades	Influencia en el trabajo Posibilidades de desarrollo Control sobre el tiempo de trabajo Sentido del trabajo Integración a la empresa
Apoyo social en la empresa y calidad de liderazgo	Previsibilidad Claridad de rol Calidad de liderazgo




Compensaciones

Refuerzo
 Apoyo social
 Posibilidades de relación social
 Sentimiento de grupo
 Inseguridad
 Estima

Los resultados de la aplicación del ISTAS21 (CoPsoQ) deben ser considerados como oportunidades para la identificación de áreas de mejora de la organización del trabajo. La evaluación de riesgos no es un fin en sí mismo ni una mera prescripción burocrática de obligado cumplimiento. Es un paso previo para llegar a una prevención racional y efectiva.

La información para la identificación de exposiciones problemáticas se clasifican en tres grupos según el porcentaje de trabajadores/as expuestos: a la situación más desfavorable para la salud (rojo), que son las principales exposiciones, para cada dimensión psicosocial; las que están expuestas a otras exposiciones se identifican con amarillo y en color verde las exposiciones favorables, es importante tomar en cuenta cada una de las divisiones en las cuales se integran las personas expuestas a cada dimensión psicosocial, ya que si bien los resultados en verde son favorables no deben de descuidarse, así como los resultados en amarillo, pues pudieran convertirse en una amenaza.

Tabla 2 Porcentaje de trabajadores/as en cada nivel de exposición. Valores en términos porcentuales

Dimensiones psicosociales			
Exigencias psicológicas cuantitativas	18.76	71.70	9.54
Exigencias psicológicas sensoriales	57.55	32.75	9.70
Exigencias psicológicas cognitivas	7.46	45.08	47.46
Exigencias psicológicas de esconder emociones	1.27	57.78	40.95
Exigencias psicológicas emocionales	71.54	25.76	2.70
Influencia	10.45	56.43	33.12
Posibilidad de desarrollo en el trabajo	54.21	40.06	5.72
Control sobre los tiempos de trabajo	2.25	18.65	79.10
Sentido de trabajo	66.61	29.25	4.13
Integración a la empresa	38.95	41.34	19.71
Previsibilidad	19.62	60.77	19.62
Claridad de rol	60.93	34.45	4.63
Conflicto de rol	25.68	52.31	22.01
Calidad de liderazgo	31.96	54.53	13.51
Apoyo social en el trabajo	37.64	51.36	11.00

Refuerzo	43.86	45.93	10.21
Posibilidad de relación social	20.57	63.96	15.47
Sentimiento de grupo	44.34	42.58	13.08
Estima	30.41	51.75	17.83
Inseguridad	12.54	49.68	38
Doble presencia (hombres)	27.96	61.18	10.86
Doble presencia(mujeres)	11.66	150.23	21.78

Atendiendo al porcentaje de trabajadores/as expuesto a situaciones más desfavorables para la salud (rojo), podemos decir que los principales problemas de la platilla de personal en relación con la exposición a factores de riesgo psicosocial son por orden de prevalencia son el control sobre los tiempos de trabajo, las exigencias psicológicas cognitivas, la doble presencia en las mujeres, exigencias psicológicas cuantitativas, la previsibilidad, influencia, las exigencias psicológicas de esconder emociones, además de que sería importante investigar un poco más sobre la calidad de liderazgo, ya que se puede convertir en una amenaza para la empresa Tabla 2.

Caso 2. Detección de factores psicosociales de riesgo en una organización de producción de papel.

El trabajo se realizó en una empresa radicada en San Luis Potosí. La planta cuenta con un total de 82 trabajadores entre maquinados, ensambles, administración, recursos humanos, calidad, operaciones, soldadura, ingeniería y dirección. Las edades de los trabajadores van de los 16 a los 73 años, de condición socioeconómica medio-baja, con turnos nocturnos y un alto grado de exigencias.

El estudio fue a manera exploratoria para detectar posibles factores de riesgo psicosocial, para darles solución a través de la implementación de acciones, ya sea a corto, mediano o largo plazo. La recolección de datos se realizó a través de observaciones y entrevistas informales.

Los resultados se clasificaron en negativos y positivos de acuerdo a la información obtenida directamente por los empleados

1. Puntos negativos: Demanda de trabajo a gran velocidad y con el menor número de errores posibles. No existe programa de incentivos o reconocimiento al

trabajo. Cambios inesperados de horario, salarios y número de horas que trabajan.

2. Puntos positivos: Es un trabajo muy activo y lo ven poco monótono. Siempre realizan diversas actividades. Oportunidad de aprender de diferentes áreas. Desarrollo en la organización.

En este caso se les planteó un plan de acción a fin de intervenir sobre los factores analizados y mediados entre gerencia y empleados. El plan consistió en cinco acciones que podían ser implementadas de manera conjunta.

Tabla 3. Acciones

Acción 1	Acción 2	Acción 3	Acción 4	Acción 5
Comunicar al director los resultados. Concientizar del impacto en la salud y en la productividad. Generar un plan de acción con un equipo de trabajo.	Asignar responsables de las tareas del plan de acción para tener control de las acciones.	Campaña para concientizar y dar a conocer los riesgos psicosociales . Incentivar a los trabajadores a participar en los planes de acción mediante la generación de ideas.	Establecer el plan de acción y ejecutarlo.	Dar seguimiento y evaluar el impacto.

Caso 3. Análisis de los factores de riesgo psicosocial generadores de estrés en operadores de vehículos de emergencia.

La finalidad de este proyecto, fue detectar todos aquellos posibles factores de riesgo a los que están expuestos y que pudieran producir estrés en los operadores de vehículos de emergencia, al igual de las probables repercusiones de salud que esto les pueda traer en el área laboral y fuera de ella. Si bien el estrés en cantidades moderadas pudiera traer un beneficio a la persona, también encontramos el estrés negativo y este es cuando deja ser un proceso natural, inherente a la adaptación del organismo para convertirse en un generador de malestar y enfermedades lo cual nos trae como consecuencia una causa de deterioro físico y psicológico. Todas aquellas respuestas que alguna vez fueron útiles y esenciales para la supervivencia de la especie humana por su propósito originalmente defensivo de

protección y conservación de la especie, se hacen crónicas y terminan volviéndose inapropiadas (Losada, 2011).

Según Gil-Monte (2012) los factores que pudieran generar estrés son múltiples y muy variables pero para una mayor comprensión se simplifican en seis situaciones. Los primeros son los factores medio ambientales que son condiciones deficitarias (ya sean tanto por exceso o por defecto) como el ruido, la iluminación, la temperatura, etc. y estos van disminuyendo las condiciones psicofísicas del individuo. Le siguen los factores súbitos e inesperados en donde la aparición de cambios importantes en el desempeño del trabajo exige al individuo un esfuerzo de adaptación intenso, en donde cuya respuesta es el estrés.

Los factores acumulativos son todas aquellas situaciones que se repiten con cierta frecuencia o bien pudieran durar demasiado tiempo; los factores organizacionales se da en las jornadas de trabajo excesivas, relaciones un tanto hostiles con los compañeros, imposibilidad de cambio de destino, promoción o desarrollo profesional, conflictos de rol, carga excesiva de trabajo, variabilidad en los turnos entre otros; y por último menciona a los factores personales que va más allá de lo vivido dentro del área de trabajo, siendo las situaciones de vida más o menos deficitarias, preocupantes o problemáticas que el individuo tiene y que puede acelerar la vulnerabilidad a padecer estrés (AHRQ 2012).

El estudio se realizó en una coordinación local de socorristas. Se realizó con 12 operadores de vehículos de emergencia. La edad oscila entre los 25 y 50 años., con una antigüedad que iba de los 3 meses a los 12 años.

Sus actividades son conducción de ambulancia, apoyo a paramédicos y traslado de pacientes hasta el hospital. Sus horarios de trabajo: tres grupos de cuatro personas con jornada laboral de 24 por 48 horas, con carga de trabajo variada que aumenta en fin de semana.

Para este estudio se empleó la Escala de Clima Psicosocial en el Trabajo (ECPT), la cual evalúa: contenido del trabajo, relaciones personales y definición de rol. La finalidad del instrumento es dar a conocer cuáles son aquellos factores de carácter psicosocial que se pudieran encontrar presentes en el entorno laboral y que están directamente relacionados con la organización de trabajo, su contenido y la forma en que las tareas se llevan a cabo. La prueba consta de un total de 16 ítems los cuales se dividen tres subescalas, contenido del trabajo (F1), relaciones personales (F2) y definición de rol (F3).

De acuerdo a los resultados obtenidos nos indican que efectivamente los operadores si presentan factores asociados al estrés debido a los factores psicosociales específicamente en lo correspondiente a la definición de rol; uno de los autores que hacen la asociación entre el estrés y los factores psicosociales es Cuenca (2002) el cual refiere que los estresores psicosociales son estímulos que no causan directamente la respuesta del estrés, lo cual nos indica que los operadores presentan factores asociados al estrés pero a través de la interpretación cognitiva o del significado que estos les asignan a los factores psicosociales que presentan en su trabajo.

En este caso de los operadores de vehículos de emergencia, los factores de riesgo se enfocan a la relación de con los superiores para los cuales se podrían comenzar con abrir canales de comunicación dirección-trabajador a fin de reducir las situaciones generadoras dentro de la organización, sin dejar de considerar las mejoras físicas, ergonómicas, de seguridad etc (Egea, 2015).

Otros de los factores que se mostraron en los resultados del cuestionario aplicado habla en términos generales de m condiciones físicas y ergonómicas, deficiencias en condiciones en el equipo de seguridad. Las áreas de oportunidad en la relación entre trabajadores y supervisores, así como los niveles de estrés elevados que son generados por la jornada laboral y por el trabajo bajo presión. En menor medida se presentó también como variable la exposición ante una conducción peligrosa en situaciones de emergencia.

Conclusiones y comentarios

El estrés se considera una debilidad en los estudios, lo cual puede repercutir en la salud de las personas, teniendo como principales problemas enfermedades somáticas derivadas del estrés, como dolores de cabeza, falta de motivación, problemas de sueño, ansiedad, alopecia entre otros; así como una baja en la productividad y de resultados en las organizaciones.

Una forma de contribuir es desarrollando programas de formación en materia de prevención junto a otro tipo de acciones dirigidas a eliminar las fuentes de riesgo. Es importante intervenir y llevar el seguimiento de factores psicosociales que causan problemáticas en la empresa o en su debido efecto prevenir que estos riesgos psicosociales

se conviertan en problemáticas con la finalidad de crear un mejor ambiente laboral en la organización (Calderón; Serna & Zuluaga (2013).

Un entorno psicosocial favorable fomenta el buen rendimiento y el desarrollo personal, así como el bienestar mental y físico del trabajador. Las condiciones laborales de exposición crónica a riesgos psicosociales van más allá de ser un problema individual, y pueden constituir un verdadero problema de salud pública cuando su tasa de prevalencia e incidencia resulta alta por tal motivo la promoción de la salud laboral es una estrategia de intervención importante para fomentar la salud de los trabajadores.

Una asignación pendiente es el trabajo sobre la violencia laboral ya que no se puede negar que exista, sin embargo, reportan una incidencia baja en cuanto a las denuncias principalmente por los riesgos del denunciante al exponer los casos que se presentan.

Referencias

- AHRQ. (2016). Agency for Healthcare Research and Quality. *Hospital Survey on Patient Safety Culture*. Recuperado de: <http://www.ahrq.gov/professionals/quality-patient-safety/patientsafetyculture/hospital/index.html>.
- Aranda Beltrána C; López González J.L; Barraza Salasc J.H. (2013) Factores psicosociales y síndrome de burnout en trabajadores de la industria de la transformación de la masa, Tepic, México. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 167-177 (42).
- Blázquez Román, J. A. (2015). El marco jurídico en la prevención de riesgos laborales en el sector de la construcción: subcontratación y coordinación de actividades en las obras. Tesis doctoral recuperada de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=tdx.10803.362376&lang=es&site=eds-live>.
- Calderón Hernández, G; Serna Gómez, H. M.; Zuluaga Soto, J. (2013). Liderazgo y relaciones sociales en el trabajo como factor de riesgo psicosocial: su incidencia sobre gestión humana en las organizaciones. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, . 409-423.
- Cortez Díaz, J. (2012). *Técnicas de prevención de riesgos laborales: Seguridad e Higiene en el trabajo*. Madrid, España: Tebar, S.L.

- Cuenca, R. (2002). Los riesgos psicosociales y su prevención: mobbing, estrés y otros problemas. Recuperado el 12 de enero de 2017 de: <http://www.mtas.es/insht/research/PRCuenca.htm> .
- Díaz, J. (2001). Seguridad e higiene del trabajo: técnicas de prevención de riesgos laborales. México: Alfaomega.
- Egea Cánovas, E. (2015). Estudio de prevalencia, factores de riesgo del Síndrome de Burnout y encuesta de satisfacción laboral en personal sanitario de un área de salud de la región de Murcia. Tesis doctoral recuperada de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=tdx.10803.310222&lang=es&site=eds-live> .
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos Psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, Abril-Junio, 237-341.
- Gutiérrez A.M; Vilorio-Doria, J.C. (2014). Riesgos psicosociales y estrés en el ámbito laboral. *Salud Uninorte*; 30(1).
- Hermosa R, A. M. & Perilla T, L. E. (2015). Retos investigativos en psicología de la salud ocupacional: el estrés laboral. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(2).
- Losada, J. (2011). El estrés en la vida y en el trabajo hacia una visión más ecológica. *Debates IESA*, 16(4), 68-72.
- Tovalín, M., Rodríguez, M., & Ortega, M. (Mayo, 2004). *Rotación de turnos, fatiga y alteraciones cognitivas y motrices en un grupo de trabajadores industriales*. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Ergonomía de la Sociedad de Ergonomistas de México, A.C., Guanajuato, México., 108-117. Recuperado de <http://www.semec.org.mx/archivos/6-26.pdf>
- Yanez, L. (2003). El trabajo como determinante de la salud. *Salud de los Trabajadores*, 11 (1), 1-22.

VIOLACIÓN DE LAS NORMAS DE TRÁNSITO Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESO DE INFLUENCIA SOCIAL

Juan Carlos Sánchez Palacios¹¹⁴

Resumen

Actualmente en México es muy común ver el fenómeno de violación a las normas de tránsito, que por la frecuencia ha originado una visión normalizada de la situación en la población en general. El presente estudio buscó la relación que tienen los procesos de influencia social con la violación de normas de tránsito en un grupo de jóvenes conductores universitarios de la ciudad de Puebla, esta investigación de carácter social está sustentada con las teorías psicológicas postuladas por Stanley Milgram sobre la obediencia a la autoridad y Serge Moscovici por la conformidad e influencia de las mayorías y minorías. La investigación describió la experiencia de los participantes que experimentan el fenómeno en sí mismo con la finalidad de obtener la razón que los obliga a violar las normas de tránsito al igual que su reincidencia, para la recolección de la información se realizó un grupo focal piloto donde el instrumento elaborado fue una entrevista semiestructurada los temas que se discutieron fueron los siguientes: Percepción de las normas de tránsito, vivencia de la violación, percepción de la autoridad y obediencia a las normas. Los resultados demostraron el desconocimiento o ignorancia al reglamento de tránsito que se da por una mala educación vial por parte de instituciones gubernamentales y la falta de interés por los conductores, el segundo factor es interno, que son basados en situaciones personales, de comodidad y la flexibilidad que tiene la autoridad. Sin embargo, los resultados reflejados no son definitivos sólo brindaron una aproximación al fenómeno de la violación de normas de tránsito que se tomó como hito, posteriormente se realizaron entrevistas semiestructuradas individualmente para complementar los resultados previos.

Palabras claves: Influencia social, conformismo, violación de normas.

¹¹⁴ Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, juancarlos.sanchez04@upaep.edu.mx

Introducción

Día a día se ha vuelto muy común ver violaciones a las normas de tránsito en nuestro contexto inmediato, es muy frecuente ver a conductores de transporte público y privado exceder el límite de velocidad, ver que no se respetan los espacios destinados para discapacitados, las personas se estacionan en lugares prohibidos o en doble fila y dan vuelta en lugares en los que no se debería de dar, sin dejar atrás a los conductores que maneja en estado de ebriedad o si cinturón de seguridad. Tan solo el centro de experimentación y seguridad vial CESVI (2011) indica que en nuestro país el 68% de los automovilistas no respetan los límites de velocidad ni el reglamento de tránsito, el 16% utiliza mal el cinturón de seguridad, el 3.0 % utiliza el celular al conducir.

De igual manera información recolectada por El Consejo Nacional para la Prevención de Accidentes CONAPRA (2015) refleja más peculiaridades de este fenómeno e indica que no se respeta el uso correcto del semáforo, tanto por peatones como conductores, aceleran cuando el semáforo pasa a la luz amarilla, pocos automovilistas respetan la luz roja y otros no esperan a que se ponga la luz verde para avanzar, tampoco se respetan los pasos peatonales, los lugares destinados para discapacitados, se estacionan sobre banquetas, dan vueltas en lugares prohibidos y los peatones no respetan los espacios de los automóviles. Este fenómeno de violación a las normas de tránsito es una problemática social en México que se ve reflejada como situaciones de alto riesgo para automovilistas, ciclistas, peatones y usuarios de transporte público.

Tan solo entre los años 2006 y 2010 los agentes y policías viales aplicaron más de un millón 671 mil 149 multas de tránsito Policía Federal, (2012) explica que el número de multas es muy elevado que eso muestra una falla en el sistema de sanción por lo cual están buscando otro tipo de alternativas. Ante esta problemática lo que es aún más preocupante es ver el comportamiento y la reacción de algunas personas al violar las normas, que al ser sancionadas o multadas por una autoridad vial, actúa de manera grosera, agresiva y prepotente contra las figuras de autoridad aun teniendo la culpa. Bajo el reflejo de este panorama, la presente investigación busca describir los procesos de influencia social que llevan a las personas a infringir las normas de tránsito, particularmente para este trabajo hemos de centrarnos en un grupo de jóvenes universitarios de la ciudad de Puebla .Por lo que nuestra pregunta de investigación pretende indagar ¿ Cuáles son los procesos de

influencia social que inciden en un grupo de estudiantes universitarios de UPAEP para que violen las normas de tránsito?

Si se pretende hablar de procesos de influencia social y su relación con el fenómeno de la violación a las normas de tránsito es importante describir de manera más detallada estos procesos. Para Rodrigues, Assmar, Jablonski, (2002) los procesos de influencia social, se explican como uno de los fenómenos con mayor frecuencia en las relaciones interpersonales, donde constantemente se intenta influir en otras personas y también podemos ser víctimas de ser influidos por otras, como consecuencia se ven reflejadas en las actitudes, que a su vez se derivada en que tan importante son para nosotros y en algunas circunstancias son cambiadas o modificadas a razón de ser objetos de la persuasión.

Para Pérez y Mugny, (1985) explica la influencia social de una manera más compleja y detallada como:

Los procesos de influencia social pueden ser definidos, en su acepción más específica, como regidores de las modificaciones de todo tipo de respuestas (percepciones, juicios, opiniones, comportamientos, etc. observables en el individuo, cambios de respuestas originados por el conocimiento de las respuestas (percepciones, juicios, opiniones, comportamientos, etc. de otros individuos (Pérez y Mugny, 1985, Pp.100)

En comparación con Canto (1994) la influencia social es el proceso que la conducta colectiva produce para una transformación en el comportamiento individual, en base a la influencia que las masas o los grupos de personas produce en el individuo y ha constituido las bases o cimientos del desarrollo de la psicología social por medio de investigaciones en los procesos de influencia. Para Kassin, Fein, Markus (2010) existen 3 formas en las que la influencia proveniente de un grupo de personas, una institución o un solo individuo ejerce un grado de presión sobre otro: la conformidad, el cumplimiento y la obediencia. En estas tres formas la conducta que es modificada por influencia puede ser constructiva, ayudar a otros y a uno mismo o también puede ser destructiva, ya que podría perjudicar a nosotros mismos y a otros, al igual que puede ser de una manera neutral. Aunque no siempre la presión social ejercida llega a causar un efecto ante otro individuo.

Algunos trabajos previos sobre el efecto de la influencia son los experimentos de Milgram (1969, en Kassin, Fein, Markus 2010) que realizó en una calle concurrida de Nueva York donde un grupo de sujetos de control “cómplices”, observaban hacia una ventana de un sexto piso de un edificio cercano, como consecuencia observaron que el 80

porciento de los transeúntes se detenía y miraba hacia el mismo punto de los cómplices. O los experimentos Chartrand, Bargh (1999 en Kassin, Fein, Markus 2010) donde un grupo de sujetos tenían que ejecutar una tarea junto con un compañero, en este caso el compañero era el cómplice que tenía como finalidad el hábito de frotarse la cara o sacudir el pie mientras estuviera realizando la tarea con los demás, se resultó que los participantes imitan las mismas conductas que realizó el cómplice de una manera inconsciente.

El fenómeno de violación de normas se asocia con la desobediencia o el incumplimiento, Milgram (1966 en Moscovici, 2008) publicó un artículo basado en su estudio experimental del comportamiento de la obediencia y la autoridad, el experimento consistía en aplicar descargas eléctricas tras una orden de la autoridad, a un sujeto de control o cómplice del experimento cuando este cometiera un error en la repetición en una serie de palabras, los resultados que se obtuvieron indican que la proximidad entre el sujeto y la víctima influyen en el proceso de obediencia, las fuentes de poder de autoridad con presencia física producen una obediencia mucho mayor que a una autoridad ausente, al igual que la flexibilidad de dicha autoridad.

Para Asch (1951 en Kassin, Markus y Fein, (2010) la obediencia o rebeldía es un proceso de resistencia a la influencia social, rendirse a la influencia ejercida por la presión de una autoridad, un individuo o un grupo de personas desencadena obediencia, cumplimiento y conformidad, que pueden ser positivo o negativo para el individuo. Solomon Asch en 1951 realizó una serie de experimentos sobre la conformidad que consistió en pedir a un grupo de estudiantes que participaran en una prueba de visión. Que en realidad los participantes del experimento excepto uno eran cómplices del experimentador y el experimento consistía realmente en ver cómo el estudiante restante reaccionaba frente al comportamiento de los cómplices.

El experimento consistió en que el sujeto experimental y los cómplices estaban sentados en un salón donde se les pidió que dijeran cuál era a su juicio sobre la longitud de varias líneas dibujadas en una serie de exposiciones y se les preguntaba. Los cómplices habían sido preparados para dar respuestas incorrectas en los tests y determinar si ello influía en las respuestas del otro estudiante. Los resultados que Solomon Asch obtuvo a

partir de esto fue un 36.8 % de los estudiantes escogían la respuesta incorrecta por la presión ejercida por el grupo de control, reflejando la parte conformista.

Objetivo

1. Conocer los procesos de influencia social que inciden en la violación de las normas de tránsito en un grupo de jóvenes universitarios de UPAEP en la ciudad de Puebla.
2. Describir los motivos por cuales se violan las normas de tránsito
3. Reconocer los procesos de influencia social que viven los sujetos que violan una norma.
4. Describir los motivos por los cuales se reincide en la violación a las normas de tránsito.
5. Detectar las principales normas de tránsito que son violadas por jóvenes universitarios de UPAEP.

Método

Es importante para toda investigación tener un curso o una dirección, de hacia donde se irá encaminando o hasta que punto se pretende llegar, de tal manera la presente investigación se trabajó de carácter cualitativo, debido a que la recolección de información fue basada en la observación y el análisis de situaciones de comportamiento social, donde los discursos y las respuestas abiertas se dieron para la interpretación de significados. Como mencionaba Husserl (1992) Para abordar, describir, e interpretar la realidad, es necesario despojarse de los prejuicios y precogniciones que un investigador pueda tener. Definiendo nuestro diseño de investigación se trabajó con un método fenomenológico debido a que cuando se hace mención la violación de normas de tránsito lo abordamos como un fenómeno social de cual se buscaron los procesos de influencia social que inciden en que un y los individuos llegue a violar dichas normas, así como el reincidir.

Para estudiar el comportamiento humano en relaciona fenómenos sociales, es necesario partir de la experiencia de sujeto que vive el fenómeno en sí mismo, a razón de su interpretación, percepción, como mencionaba Heidegger (2008) la fenomenología es “ un peculiar cómo de la investigación” (p.98) “en la cual los objetos llegan a determinarse tal

como ellos mismos se dan” (p.99) a fin de “aprender las cosas libremente de encubrimientos” (p.99) el fenómeno debe ser abordado tal cual para llegar a su origen, En contraste con Husserl (1901, en Lambert 2006) en el enfoque fenomenológico el conocimiento esta constituido por las vivencias psicológicas del sujeto, esta vivencia tiene a su vez un objeto conocido, que no es parte de la vivencia misma, sino que está frente a ella. También estudia las estructuras esenciales de las vivencias y los objetos intencionales, así como relaciones esenciales entre tipos de vivencias y de objetos intencionales. De tal manera para esta investigación se buscaron, las causas, motivos, factores y experiencias por las cuales los sujetos violaron normas de tránsito.

Esta investigación no es de carácter experimental debido a que no existe una manipulación de variables ni el uso de grupos de control, se parte únicamente de la percepción obtenida que el participante tiene al experimentar el fenómeno, por lo consiguiente el modelo para recolección de información con el que partimos inicialmente fue un grupo focal piloto que tiene la finalidad de reunir a los participantes que vivencien en sí mismo el fenómeno de violación a las normas de tránsito, se tomó como piloto debido a que posteriormente se utilizará como instrumento la entrevista individual semiestructuradas para conocer la percepción y vivencia del individuo de manera personal descartando la posibilidad de que exista un cierto grado de sesgo por la influencia de la interacción de los participantes del grupo focal y como complementación de los resultados. Para Varela-Ruiz (2013) Un grupo focal es el espacio en el que se da la opinión cuya finalidad es obtener el pensar, el sentir de los participantes por medio de auto explicación, para profundizar de manera colectiva la experiencia de los sujetos de estudio.

Para Sampieri, et all (2010) lo idóneo es contar entre 3 y 12 participantes para que el grupo focal se desarrolle de manera efectiva, es necesario contar con un moderador, investigador, analista que desempeñe la realización de preguntas y dirigir la discusión con el objetivo de que no se aleje del tema estudio, el moderado también debe encargarse de propiciar un ambiente relajado e informal para que los participantes se sientan cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones. Posterior a la implementación del grupo focal se pretende complementar la recolección de información con el uso de entrevistas semiestructuradas individuales, para López y Deslauriers (2011) La entrevista de investigación cualitativa se define como una conversación entre dos o más personas, lo ve

como un método de información científica que utiliza la comunicación para recolectar información sobre una finalidad determinada.

La población de interés para la investigación es estudiante universitario de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla UPAEP lo obtención de la muestra se dio de manera no probabilística y por conveniencia a razón del alcance de la investigación y el acceso que el investigador tiene con los participantes y a fin de que cumplan con los requisitos del objetivo. La muestra con la que se contó fue de 7 estudiantes universitarios provenientes de UPAEP Escobar y Bonilla (2009) explican que para tener una mayor recopilación y análisis de la información durante el grupo focal es necesario contar con un número de participante entre 6 a 10 colaboradores. Aunque para la fecha de aplicación de grupo focal solo se contó con la llegada de 5 participantes, las características y requisitos que se buscó en ellos era: que tuvieran un rango de edad entre 18 y 23 que son las edades promedio de estudiantes universitarios, no importa el genero, ni la licenciatura, tiene que tener como mínimo 6 meses de experiencia conduciendo y haber violado alguna norma de tránsito. La importancia de estas características van de la mano con lo objetivos de investigación y su relación con los universitarios que han experimentado en sí mismos el fenómeno de la violación de las normas de tránsito.

El piloto de grupo focal fue realizado dentro de las instalaciones de la Universidad Autónoma del Estado de Puebla en el edificio de vinculación Av. 11 Poniente 2307, Barrio de Santiago, 72410 Puebla, Pue. A razón de la accesibilidad y cercanía de los participantes el espacio era apto para la aplicación debido a la amplitud, comodidad, iluminación y ventilación del salón. La aplicación fue realizada a 5 participantes a los cuales con anterioridad se les había proporcionado una hoja de consentimiento informado para participación en grupo focal, donde se les hacía saber el propósito y el fin de la investigación en relación a su participación.

El grupo focal fue grabado por audio y video para un posterior análisis de la información, la discusión fue guiada por el investigador y un moderador, la duración de aplicación fue de 1 hora y 20 minutos aproximadamente, el tiempo fue un factor fundamental para mantener activo al grupo y que no se desviaran del tema, como bien lo menciona Escobar y Bonilla (2009) La duración debe oscilar entre 1 a 2 horas para no producir cansancio y aburrición entre los participantes y se pierda el objetivo de la

investigación, de esta manera lo más indicado en relación al tiempo será de 1 hora y 30 minutos. La estructura y guía de entrevista de preguntas semiestructuradas para el grupo focal se elaboró en categorías para abordar los temas de importancia que refiere nuestro marco teórico en relación a los objetivos de la investigación y fue elaborada de la siguiente manera.

Tabla 1: Guía de Entrevista de Grupo Focal

Categorías	Preguntas
1.- Normas de Tránsito	<p>¿Qué piensas de las normas de tránsito? ¿Cuáles crees que sean sus finalidades? ¿Cómo aprendiste a conducir y quien te enseñó? ¿Lo consideras un buen conductor? ¿Cuáles consideran que son las características que un buen conductor debe tener y por qué?</p>
2.- Incumplimiento y Desobediencia	<p>¿Trata de recordar las normas que has violado? ¿Cuéntame tu experiencia y como se dio la situación? ¿Seguiste violando la misma norma, por qué? ¿cuantas veces recuerdas haber violado una normal?</p>

(Fuente: Elaboración propia, 2017)

La guía de entrevista semiestructuradas del grupo focal se elaboró con una serie de preguntas relacionadas a cada categoría, por cada categoría iban surgieron más preguntas que nacían de la discusión y del diálogo de los participantes que no aparecen dentro de la figura 1 y 2 al surgir en el momento de la aplicación. La categoría 1 normas de tránsito hace alusión a la percepción que el individuo tiene hacia ellas, a la información que poseen respecto al tema o conocen de el, al igual que también tiene la finalidad de obtener información básica sobre su proceso de conducción y de aprendizaje, busco indagar en las figuras de autoridad quienes inculcaron o impartieron las lecciones de conducción e información de vialidad.

En la categoría 2 de incumplimiento y desobediencia, las preguntas van diseñadas a la descripción y vivencia de la violación a las normas de tránsito con la finalidad conocer las normas que han sido violadas por los participantes al igual de obtener una lista de las más frecuentes, también se buscó que el participante describiera la opinión, vivencia de la

situación, la experiencia en sí mismo y la percepción que tuvo del acontecimiento, con el objetivo de que nos brindara un panorama de lo que lo lleva a cometer la violación. A continuación, se mostrará las siguientes categorías de la guía de grupo focal:

Tabla 2: Guía de Entrevista de Grupo Focal categorías 3 y 4

Categorías	Preguntas
3.- sanciones y castigos	<p>¿ Has sido sancionado o castigado por violar alguna?</p> <p>¿Cómo reaccionaste ante la situación?, ¿se entero tu familia?, ¿cómo lo resolviste?</p> <p>¿Qué opinas de la sanción?</p> <p>¿Qué opinas de las personas que son sancionados y aun siguen violándolas?</p> <p>¿A que crees que se deba?</p>
2.- Autoridad	<p>¿ Que piensas acerca de los oficiales de tránsito?</p> <p>¿ Consideres que tiene alguna relación con la violación de normas de tránsito?</p> <p>¿ Has tenido un experiencia automovilística donde haya intervenido un oficial de tránsito?</p> <p>¿ Como fue?</p>

(Fuente: Elaboración propia, 2017)

En la figura 2, de la categoría 3 sanciones y castigos, las preguntas fueron elaboradas con la finalidad de conocer, los tipos de sanciones y multas que se han aplicado a los participantes también se buscó que el participante describiera su experiencia ante la situación y si a pesar de haber sido sancionados o castigado volvió a cometer otra violación, se buscó indagar en el juicio del los participantes ante los castigos y multas aplicadas. En la categoría 4 autoridad la elaboración de la preguntas giraba entorno a la percepción que el individuo tiene ante sus figuras de autoridad en este caso el oficial de tránsito, se buscaba conocer la experiencias tanto positivas o negativas que hayan tenido con la autoridad, la concepción e imagen que se tiene de ellos y la relación que podría implicar en incumplimiento de normas de tránsito.

Aspectos éticos

La investigación estuvo regulada dentro de la normatividad que se ejerce en el código ético del psicólogo, respetando la privacidad y confidencialidad como es mencionada por la

Sociedad Mexicana de Psicología (2002) en el capítulo 3, de los resultados del trabajo del psicólogo, confidencialidad de los resultados, Art 68 “En sus presentaciones científicas o profesionales y publicaciones el psicólogo disfrazo la información de tales personas u organizaciones, de modo que otros no puedan identificarlos”(p.64) Al igual que como establece el apartado de consentimiento informado de la Sociedad Mexicana de Psicología (2002) Art 118 “el psicólogo obtiene consentimiento informado apropiado a la terapia, investigación u otros conocimientos, utilizando un lenguaje razonable y entendible para los participantes” (p.80) y en el Art 121 “El psicólogo obtiene permiso de los (las) pacientes, clientes, sujetos de investigación, estudiantes y supervisados para el registro o grabación electrónica de sesiones y entrevistas” (p.81)

Resultados

A continuación, en este apartado de la investigación se mostrarán todos los resultados encontrados posterior a la aplicación del grupo focal, así como una descripción a profundidad de lo observado de igual manera se brindará al lector un panorama del desenvolvimiento y curso de la discusión y estado de los participantes, se hablará acerca de los aspectos positivos y negativos encontrados tanto como los alcances y limitaciones que se obtuvieron de la aplicación. La información grabada obtenida fue transcrita por el investigador para realizar un mejor análisis de la información, los resultados se encuentran agrupados en 5 categorías diferentes y a su vez éstas se encuentran en subcategorías diferentes debido al tema de interés y según la relación entre el tema y la base teórica de la investigación. A continuación en la figura 3 se encuentra las categorías y subcategorías además de la integración del código que fue asignado para cada tema cuya finalidad es encontrarlo en las transcripciones del grupo focal de manera más fácil y rápida

Tabla 3: Agrupación de categorías y subcategorías

Categoría	Código	Subcategoría
1.- Normas de Tránsito	NT	Juicios sobre las normas de tránsito.
		Conocimiento del reglamento de tránsito.
		Vivencia sobre el aprendizaje en conducción.
2.-incumplimiento y Desobediencia	IC	Normas de tránsito violadas.
		Experiencias al violar normas de tránsito.

Juicios sobre la violación de las normas de tránsito..

(Elaboración propia, 2017)

En la figura 3 las categorías 1 y 2 habían sido asignadas en la guía de entrevista semiestructuradas del grupo focal anterior a la aplicación , basándose en la relación del tema de estudio y las preguntas, posteriormente de los resultados obtenidos de la categoría 1 normas de tránsito, se desplegaron 3 subcategorías de interés que fueron agrupada de esta manera por los temas en común que se discutieron entre los participantes, cada subcategoría fue realizada como resultado de la discusión de los participantes dependiendo del tema de la categoría.

Figura 4: Agrupación de categorías 2, 3 y subcategorías

Categoría	Código	Subcategoría
3.- Sanciones y Castigos	SC	Juicio sobre el castigo y la sanción a las normas de tránsito Vivencia al castigo por violación de normas de tránsito. Reincidencia en la violación de normas de tránsito después de haber sido sancionado o castigado.
		Multas y sanciones
4.- Autoridad	A	Juicios sobre las figuras de autoridad “Oficial de tránsito” Abuso de autoridad “ oficial de tránsito”
5.- Cumplimiento y Obediencia	CO	Juicios sobre el cumplimiento de las normas de tránsito. Obediencia y respeto a las normas de tránsito.

(Elaboración propia, 2017)

En la figura 4 se puede observar que se agregó una nueva categoría, cumplimiento y obediencia esta categoría fue surgiendo por el rumbo de la discusión entre los participantes, a continuación se desglosaran algunas de las subcategorías y comentarios de los participantes obtenidos como resultado y su análisis:

Normas de tránsito violadas

En esta subcategoría, los participantes hacen mención de todas las normas de tránsito que han violado, entre las más comunes mencionadas se encontraron: Conducir alcoholizado, no

usar cinturón, estacionarse en doble fila y en lugares prohibidos , pasarse los semáforos, distracciones al volante, manejar sin licencia y placas, violar los límites de velocidad. En un primer momento los participantes comentario lo siguiente:

1. Yo maneje una vez alcoholizado, di vuelta a la izquierda y estaba la línea del metro bus” IC
2. “ Yo he manejado alcoholizada, me he estacionado del lado derecho, he excedido los límites de velocidad y en general sería eso” IC
3. “ Yo me he estacionado del lado derecho y he manejado alcoholizada” IC
4. “Yo si he violado varias normas, límites de velocidad, no usar el cinturón de seguridad, manejar considerablemente alcoholizado entre otras que no recuerdo” IC

Experiencias al violar normas de tránsito

Los participantes platican acerca de la situaciones y vivencias que tuvieron al violar alguna norma, entre ellas se encuentra levantamiento de placas y manejar alcoholizado, algunos participantes hacen mención de cómo fue todo el proceso, mencionando que desconocían alguno señalamientos, alguno de ellos por violar una norma ocasionaron accidentes.

1. “En el puerto de Veracruz no fui exactamente yo pero un amigo iba manejando nos dio un encontronazo un taxi y bueno llegaron toda una parvada de taxistas y se hizo un relajo, nos arreglamos entre nosotros pues ya no hubo necesidad que llegara tránsito, por el mismo alcohol tuvimos un accidente” IC
2. Bueno en mi caso no se cumplieron estándares de normas de tránsito para empezar tengo entendido que necesitas arriba de .5 o algo así para que te para que te levanten tu multa o en todo caso para que te quiten tu unidad, entonces lo cual yo había tomado únicamente una cerveza y entonces este me agarro un alcoholímetro justamente en camino real yo vivo exactamente a la vuelta y este he sin decirme nada, me agarraron sin aplicarme la prueba o sea me acorralaron como 15 policías y me hicieron bajarme del carro me trataron super mal” IC

Juicios sobre la violación de las normas de tránsito

Los participante emiten juicios y opiniones de la razón por las cuales las personas violan las normas de tránsito y entre las respuestas más frecuentes destacan que son debido a la

ignorancia o desconocimiento de ellas y el reglamento de tránsito, problemas de contexto como calles cerradas, tráfico vehicular, falta de espacios de estacionamiento”

1. “Yo creo que tiene que ver mucho la ignorancia, no conocemos las reglas y también al no conocer las reglas no conocemos nuestros derechos, también eso permite que seamos violentados, que podamos ser víctimas de multas que no podían ser”
2. “Yo no siento que sea ignorancia porque si sabes de algunas cosas, sabes que no debes manejar tomado sabes perfecto que no te puedes poner en doble fila y lo haces si esta difícil definir porque, yo creo que por comodidad”

Multas y sanciones

Los participantes explican las consecuencias que tuvieron al violar las normas de tránsito en las que se destacan: Multas, levantamiento de placas, corralón, ingreso en los separos. A continuación se muestra los fragmentos donde se mencionan las sanciones aplicadas.

1. “Pague 8 mil pesos y estuve casi 10 horas en los separos, por cada hora que pasas en los separos te van bajando, te van bajando la cantidad y aun así pague 8 mil y de ahí aparte de eso tuve que pagar el servicio de grúa y tuve que ir a recoger el coche al torito y pague como otros 3 mil, solo mi hermana se enteró que fue la que me prestó los 11 mil pesos”
2. “Yo tuve que pagar el corralón que son de 800 a 900 pesos, después de eso tengo entendido que la multa que te alzan tiene que ver depende de tu grado de alcohol, la mínima sale como en 5 mil pesos, a mi me hicieron un descuento de 2 mil”
3. “Desde que vivo aquí me han quitado la placa 3 veces o sea no ha sido mucho pero o como dicen todos”

Reincidencia en la violación de normas de tránsito después de haber sido sancionado o castigado.

En esta categoría los participantes hablan las situaciones que los llevaron o no a reincidir en la violación de las normas de tránsito, los resultados obtenidos nos indica que los participantes que ya no reincidieron fueron debido al castigo que habían experimentado y la molestia que les causa pagar una multa al igual que el valor monetario, los que siguieron reincidiendo se debía a que no habían sido sancionados o castigados por alguna autoridad o

el castigo no había sido lo suficientemente duro, en valor monetario no había significado ningún problema pagar la multa, al igual que la flexibilidad de la autoridad.

1. “yo jamás en la vida he vuelto a manejar con alcohol en mi organismo”
2. No por lo mismo que dice mi compañera no les voy estar regalando mi dinero solo por estacionarme del lado derecho que ahora cada vez que reincides se aumenta, no son nada tontos por cada vez que la vuelvas a violar aumentan y aumentan muchísimo IC
3. “Prefieres pagar una multa, pero todavía tienes las posibilidades para pagarlo por lo que no te importa tanto, pero yo siento que si te vas a un contexto los 120 pesos representan una comida tal vez esas personas no lo vuelvan hacer, pero como universitario no te quita mucho no es como que te importe tanto que te la vuelvan a poner”

Juicios sobre las figuras de autoridad “Oficiales de tránsito”

Los participantes emiten juicios y opiniones basándose en sus experiencias y cercanía con los oficiales de tránsito, dentro de los comentarios se obtiene las siguientes respuestas: Los oficiales de tránsito no son figura de autoridad, no se sabe las normas de tránsito y no las cumplen, tienen actitudes prepotentes y siempre buscan un beneficio. Se ven expuestos en los siguientes comentarios:

1. “Es que ellos o sea si busca obviamente que se cumplan estas reglas pero su principal objetivo es obtener dinero para su beneficio propio, claro”
2. “Ni siquiera los vemos como una autoridad, pero los tenemos que respetar, nos multan y es peor, pero los vemos como unos gueyes que no más nos quieren sacar dinero no como una figura de respeto como debería ser”
3. “Ya cualquier mono puede ser de tránsito, ni siquiera saben hablar, esa gentusa o sea en mi opinión, no tengo nada que decir”

Conclusiones y comentarios.

A través de la realización del piloto de grupo focal, se puede obtener un panorama de la situaciones que llevan al individuo a cometer violaciones a las normas de tránsito y reincidir más sin embargo no se puede generalizar el resultado obtenido ya que la finalidad

del piloto fue solo brindarnos una noción de fenómeno y su relación con los proceso de influencia social, posterior a este resultado la investigación no se encuentra finalizada debido a que se realizarán entrevistas semiestructuradas individuales a más participantes en el futuro ya que la utilización del grupo focal no fue tan satisfactoria como lo esperado, debido a que trabajar con un grupo de personas en referencia de violación de normas puede estar sesgado a la influencia que los participantes tiene uno de otros, pueden causar la omisión de algunas experiencias por cuestiones como respeto, pena, o desagrado de lo que podría opinar los de más participantes de sí mismos. Lo que se pudo concluir de este piloto de grupo focal fue lo siguiente:

Explicar que el fenómeno de violación de normas de tránsito no se debe de todo a un proceso de influencia social , también existen otros factores como: El desconocimiento o ignorancia al reglamento de tránsito que se da por una mala educación vial por parte de instituciones gubernamentales y la falta de interés por los conductores.

Sin embargo si hay un proceso de influencia social implicado que se da de manera negativa e inconsciente y es la conformidad, las personas aceptan la flexibilidad de la autoridad y de los castigos. Saben que no es correcto hacerlo pero continúan haciéndolo a menos que el castigo sea muy duro y la sanción representa una gran peso para ellos. hay otras dos situaciones que se desligan de este proceso de conformidad negativa. Son los factores externos: debido a situaciones del contexto o del entorno como falta de estacionamientos, calles cerradas, tráfico vehicular, que de la misma manera los individuos no las violarían si se les castigara cada vez que las infringen y si la autoridad no fuera flexible con la opción de la corrupción..

El segundo factor es interno: que son basados en situaciones personales y de comodidad como por ejemplo: prisa para llegar al trabajo o la escuela, la comodidad para estacionarse en doble fila para ir al banco, de igual manera se atribuye a la flexibilidad del castigo y la ineficiencia de la autoridad. Las figuras de autoridad por quienes fue impartido las lecciones de manejo cumplen un papel fundamental en el infractor, ya que desconocen las normas y las violan, lo cual emite en los infractores una aceptación inconsciente. Son conscientes de que la violación de las normas son malas, pueden provocar accidentes y conllevan castigos al no cumplirlas, pero de manera inconsciente emiten juicios de que no serán sancionados debido al contexto, ya sea la ineficiencia de las autoridades,

deslindamiento a la sanciones por medio de la corrupción que la infracción o el castigo no representa un peso para ellos.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y métodos. *CEPPIA*. Recuperado de <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>
- Centro de Experimentación y Seguridad Vial (2011) Seguridad Vial y Accidentes. Recuperado de <http://www.cesvimexico.com.mx/seguridad-vial-iso.html>
- Centro Nacional para la Prevención de Accidentes (2015) Seguridad Vial Uso del Celular. *CONAPRA*. Recuperado de http://conapra.salud.gob.mx/interior/Documentos/Infografia_celular.pdf.
- Escobar, J. Bonilla, F.(2009) Grupos Focales: Una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología. 9(1), 51-67. Recuperado de: <http://files.palенque-de-egoya.webnode.es/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf>
- Hamui-Sutton, A. Varela-Ruiz, M. (2013) La técnica de los grupos focales. *Revista Inv Ed Med.* 2(1), 55-60. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Husserl, E. (1992). Invitación a la fenomenología. Barcelona España: Ediciones Paidós.
- Heidegger, M. (2000). Mi camino en la fenomenología. En Tiempo y Ser. España: Ediciones Paidós
- Kassin, S. Fein, S. Markus, H. (2010) *Psicología social*. México: Cengage learning editores.
- Levine, y Pavalechak. (2008). Las consecuencias de la conformidad y obediencia. En Moscovici, S. *Psicología social, I influencia y cambios de actitudes individuos y grupos*. México: Paidós mexicana.
- Policía Federal. (2012). *Infracciones en México*. Recuperado de: <http://www.gob.mx/policiafederal/acciones-y-programas/transparencia-focalizada-de-la-polici-a-federal?idiom=es>

Rodrigues, A. Assmar, E. Jablonski, B. (2002). *Psicología social*. México: Trillas.

Sampieri, R. Collado, C. y Lucio, B. (2010). Sesiones en profundidad o grupos de enfoque. *Metodología de la Investigación* México: Mc Graw Hill, pp 425.

Sociedad Mexicana de Psicología (2002) *Código Ético del Psicólogo*. Editorial: Trillas

NIVEL DE CALIDAD DE VIDA LABORAL EN LA COMERCIALIZADORA DE PRODUCTOS CERVECEROS, VERACRUZ

Héctor Manuel Cortés Muñiz¹¹⁵.

Beatriz Eugenia Miranda Cruz

José Noel García Andrade

Magali Huerta Reyes

Resumen

En un contexto tan competitivo como la psicología organizacional, las empresas han reconocido que el rol de un trabajador es primordial y por lo tanto, su calidad de vida laboral es muy importante para que pueda haber éxito. Según González en Rico Ramos, J. 2015, la calidad de vida laboral se comprende como un fenómeno multidimensional que se integra cuando el trabajador, a través del empleo y bajo su propia percepción, ve cubiertas las siguientes necesidades personales: soporte institucional, seguridad e integración al puesto de trabajo y satisfacción por el mismo, identificando el bienestar conseguido a través de su actividad laboral y el desarrollo personal logrado, así como la administración de su tiempo libre. Se aplicó el instrumento para medir la calidad de vida laboral “CVT-GOHISALO”, a 191 empleados tanto hombres como mujeres, con un rango de edad de 18-74 años, con diferentes niveles de escolaridad y correspondientes a los 28 departamentos que integran la plantilla de personal de la Comercializadora de Productos Cerveceros en la Ciudad de Veracruz. Concluyéndose que del total de la población evaluada, 0% se encuentra en el nivel muy alto, 26.28% se encuentra ubicado en alto, con 48.69% en término medio, 21.99% en bajo y por último 3.14% en muy bajo. Si se retoman los extremos el 25.13% se encuentra con un nivel de calidad de vida bajo, mientras que por otro lado el rango de término medio, aunado al rango alto reflejan un total de 74.97%, lo cual indica que la mayoría de la población percibe un nivel de calidad de vida considerado como satisfactorio para el Corporativo Cerveceros.

Palabras clave: Calidad, Vida, Laboral.

¹¹⁵ Universidad Veracruzana, heectorcortees@hotmail.com.

Introducción

Las dimensiones humanas del trabajo, concentrándose en la calidad de la relación entre el empleado y las condiciones del ambiente de trabajo, ganaron la atención sustancial a finales de los años 1960 y a principios de los años 1970. Por consiguiente, la evolución de la calidad de vida laboral (CVL) comenzó durante estos años y ha sido estudiada en una amplia variedad de áreas, incluso sociología, psicología, educación, dirección, asistencia médica y enfermería. (Rose et al., 2006 en Peydró Navarro, C. 2015).

La preocupación por la calidad de vida laboral (CVL) cobra un especial interés en la década de los años 70 en los EE.UU., donde alcanza el reconocimiento social e institucional gracias a las actuaciones del «Movimiento de CVL». Las reivindicaciones de este nuevo movimiento parten de la necesidad de humanizar el entorno de trabajo prestando especial atención al desarrollo del factor humano y a la mejora de su calidad de vida. (Segurado Torres, A. y Agulló Tomás, E., 2002).

Parte de la CVL es la salud, para lo cual se debe tener en cuenta no solamente el número de horas, días y años que una persona dedica a su trabajo, sino también la calidad de vida que ha tenido en su entorno laboral; se debe comprender que la misma empresa puede tener influencia en la salud, tanto del trabajador, como de su entorno familiar y social, influencia que puede ser positiva o negativa, aumentando el nivel de esta o causando la pérdida de la misma. Para el trabajador la CVL es la combinación de sus necesidades, la percepción que tiene acerca de su empresa, las condiciones de ambiente cotidiano y de trabajo.

Se da una percepción favorable si se incluye el apoyo y promoción de su satisfacción, por medio de los sistemas de recompensas, seguridad laboral, oportunidades de crecimiento; básicamente el sentirse respaldado y cuidado por la organización, contar con las condiciones óptimas que faciliten la realización de las labores, alcanzar deseos y expectativas personales, además de mantener buenas relaciones personales.

La búsqueda de una mejor calidad de vida en el trabajo conlleva el intento de hacer compatibles los intereses de la organización (objetivos y metas organizacionales) con las demandas y expectativas de sus miembros que, como individuos psicosociales, tienen necesidades e intereses particulares que deben de verse satisfechos (desarrollo personal y

profesional, satisfacción y motivación, formación continua, empleabilidad...) Segurado Torres, A. y Agulló Tomás, E. (2002).

Cascio citado en Salvatierra Estrada, 2013, establece dos dimensiones diferentes de ver la CVT, el primero considerando desde el punto de vista los objetivos de la organización y el segundo desde el punto de vista de la percepción de los empleados. Estas dos dimensiones generan en varias ocasiones que a los trabajadores les guste la organización a la que pertenecen y la forma en que su trabajo está estructurado, por lo cual se sienten satisfechos.

Mientras que , González, Hidalgo, Salazar y Preciado (2010), definen como categorías de la Calidad de Vida en el Trabajo: (1) Soporte institucional para el trabajo, (2) Seguridad en el Trabajo, (3) Integración de Puestos de Trabajo, (4) Satisfacción por el Trabajo, (5) Bienestar logrado a través del trabajo, (6) Desarrollo personal y (7) Administración del tiempo libre. Las cuales se operacionalizan en la figura 1.- Convención y definición de las dimensiones de CVL.

Figura 1. Convención y definición de las dimensiones de CV

Criterio y convención	Definición
Soporte institucional para el trabajo - SIT	Elementos del puesto de trabajo que son aportados por la institución como estructura que da forma y soporta el empleo, agrupando sus indicadores en las subdimensiones de procesos de trabajo, supervisión laboral, apoyo de los superiores, evaluación del trabajo y oportunidades de promoción.
Seguridad en el trabajo - ST	Características del empleo que se relacionan con las condiciones que brindan al trabajador firmeza en su relación con la institución e incluye (subdimensiones) la satisfacción por la forma en que están diseñados los procedimientos de trabajo, ingresos o salarios, los insumos para la realización del trabajo, los derechos contractuales de los trabajadores y el crecimiento de sus capacidades individuales a través de la capacitación.
Integración al puesto de trabajo - IPT	Insertión del trabajador en el trabajo como una de sus partes, en total correspondencia; e incluye aspectos (subdimensiones) de pertinencia, motivación y ambiente de trabajo.
Satisfacción por el trabajo - SAT	Se entiende como la sensación global de agrado o gusto que el trabajador tenga con respecto a su empleo, e incluye indicadores agrupados en los siguientes tipos (subdimensiones): dedicación al trabajo, orgullo por la institución, participación en el trabajo, autonomía (entendida como uso de habilidades y creatividad en el trabajo), reconocimiento y autovaloración.
Bienestar logrado a través del trabajo - BLT	Se entiende como el estado mental o psicológico de satisfacción de necesidades relacionadas con la manera de vivir, incluyendo el disfrute de bienes y riquezas logrados gracias a la actividad laboral. Sus subdimensiones son: identificación con la organización, beneficios del trabajo del ocupado por otros, satisfacción por la vivienda, evaluación de la salud general y evaluación de la nutrición.
Desarrollo personal del trabajador - DP	Proceso de incremento de aspectos personales relacionados con su actividad laboral; se valora a través de las siguientes subdimensiones: logros, expectativas de mejora y seguridad personal.
Administración del tiempo libre - ATL	Definido como la forma en que se disfruta de la vida en el horario en que no se realizan actividades laborales. Evalúa las subdimensiones de planificación del tiempo libre, y equilibrio entre trabajo y vida familiar.

Fuente: (Gómez Vélez, 2010).

Se entiende este concepto como las posibilidades que ofrece la organización y el trabajo a la persona para satisfacer una amplia gama de necesidades y expectativas personales importantes, particularmente en el ámbito laboral y profesional, mediante un trabajo creativo, saludable y seguro, clave para su realización personal, familiar y social y como un medio para preservar su salud y su economía (Patlán, 2012).

Por otra parte, Herrán Gamarra, F. (2014) menciona que en definitiva Calidad de vida laboral es trabajo, es salud y es vida. Y que debe tener una única meta a conseguir, que sea humanizar el lugar de trabajo dando respuestas a las necesidades de los trabajadores. De igual forma la CVL es reconocer que los puestos, la organización y la gestión del trabajo, es decir las condiciones del trabajo pueden implicar riesgos para la salud del trabajador. Por ello si no hay una gestión adecuada de estos, se producirán grandes daños.

El conjunto de acciones a las que hace referencia la CVL están asociadas a un grupo de derechos humanos necesarios para desempeñar el trabajo con calidad y de manera satisfactoria. En este sentido, se sustenta la necesidad de poner énfasis en el derecho a la CVL, lo que implica que el trabajador, a su vez, tenga derechos laborales en función de los componentes de la CVL. (Patlán, 2012).

La Ley Federal del Trabajo (Cámara de Diputados, 2012) establece en su artículo segundo que el trabajo decente es aquel en el que se respeta plenamente la dignidad humana del trabajador.

La Comercializadora de Productos Cerveceros es un grupo que da servicio de repartición de cervezas, refrescos y jugos a nivel nacional e internacional. Cuentan con diversas sucursales en toda la república, en donde existen los diferentes departamentos como lo son: ventas, almacén, reparto, mobiliario, recursos humanos, mantenimiento, vigilancia, contabilidad, sistemas, mantenimiento general, comercialización, liquidación, auditoría operativa, jurídico, auditoría fiscal, crédito y cobranza, refrigeración, sindicato, abastecimiento, caja, gestoría, recepción de pedidos, recepción de dirección, recepción administrativa, archivo, depósito, activación y procesos; en los cuales es vital que los trabajadores manifiesten elementos que los aproximen a poseer una calidad de vida en su trabajo lo suficientemente buena para que ambas partes (trabajador y empresa) puedan cumplir los objetivos planeados e incrementar la productividad.

Existen situaciones laborales como el disgusto de algunos trabajadores, que demandan el ser analizadas en beneficio de la empresa y de los colaboradores; es importante que las empresas reconozcan la importancia que tiene el brindar mejores condiciones laborales a los trabajadores; y concientizarlos de que más que ser un gasto deben verlo como una inversión, puesto que el trabajador rendirá mejor, será más productivo y eficiente. De esta manera, las dos partes ganan, el trabajador se siente de mejor humor, tiene mayor sentido de pertenencia hacia la empresa, trabajará más rápido y no lo sentirá como una rutina pesada, tendrá mejor salud física y emocional, entre otras cosas y por otro lado la empresa obtendrá mayor productividad al igual que ganancias.

Es por ello que la presente investigación busca medir el nivel de calidad de vida laboral percibido por los trabajadores de una empresa reconocida internacionalmente como exitosa, así como identificar que departamentos cuentan mayormente con ella, de igual forma las dimensiones prevaletentes en el nivel de calidad de vida laboral, para así cuidar y procurar la perspectiva que los trabajadores tengan al respecto.

Objetivo

La presente investigación pretende identificar el nivel de calidad de vida laboral en los trabajadores de la Comercializadora de Productos Cerveceros en el mes de octubre 2017.

Método

El diseño metodológico es de corte cuantitativo, puesto que se aplicará un instrumento y los datos arrojados serán cuantificables. Siendo de tipo transversal, debido a que se van a recolectar datos de un momento en específico. Por lo que se describirá la variable calidad de vida laboral y se analizará el nivel de esta, con la aplicación de un sólo instrumento administrado en el mes de octubre del 2017. El nivel de investigación del presente proyecto es descriptivo, en vista de que el propósito del estudio es el de medir el nivel de calidad de vida laboral, en donde se incluyeron como población a los trabajadores de la Comercializadora de Productos Cerveceros en la Ciudad de Veracruz, esta plantilla cuenta con 278 empleados, divididos en 28 departamentos, de los cuales se obtuvo una muestra de tipo no probabilística estratificada de 191 trabajadores para el estudio. Distribuida en las diversas 28 áreas funcionales. El procedimiento de trabajo consistió en la elaboración del

problema y su delimitación, para proceder a la Investigación documental apoyada en diversas fuentes, como revistas científicas, artículos, libros, tesis, etc. Así como la determinación del objetivo general y la orientación metodológica, el diseño de prueba se desarrolla, se especifican los aspectos administrativos que se presentaron durante toda el proceso de la investigación y se muestra el cronograma que contiene las fechas desde que se plantea el problema hasta las conclusiones. Se vaciaron todas las respuestas de los trabajadores de la Comercializadora de Productos Cerveceros en una base de datos creada en Excel, con el fin de calificar y analizar los resultados. Se analizaron las respuestas para poder contestar las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos de esta, de igual forma se muestran las gráficas con los resultados.

Aspectos Éticos

Se llevó a cabo la investigación cuyo objetivo principal se centra en medir y conocer el nivel de calidad de vida laboral percibido por los trabajadores de la Comercializadora de Productos Cerveceros Veracruz, al igual que en sus diversos departamentos, con el propósito de coadyuvar con la propuesta de estrategias que permitan a los trabajadores mejorar su perspectiva en las dimensiones de CVL que se encuentren mayormente afectados.

Se utilizó el instrumento “CVT-GOHISALO” elaborado y validado en el año 2010 por Raquel González, Gustavo Hidalgo, José G. Salazar y María L. Preciado, de la Universidad de Guadalajara. Para medir el nivel de Calidad de Vida Laboral.

Para ello el personal de la Comercializadora de Productos Cerveceros se reunió en el auditorio de la misma, con el fin de evitar ruidos o distracciones que afectaran la aplicación. De igual forma se permitió brindarles el tiempo necesario para leer todas las preguntas que se formulan y que las respondieran de acuerdo a su percepción.

El llenado del cuestionario fue de manera voluntaria y con el consentimiento de los mismos. El equipo de la investigación se comprometió a garantizar que las respuestas serían tratadas de forma anónima, confidencial y solo con fines estadísticos, por lo que se les pidió que fueran lo más honestos posibles, recordándoles que no había respuestas buenas ni malas. En caso de que surgieran dudas se les tuvo permitido levantar la mano o dirigirse sin dudarle con algún colaborador. Bajo la igualdad de condiciones físicas y

psicológicas en el trabajo de aplicación y resolución del instrumento. De ante mano se agradeció su importante participación para la investigación.

Resultados

En relación al análisis de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento de medición a una muestra de 191 empleados, siendo los hombres el sexo predominante con 85% de la población (163 hombres) y las mujeres una minoría con 15% de la misma (28 mujeres), con un rango de edad de 18-74 años, correspondientes a los 28 departamentos (62 de ventas, 22 de almacén, 20 de reparto, 9 de mobiliario, 8 de recursos humanos, 7 de mantenimiento, 6 de vigilancia, 5 de contabilidad, 4 de sistemas, 5 de mantenimiento general, 5 de comercialización, 5 de liquidación, 5 de auditoría operativa, 4 de jurídico, 4 de auditoría fiscal, 2 de crédito y cobranza, 2 de refrigeración, 2 de sindicato, 2 de abastecimiento, 2 de caja, 2 de gestoría, 2 de recepción de pedidos, 1 de recepción de dirección, 1 de recepción administrativa, 1 de archivo, 1 de depósito, 1 de activación y 1 de procesos) que integran la plantilla del personal de la Comercializadora de Productos Cerveceros en la Ciudad de Veracruz.

Con base a los resultados de la aplicación del cuestionario “CVT-GOHISALO” se obtuvo que, del total de la población evaluada, el 0% se encuentra en el nivel muy alto, el 26.28% se encuentra ubicado en alto, el 48.69% en término medio, el 21.99% en bajo y por último el 3.14% en muy bajo. (ver tabla 1.- Porcentaje de nivel de calidad de vida laboral general) Si se retoman los extremos el 25.13% se encuentra con un nivel de calidad de vida laboral bajo, mientras que por otro lado el rango de término medio, aunado al rango alto reflejan un total de 74.97%, lo cual indica que la mayoría de la población percibe un nivel de calidad de vida laboral considerada como aceptable para el Corporativo Cervecerero. Cabe mencionar que ningún empleado se encuentra en el rango de calidad de vida laboral muy alto.

Tabla 1. Porcentaje de nivel de calidad de vida laboral general

Nivel de calidad de vida laboral general		
Muy alto	0	0%
Alto	50	26.18%
Termino medio	93	48.69%

Bajo	42	21.99%
Muy bajo	6	3.14%
	191	100%

Fuente: Elaboración propia

En el mismo renglón, se obtuvo en los resultados de los rangos de calidad de vida laboral por departamentos que el 32% con 9 departamentos se sitúa en el rango de calidad de vida laboral alto y por otra parte el 67% restante con 19 departamentos en el rango de término medio. (ver tabla 2.- Porcentaje de nivel de calidad de vida laboral por departamentos)

Tabla 2. Porcentaje de nivel de calidad de vida laboral por departamentos

Nivel de calidad de vida laboral por departamentos		
Muy alto	0	0.00%
Alto	9	32.14%
Término medio	19	67.86%
Bajo	0	0.00%
Muy bajo	0	0.00%
	28	100%

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, en el estudio de las puntuaciones de los 28 departamentos evaluados, se encontró con que a pesar de que todos muestran una calidad de vida laboral aceptable (alta y en término medio); dentro de los 9 departamentos con puntuaciones en el rango de nivel de calidad de vida laboral alto, los 3 más sobresalientes fueron los de archivo, sindicato y crédito y cobranza. (ver tabla 3.- Departamentos sobresalientes).

Tabla 3. Departamentos sobresalientes

Nivel de calidad de vida laboral por departamentos	
Alto	Término medio
Archivo	Recepción de dirección
Sindicato	Recepción administrativa
Crédito y cobranza	Reparto
Auditoría fiscal	Mobiliario
Sistemas	Recursos humanos
Caja	Mantenimiento
Vigilancia	Contabilidad
Activación	Mantenimiento general
Procesos	Depósito
	Liquidación

Auditoria operativa
 Jurídico
 Refrigeración
 Abastecimiento
 Gestoría
 Recepción de pedidos
 Almacén
 Ventas
 Comercialización

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar en el estudio en función de las siete dimensiones de la calidad de vida laboral revisadas, se determinaron los siguientes rangos obtenidos respectivamente: 1. Soporte institucional para el trabajo (término medio), 2. Seguridad en el trabajo (bajo), 3. Integración al puesto de trabajo (término medio), 4. Satisfacción por el trabajo (término medio), 5. Bienestar logrado a través del trabajo (término medio), 6. Desarrollo personal (término medio) y 7. Administración del tiempo libre (bajo), (ver figura 2.- Dimensiones prevalecientes en la calidad de vida laboral) siendo así, seguridad en el trabajo y administración del tiempo libre, las más bajas y primordiales para empezar a tomar en cuenta según los trabajadores; y como dimensiones prevalecientes, soporte institucional para el trabajo, integración al puesto de trabajo, satisfacción por el trabajo, bienestar logrado a través del trabajo y desarrollo personal.

Figura 2. Dimensiones prevalecientes en la calidad de vida laboral



Conclusiones

El nivel de calidad de vida laboral percibido por los trabajadores de la Comercializadora de Productos Cerveceros se muestra como satisfactorio para la empresa. De los departamentos que integran la plantilla del corporativo cervecero, Archivo con una puntuación de 266, sindicato con 262 y crédito y cobranza con 246.5, se ubican en el rango alto. Siendo así las dimensiones prevalecientes al término medio las de soporte institucional para el trabajo, integración al puesto de trabajo, satisfacción por el trabajo, bienestar logrado a través del trabajo y desarrollo personal; en contraposición las dimensiones de seguridad en el trabajo y administración del tiempo libre, siendo las más bajas y primordiales para considerarlas en la planeación y diseño de las estrategias de intervención.

Como sugerencias se deben vigilar las actitudes de los colaboradores en las diferentes áreas de trabajo, para conocer los sentimientos y las sensaciones implicadas en la problemática, una forma práctica de hacerlo es mediante encuestas y realizando su respectiva retroalimentación, de esta manera se puede mejorar la participación de los empleados, así como la comunicación en todas sus direcciones y se encontrara el problema específico; ya que los trabajadores externaran los pensamientos y mejoraran su estado emocional. Es importante mencionar que muchos empleados presentaran insatisfacción en sus áreas de trabajo debido a que no cuentan con la preparación necesaria y que debe ser brindada por parte de la organización, así como también la falta de recursos necesarios para poder desempeñarse en sus labores diarias.

Una vez terminado el paso anterior y basándose en la detección de necesidades, se debe continuar con la planeación, implementación y vigilancia de nuevos programas que propicien cambios laborales; establecer un efectivo programa de trabajo que reduzca la sobrecarga laboral, mejore las medidas de seguridad en las áreas de trabajo y que ofrezca al empleado la oportunidad de realizar sus actividades recreativas fuera del horario de trabajo.

Ya que esto será tomado como interés por parte de la empresa y los mismos empleados para la resolución de la problemática derivada del bajo nivel alcanzado en los rangos de las dimensiones: seguridad en el trabajo y administración del tiempo libre. Pretendiendo así, tener como resultado, empleados que cumplan eficientemente con su

jornada laboral en los horarios previamente establecidos por su puesto y gocen de tiempo libre suficiente para su vida cotidiana.

Referencias

- Cámara de Diputados (2012). *Ley Federal del Trabajo*.
http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/junta_federal/secciones/consultas/ley_federal.html.
- Gómez Vélez, M. (2010). Calidad de vida laboral en empleados temporales del valle de Aburrá - Colombia. *Revista Ciencias Estratégicas*, [online] 18(20), p.232.
<http://www.redalyc.org/html/1513/151316944005/>.
- González, R., Hidalgo, G., Salazar, J. & Preciado, M. L. (2010). Fundamentos teóricos de la calidad de vida laboral. En Instrumento para medir la calidad de vida en el trabajo CVT- GOHISALO. México. <http://www.fiso-web.org/Content/files/articulos-profesionales/3089.pdf>.
- Herrán Gamarra, F. (6 de julio de 2014). Calidad de vida laboral. Trabajo, salud y vida. Prevención integral. [Mensaje en un Blog]. Recuperado de <https://www.prevencionintegral.com/comunidad/blog/psicoprevencioncom/2014/07/06/calidad-vida-laboral-trabajo-salud-vida>.
- Patlán, P. J. (2012). Proyecto de investigación IN304212. Calidad de vida en el trabajo y salud ocupacional en trabajadores de organizaciones mexicanas. México: unamdgapa-papiit.
- Peydró Navarro, C. (2015). *Calidad de vida, trabajo y salud en los profesionales sanitarios*. Doctorado. Hospital General Universitario de Alicante.
- Rico Ramos, J. (2015). *Correlación entre fatiga laboral y calidad de vida de los trabajadores de comercializadora Global Frut de Uruapan, Michoacán, México*. Licenciatura. Universidad Autónoma de México.
- Salvatierra Estrada, L. (2013). La percepción del talento humano de una empresa del sector financiero en monterrey, sobre la calidad de vida en el trabajo. Maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León.
<http://eprints.uanl.mx/4281/1/1080253899.pdf>.

Segurado Torres, A. y Agulló Tomás, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, 14(4), pp.828-836.<http://www.psicothema.com/pdf/806.pdf>.

SATISFACCIÓN AL CLIENTE EN EL HOTEL PLAZA JARDÍN, BOCA DEL RÍO, VERACRUZ

Rosa Gloria Díaz Amaya¹¹⁶.

Anahí Mar Vázquez

Yoalli de Jesús Vera Redondo

Resumen

Es esta investigación se abordó el tema de “Satisfacción al cliente” en los huéspedes del Hotel Plaza Jardín, durante el mes de octubre del año 2017, en la zona conurbada Boca del río, Veracruz. El método para esta investigación fue cuantitativo y el diseño se consideró como no experimental/ transversal, ya que se fundamenta en la observación del fenómeno como se da en su contexto natural sin la intervención del investigador, para después analizarlo; a su vez mide la prevalencia en una población definida y en un punto específico de tiempo. El instrumento utilizado fue la Encuesta de Satisfacción al Cliente en Hotelería (ESCH), el cual está constituido por tres dimensiones (instalaciones generales, trato hacia los huéspedes y condiciones, servicios, calidad de los muebles y blancos de las habitaciones) que puede ser resuelta mediante las opciones de respuesta en relación a la escala tipo Likert de cinco valores asignados (excelente, bueno, regular, malo y pésimo), para identificar las áreas con menor puntaje de satisfacción en los servicios ya mencionados. Se tomó un muestreo no probabilístico/accidental, la población total fue de 28 huéspedes, de los cuales 14 son mujeres y 14 hombres. En los resultados con una distribución del 100%, se encontró un nivel de satisfacción Bueno en las dimensiones de instalaciones (54%) y habitaciones (61%), mientras que en el trato al huésped se encontraron al par las categorías Bueno y Regular con un 46%. El objetivo es dar a conocer el nivel de satisfacción, los factores sociodemográficos y las dimensiones que se ven más afectadas según los huéspedes del Hotel, mediante la evaluación podrán observarse cuales son las áreas más beneficiadas y en cuales deben mejorar, con la finalidad de que a futuro se implementen estrategias que le permita al hotel alcanzar mejores niveles de satisfacción e incremente sus utilidades.

Palabras clave: satisfacción, cliente, incidencia.

¹¹⁶ Universidad Veracruzana, amayaosorio@outlook.com

Introducción

En un mundo donde cada vez se hace más importante conocer, responder y satisfacer las necesidades del cliente, para la industria hotelera es indispensable mantener un nivel de excelencia para destacar de las demás, por lo cual es importante ofrecer servicios o productos adecuados a las necesidades y expectativas de los clientes, ya que de esto depende el prestigio de la empresa, pues el cliente será quien calificará que tan bueno o que tan mala fue su estancia en el hotel. Es por ello que la satisfacción al cliente juega un papel muy importante, ya que es el principal elemento que establece el posicionamiento de la empresa en el mercado, por lo cual tener satisfechos a los clientes determina la fidelidad o lealtad a la marca, así también como la difusión gratuita entre las personas, obteniendo nuevos clientes y una participación en el mercado. Esta investigación tuvo como objetivo dar a conocer el nivel de satisfacción, los factores demográficos y las dimensiones que se ven más afectadas según los huéspedes del Hotel Plaza Jardín, de la zona conurbada Boca del río, Veracruz.

El método fue cuantitativo y el nivel de estudio descriptivo/transversal, el instrumento utilizado fue la Encuesta de Satisfacción al Cliente en Hotelería (ESCH), la población total fue de 28 huéspedes, de los cuales 14 son mujeres y 14 hombres. En los resultados con una distribución del 100%, se encontró un nivel de satisfacción Bueno en las dimensiones de instalaciones (54%) y habitaciones (61%), mientras que en el trato al huésped se encontraron al par las categorías Bueno y Regular con un 46%, concluyendo que aunque los resultados son favorables, es necesario realizar investigaciones orientadas a la intervención, para mantener un nivel de excelencia.

Planteamiento e importancia del problema

Conseguir la satisfacción del cliente en el área hotelera es más profundo, ya que existe una relación directa con el huésped, en este caso el producto en venta de un hotel es el confort y hospitalidad, esto se logra establecerse por el trabajo que desempeñan los empleados en la industria hotelera. Tomando en cuenta e identificando las necesidades expresadas por los clientes y búsqueda anticipada a necesidades futuras (QFD Institute, 2007).

Los problemas que se presentan comúnmente en la industria hotelera, surgen antes y durante el servicio, refiriéndose el primero al inmobiliario e instalaciones del hotel y

durante el servicio a la interacción del personal de servicio con los clientes. Estos son factores a considerar para brindar un nivel de excelencia. Es de suma importancia que los empleados estén en constante retroalimentación, para así evitar posibles inconformidades con los huéspedes.

Para llegar a la ejecución de esta investigación, se tomó en cuenta la principal manifestación expresada por los empleados, la cual es; la baja clientela que visita el Hotel, aun siendo temporada alta.

Trabajos previos

En el artículo “Satisfacción de los usuarios de 15 hospitales de Hidalgo, México” realizado por Espinosa, Juárez y Carreño (2004). Los autores se centraron en evaluar la satisfacción del usuario de los servicios institucionales del sector salud y verificaron, a través de su opinión, para ello la satisfacción del paciente se midió con un cuestionario diseñado mediante las bases metodológicas y conceptuales de Avedis Donabedian; este contenía 69 preguntas que abarcaban 6 dimensiones de la calidad: accesibilidad organizacional, disponibilidad del servicio, dimensión interpersonal, información, amenidades y el proceso de la atención. Para este estudio se tomó una muestra de 8,109 sujetos (durante un periodo de 4 años) teniendo como resultado lo siguiente; Por tipo de consulta se observó más frecuentemente durante el turno vespertino ($p < 0,05$). La satisfacción según el servicio recibido varió entre las diferentes especialidades e instituciones, mientras que para la seguridad social la mayor proporción se encontró en los servicios de medicina interna y cirugía, para los hospitales sin seguridad social fueron los servicios de traumatología y ortopedia ($p < 0,05$).

En cuanto a las variables asociadas con la insatisfacción se encontraron significativas; la dimensión organizacional hospitalaria, el trámite para obtener la consulta y las amenidades (confort y limpieza de las instalaciones) y de manera negativa la ausencia de baño en la sala de espera, influyeron en la percepción de la satisfacción ($p < 0,05$).

Mientras que en calidad de la atención se encontró percibida como mala con un 29,84%, en comparación de la seguridad social se encontraron mayores proporciones de mala calidad en la atención en instituciones de seguridad social (39,41% vs 19,42%). Así mismo se encuentra la ausencia de información del padecimiento, ya que el 16,0% del total

de los sujetos encuestados y el 39,9% de los insatisfechos mencionaron no haber recibido información sobre su enfermedad ($p < 0,05$) por otro lado un 11,51% menciona la insuficiente amabilidad de los médicos (relaciones interpersonales).

Se observó que existen variables de la estructura, el proceso y el resultado asociados a los riesgos de insatisfacción, identificando que esta se asocia con una actitud poco amable del médico (OR = 3,36; IC 95% 2,82-3,74) trámite de consulta complicado (OR = 2,49; IC 95%: 2,11-5,41), ausencia de baño en la sala de espera (OR = 2,37; IC 95%: 2,05-2,74), situación que permite identificar los elementos que conforman la consulta externa que influyen en la percepción de los usuarios.

A parte de ello, Castillo, Dougnar, Vicente, Muños y Rojas (2007) en su trabajo “Predictores de satisfacción de pacientes en un centro hospitalario universitario” los autores se centraron en indagar sobre los servicios asistenciales y el nivel general de satisfacción utilizando una escala tipo liker donde 0 significa nada satisfecho y 5 totalmente satisfecho, tomando una muestra de 355 pacientes.

Encontraron como resultado que los pacientes se sintieron totalmente satisfechos con el servicio de alimentación y nada satisfecho con la asistencia espiritual; Alimentación (temperatura, variedad y presentación) 12,3%, Condiciones de limpieza y comodidad en la habitación 11,5%, Relación del personal de enfermería con el paciente y las condiciones para el descanso 10%, Orientación a la necesidad de información y atención recibida del médico 10%, Orientación al paciente del personal administrativo 9%, Satisfacción ante requerimientos a enfermería 8,8% y Satisfacción con la asistencia espiritual 6%.

Aproximación a la solución del problema

Para mejorar la satisfacción de los clientes se recomienda:

- Capacitar a los empleados para que realicen mejor su trabajo.
- Ofrecer a los empleados cursos que ofrezcan temas como atención al cliente, sensibilización o tolerancia, que les permitan dar una mejor impresión y trato hacia los huéspedes.
- Cambiar vestiduras de colchones y almohadas por forros nuevos, en caso de que los viejos estén rotos, manchados o dañados.

- Mantener siempre limpias las áreas con las que el huésped tiene el primer contacto como: estacionamiento, recibidor, jardín y alberca.
- Mantener un diseño decorativo; relajante y confortante con colores claros y sin saturar con imágenes, dibujos o figuras.
- Mantener espacios libres, sin objetos que obstruyan el paso para la llegada de los huéspedes.
- Dar mantenimiento a las instalaciones y aparatos de todo el hotel, como climas, equipo informático, televisores, pintura, ventanas, etc.

Objetivo

Identificar la incidencia de la satisfacción al cliente en los huéspedes del Hotel Plaza Jardín, durante el mes de octubre del año 2017, en la zona conurbada Boca del Rio, Veracruz.

Método

Cuantitativo

Diseño de investigación

Se ubica en un diseño no experimental transversal. Es no experimental, ya que de acuerdo con el autor Dzul Escarmilla (2013) se fundamenta en la observación del fenómeno como se da en su contexto natural o que se dieron sin la intervención del investigador, para después analizarlo; y transversal por que mide la prevalencia y/o resultado en una población definida y en un punto específico de tiempo (Hernández, Delamora, 2015).

Participantes

Todos los huéspedes que se hospeden en el Hotel Plaza Jardín.

Criterios de inclusión: se considera a los huéspedes que se alojen en el Hotel Plaza Jardín, sin importar edad, sexo, ocupación o procedencia, durante el mes de octubre del año 2017.

Criterios de exclusión: los huéspedes que se hayan alojado antes y después del mes de octubre del año en curso.

Criterios de eliminación: los huéspedes que no proporcionen los datos sociodemográficos suficientes o no completen el instrumento.

Muestreo

No probabilístico/Accidental: se toman muestras disponibles en el momento, se eligen individuos que deciden participar en el estudio y que están dispuestos a que sus características sean estudiadas de alguna forma a someterse a una condición experimental determinada. (Cabrero, 2009).

Procedimiento

Fase I. Selección de la población.

Fase II. Elaboración de la Encuesta Satisfacción al Cliente en el Hotel Plaza Jardín.

Fase III. Aplicación de la encuesta de evaluación a la población seleccionada.

Fase IV. Análisis de la información, se procederá a obtener e interpretar los datos.

Fase V. Interpretación de los resultados, se realizara el análisis cuantitativo de la información obtenida y se graficaran estos resultados por medio de un Software Microsoft.

Análisis de datos

En este apartado se pretende proporcionar el análisis de datos del; el nivel general de satisfacción, nivel de satisfacción por dimensiones (instalaciones, trato, habitaciones) y los datos sociodemográficos de los huéspedes encuestados a través del instrumento (ESCH), dichos datos se muestran con tablas del proceso estadístico así como también se representan visualmente con graficas de barras para tener una mejor perspectiva de los datos encontrados

Tabla 1. Características sociodemográficas de los huéspedes participantes.

Categoría	Características	N	%
Sexo	Hombre	14	50%
	Mujer	14	50%
Edad	18- 34	12	43%
	35- 51	12	43%
	52 – 68	4	14%
Ocupación	Trabaja	22	79%
	No trabaja	6	21%
	Poza Rica	4	14%
Procedencia	Veracruz	7	25%
	Oaxaca	1	4%
	Xalapa	4	14%
	Córdoba	2	7%

Orizaba	1	4%
Coahuila	1	4%
Tehuacán	1	4%
Tuxpan	1	4%
Tampico	1	4%
CDMX	4	14%
Monterrey	1	4%

Fuente: Elaboración propia

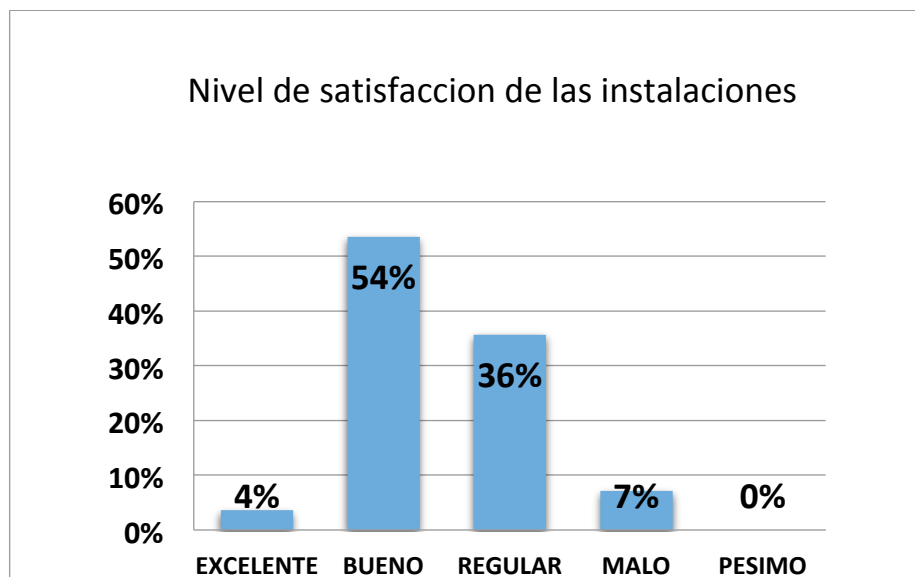
De los datos sociodemográficos referidos en la tabla 1.-Características sociodemográficas de los huéspedes participantes, se obtuvieron los siguientes datos; la población se dividió por sexo, en 50% hombres y 50% mujeres (**H**=14 y **M**=14), los rangos de edad más altos fueron de **18-34** y de **35- 51** (ambos con un 43% equivalente a **N**=12), por otro lado el 79% de los huéspedes afirmaron que laboran en una empresa (trabaja=22), así mismo se encontró que el mayor porcentaje (25% equivalente a **N**=7) de los huéspedes que se hospedaron en el Hotel durante el mes de octubre, son procedentes del estado de Veracruz.

El estudio se realizó con huéspedes del Hotel Plaza Jardín, durante el mes de octubre del 2017, la población total estudiada fue de **N**=28(100%). La dimensión “Instalaciones” se obtuvo; solo el 4%(1) de la población en general presento nivel excelente, bueno 54%(15), regular 36%(10), malo7%(2) y pésimo 0%(0).

Tabla 2. Resultados en el nivel de satisfacción (instalaciones)

Instalaciones	N	%
Excelente	1	4%
Bueno	15	54%
Regular	10	36%
Malo	2	7%
Pésimo	0	0%

Figura 1 Nivel de satisfacción (ESCH) de las instalaciones, en huéspedes del Hotel plaza jardín, octubre 2017 N=28

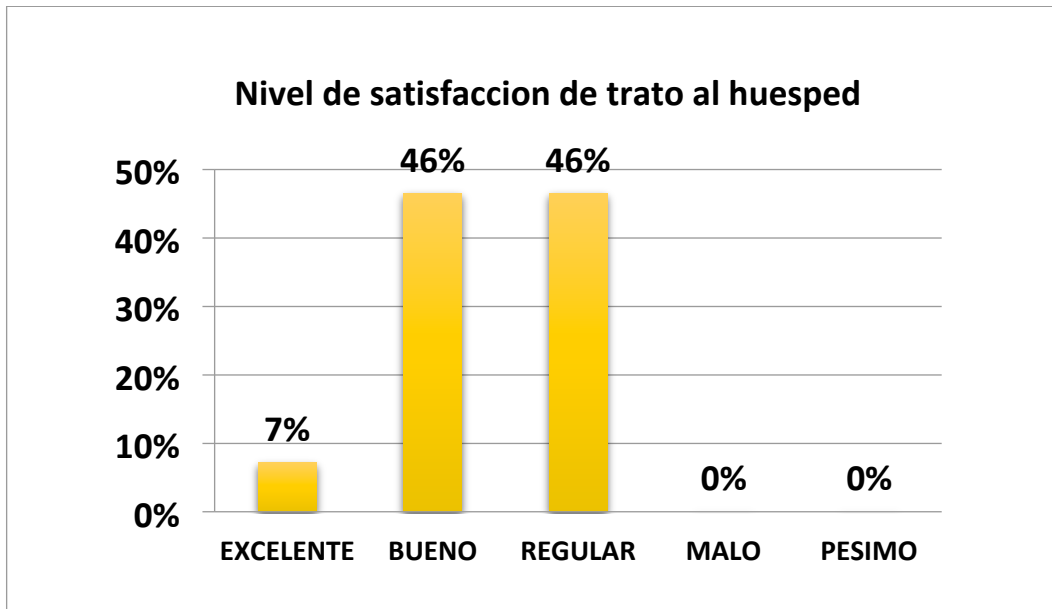


El estudio se realizó con huéspedes del Hotel Plaza Jardín, durante el mes de octubre del 2017, la población total estudiada fue de N=28(100). La población general, de la dimensión “Trato” se obtuvo; 7%(2) excelente, bueno 46%(13), regular 46%(13), malo 0%(0) y pésimo 0%(0).

Tabla 3. Resultados en el nivel de satisfacción (huéspedes)

Trato	n	%
Excelente	2	7%
Bueno	13	46%
Regular	13	46%
Malo	0	0%
Pésimo	0	0%

Figura 2. Nivel de satisfacción (ESCH), del trato, en huéspedes del Hotel plaza jardín, octubre 2017 N=28

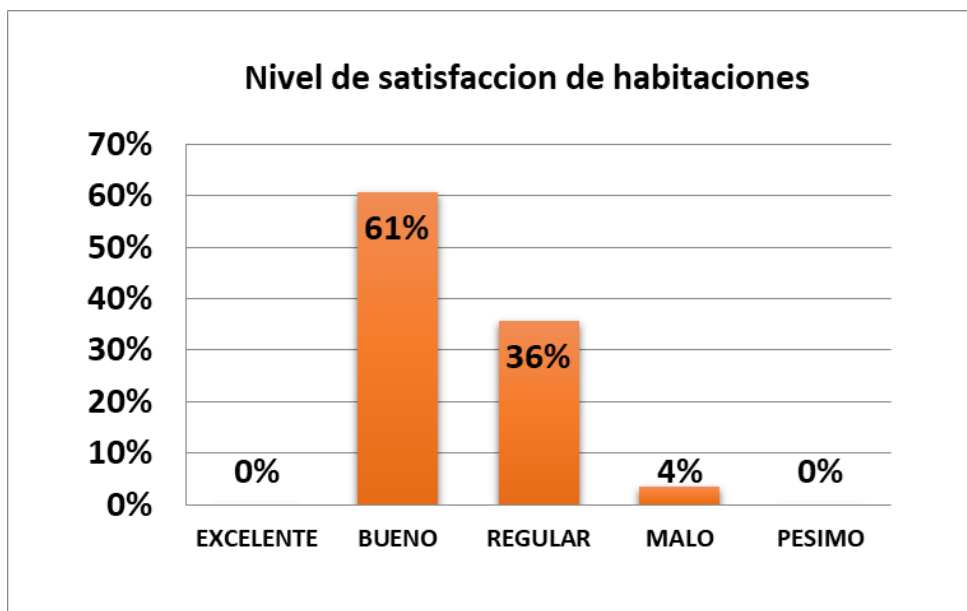


El estudio se realizó con huéspedes del Hotel Plaza Jardín, durante el mes de octubre del 2017, la población total estudiada fue de N=28(100%). Del 100% en la población general, de la dimensión “Habitaciones” se obtuvo; 0%(0) excelente, bueno 61%(17), regular 36%(10), malo 4%(1) y pésimo 0%(0).

Tabla 4. Resultados en el nivel de satisfacción (habitaciones)

Habitaciones	N	%
Excelente	0	0%
Bueno	17	61%
Regular	10	36%
Malo	1	4%
Pésimo	0	0%

Figura 3. Nivel de satisfacción (ESCH), de las habitaciones, en huéspedes del Hotel plaza jardín, octubre 2017. N=28

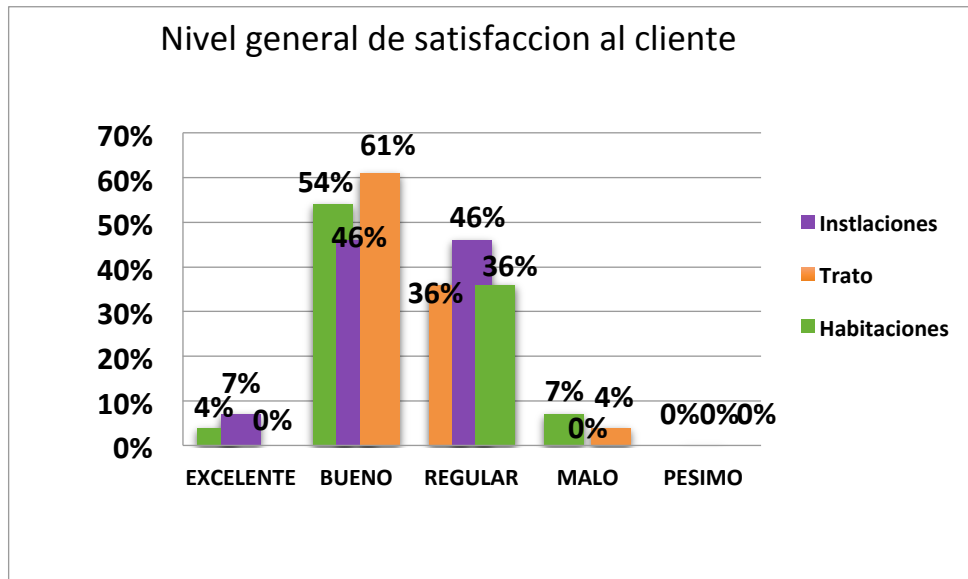


El estudio se realizó con huéspedes del Hotel Plaza Jardín, durante el mes de octubre del 2017, la población total estudiada fue de N=28(100%). De las dimensiones “Instalaciones, Trato y Habitaciones” solo el 7% de las instalaciones y el 4% de habitaciones fue malo; regular en instalaciones y habitaciones con un 36% y 46% en trato; bueno 54% en instalaciones, 46% en el trato y 61% en habitaciones; excelente en instalaciones 4%, 7% en trato y 0% en habitaciones y pésimo 0% en las tres dimensiones.

Tabla 5. Resultados en el nivel general de satisfacción

Categorías	Instalaciones	Trato	Habitaciones
Excelente	4%	7%	0%
Bueno	54%	46%	61%
Regular	36%	46%	36%
Malo	7%	0%	4%
Pésimo	0%	0%	0%

Figura 4 Nivel general de satisfacción (ESCH), en huéspedes del Hotel plaza jardín, octubre 2017 N=28



Aspectos éticos

- Para llevar a cabo este estudio, se realizó una visita al Hotel con el fin de presentarnos, proporcionar datos de contacto e informar lo que se pretendía realizar.
- Una vez que la empresa accedió y para formalizar el permiso, se presentó una solicitud a la administradora del Hotel.
- Se le dieron indicaciones específicas al personal del hotel, sobre el instrumento, ya que durante un mes, los instrumentos deberían colocarse en las habitaciones, a la vista de los huéspedes y recogerlos después de su salida aun cuando estos estuvieran incompletos.

Resultados

Con una distribución del 100%, se encontró un nivel de satisfacción Bueno en las dimensiones de instalaciones (54%) y habitaciones (61%), mientras que en el trato al huésped se encontraron al par las categorías Bueno y Regular con un 46%.

Conclusiones y comentarios

Se concluye que, el Hotel Plaza Jardín ubicado en la zona conurbada Boca del Río, Veracruz, brinda servicios que cumplen con un nivel bueno de manera general al ofrecer

sus servicios en; instalaciones, trato al huésped y habitaciones, de igual manera las características sociodemográficas de los clientes son equilibradas respecto al sexo, los cuales proceden mayor mente del mismo puerto. Finalmente las dimensiones que abonan el cumplimiento de la satisfacción son las instalaciones y habitaciones con un nivel de satisfacción Bueno. Por otro lado en el trato al huésped se encontraron al par las categorías Bueno y Regular, indicando que los servicios son adecuados aun que pueden mejorarse, para ellos es necesario realizar investigaciones orientadas a la intervención.

Referencias

- Arenas, J. A. (2005). *Diseño, implementación, evaluación y control de un modelo de calidad para incrementar la satisfacción de los clientes* (Tesis Licenciatura). Universidad Tecnológica de la Mixteca. Huajuapán de León, Oaxaca.
- Cabrero, B. G. (2009). *Manual de metos de investigación para las ciencias sociales*. Mexico, D.F.: manual moderno.
- Castillo, L., Dougnac, A., Vicente, I., Muñoz., Rojas, V. (2007). *Los predictores de satisfacción de paciente en un centro hospitalario universitario*. Recuperado 5 de octubre de 2017, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872007000600002
- Gil, I., Sánchez, M., Berenguer, G., & González-Gallarza, M. (2005). Encuentro de servicio, valor percibido y satisfacción del cliente en la relación entre empresas. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 47-72.
- Guanajuato, M. M. (2000). *Diseño de un modelo de satisfacción de clientes de un supermercado*. Mexico: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Hernandez, G. A., Delamora, J. D. (2015). *El estudio transversal: tomando una fotografía de la salud y la enfermedad*. Departamento de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/bolclinhosinfson/bis2015/bis151f>.
- Heskett, J., Sasser, W., & Schlesinger, L. (1997). *The Service-Profit Chain*. New York: Free Press.

- Moreno J. (2012). *Medición de la satisfacción del cliente en el restaurante la cabaña de don parce*. Recuperado 20 septiembre 2017, de https://pirhua.udep.edu.pe/Bitstream/handle/11042/1648/AE_265.pdf
- Ortiz Espinosa, R., Muñoz Juárez, S., & Torres Carreño, E. (2004). *Satisfacción de los usuarios de 15 hospitales de Hidalgo, México*. *Scielo.isciii.es*. Recuperado 18 septiembre 2017, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272004000400010
- Pineros, J.B. (2005). *Medición de la satisfacción del cliente del restaurante museo taurino, y formulación de estrategias de servicio para la creación de valor* (Tesis Licenciatura). Universidad Javeriana facultad de ciencias económicas y administrativas, Bogotá.
- Reichheld, F. (1996). *The loyalty effect*. Boston: Harvard Business School Press.

EL SENTIDO DE PERTENENCIA EN LOS COLABORADORES DE UNA EMPRESA PRESTADORA DE SERVICIOS

Viridiana García Gómez¹¹⁷.

Valeria Ruíz Hernández

Diana Andrea Tuyú Hernández

José Noel García Andrade

Resumen

Al hacer referencia a lo que llamamos sentido de pertenencia podemos definirlo como el sentimiento de arraigo e identificación que se presenta en un individuo hacia un grupo o con un ambiente determinado, en este caso en el ámbito organizacional. Su existencia genera en la persona un compromiso con la construcción de significados que a la larga formarán parte de la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer. La participación en la construcción de esta memoria es activa y continua e implica un compromiso con desarrollo tanto personal como del grupo y del lugar. La presente investigación tiene como objeto principal identificar el nivel del sentido de pertenencia que tienen los colaboradores de la empresa prestadora de servicios, evaluando a cada uno de ellos mediante dimensiones establecidas en el ámbito laboral como la satisfacción, comunicación, motivación, cultura y compromiso organizacional con la finalidad de relacionar lo anteriormente mencionado con la problemática de dispersión que se presenta en el grupo a analizar. El profundizar la indagación desde la perspectiva de la psicología laboral, fue un interés académico. En el ámbito profesional, versó en conocer el contexto laboral así como las variables independientes de las condiciones que se desarrollan en el lugar de trabajo de dichos sujetos. De igual manera, nos enfocamos en aportar estadísticas recientes sobre este problema. En la actualidad, no solo es importante que la empresa cuente con todos los recursos económicos, tecnológicos y con todos los materiales necesarios para laborar, sino que también es de suma importancia promover y trabajar con la parte humana, con el objetivo de que el empleado se sienta estimado y cuente con una alta satisfacción laboral, generando de este modo un cambio significativo en la participación del colaborador dentro de la organización.

Palabras clave: Sentido de pertenencia, Dispersión, Colaboradores.

¹¹⁷ Universidad Veracruzana, zs15007637@estudiantes.uv.mx.

Introducción

La presente investigación se refiere al tema de sentido de pertenencia, el cual se puede definir como que es la satisfacción de una persona al sentirse parte integrante de un grupo. El sujeto, de este modo, se siente identificado con el resto de los integrantes, a quienes entiende como pares. Dicha investigación se llevó a cabo dentro de las oficinas de una empresa con giro de préstamo de servicios, donde los colaboradores fueron objeto de estudio.

La investigación de esta problemática laboral se realizó por el interés de conocer por qué existe poca interacción en los integrantes de este grupo. Esto permitió identificar el nivel de sentido de pertenencia que tienen estos colaboradores. Por otra parte, establecer las dimensiones en el ámbito laboral de los colaboradores, como el nivel de compromiso organizacional, el nivel de comunicación, el nivel de motivación, el nivel de cultura organizacional y su satisfacción laboral de los integrantes de mencionado grupo.

En el marco de la teoría psicológica laboral, la investigación se realizó con una entrevista con el encargado del departamento de Recursos Humanos, en dicha conversación con el representante del departamento, se abordaron la problemática que existía, posibles causas, e historia de Grupo Veracruz. También se aplicó un instrumento de mediación para encontrar el nivel de sentido de pertenencia y sus dimensiones que se relacionan, el cual se aplicó a colaboradores de diferentes departamentos y puestos. Este tipo de muestra fue el que empleamos en la metodología para nuestro estudio. Durante la investigación de campo, uno de los obstáculos en la aplicación del instrumento fue la aceptación y disposición de los colaboradores ya que se encontraban en jornada laboral y ocupados, también las faltas de algunos colaboradores por lo cual la cantidad prevista se redujo.

Planteamiento del problema

El corporativo de Grupo Veracruz se encuentra hoy en día integrado por cinco compañías y diversas divisiones de trabajo, de tres distintos giros y servicios que guardan cierta relación, las cuales pretenden alcanzar la misión estratégica del mismo, rigiéndose por los valores disciplina, lealtad, igualdad, integridad y espíritu de servicio. Cada una de ellas se encuentra localizadas en diversas zonas y municipios lo que dificulta las interrelaciones entre los integrantes de la misma. Desconociendo quien la integra en su totalidad y su

abono al fin común para poder alcanzar las metas del corporativo dentro de las cuales son buscar siempre la fidelidad de sus clientes y proveedores, el desarrollo de su personal a través de mejorar su calidad de vida tanto profesional como particular, con prestaciones, capacitación, planes de vida y carrera que permitan cumplir con los objetivos y misión de la empresa. Cuidar el medio ambiente a través de la mejor tecnología en nuestros talleres y áreas de servicio, programas de certificación de calidad y ambientales; así como programas asistenciales y de becas para contribuir con el desarrollo de las comunidades donde están establecidos.

Dentro de las oficinas del corporativo Grupo Veracruz se ha suscitado situaciones de desunión, las cuales se propician por la identidad que tiene cada trabajador con la compañía por la cual está contratado, y no como un corporativo. En razón de lo expuesto, el propósito de esta investigación es conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia de los empleados de grupo Veracruz.

El primer desafío para poder lograr pertenencia de la gente a la organización es entender qué acciones generan sentimientos en y hacia las personas. Actualmente, no solo los recursos financieros, tecnológicos o materiales representan los valores de una compañía, por el contrario, elementos como la información, la comunicación y la gente deben hacer parte de las fortalezas de cualquier organización contemporánea. En un mundo tan competitivo y globalizado como el actual, donde la oferta de bienes y servicios desborda la orden del día y las descargas publicitarias son cada vez más fuertes, las empresas buscan valores agregados que constituyan un beneficio diferencial, para poder obtener cierto margen de distinción con relación a la competencia.

En muchas ocasiones la ventaja comparativa está personificada por los trabajadores y, ante todo, por el grado de compromiso, profesionalismo y pertenencia que tengan hacia la compañía, sus operaciones y objetivos.

Interrogantes del problema

¿Cuál es el nivel de sentido de pertenencia en los empleados de Grupo Veracruz? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de acuerdo a las dimensiones del sentido de pertenencia en los colaboradores de Grupo Veracruz? ¿Qué tipos de sentido de pertenencia se presentan en los empleados de Grupo Veracruz?

Justificación

El sentido de pertenencia es la clave fundamental para que una empresa pueda sobresalir en un mundo tan competitivo y globalizado, ya que los colaboradores son los que hacen la diferencia ante la competencia, son ellos los que hablan bien o mal de la empresa, puesto que al final son los que ayudan al desarrollo de las tareas individuales para alcanzar los objetivos y metas de la organización. Por lo que se considera como factor importante el hacer entender a cada entidad que lo primero que debe hacer es comenzar por conocerse interiormente, y así poder buscar las estrategias más eficaces que permitan que cada uno de los empleados puedan rendir al máximo, haciendo su trabajo con agrado, conocimiento y sobre todo con la firme convicción de que es un lugar que puede brindarle todas las herramientas para evolucionar. Si muchas de estas entidades invirtieran tiempo y recursos en buscar la implementación de planes y programas que propendan por el bienestar del colaborador, seguramente que el resultado de esa inversión, se vería reflejado en la labor del mismo empleado y en su manera de ejecutarla; también en la productividad y en las ganancias que puede obtenerse, ya que se siente cómodo e identificado con su trabajo como en el lugar donde se desempeña. Por todo lo anterior, el pretender conocer el nivel del sentido de pertenencia así como las fortalezas permitirá identificar áreas de trabajo que coadyuve al incremento de la productividad, la integración humana, el bienestar laboral, a través de la propuesta de progreso y desarrollo que se lleve a cabo con el fin de llegar a los objetivos que engloba un nivel alto en el sentido de pertenencia de los empleados.

Aspectos Complementarios

El sentido de pertenencia se ha definido como un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado. Su existencia genera en la persona un compromiso con la construcción de significados que a la larga formarán parte de la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer. La participación en la construcción de esta memoria es activa y continua e implica un compromiso con desarrollo tanto personal como del grupo y del lugar.

Se entiende como la aptitud de considerarse y de sentirse integrante de un grupo; en las organizaciones, también se puede identificar el sentido de pertenencia como la relación empresa empleado. Esta relación se orienta hacia la realización de los objetivos

individuales y organizacionales. Cuando estos dos objetivos convergen, se satisfacen mutuamente y existe responsabilidad social por parte de la organización, produce bienestar en los trabajadores, generando así sentido de pertenencia a la empresa. Cuando el individuo proporciona habilidades, conocimientos, capacidades y destrezas, junto con una actitud positiva frente al aprendizaje y grado de desempeño, la empresa le asigna responsabilidades, las cuales se convierten en un reto y un mejoramiento continuo de su condición en la organización (Chiavenato, 1994). "Creo que el sentido de pertenencia conforma el ciento por ciento del desempeño del empleado y, además, representa el 70 por ciento del funcionamiento de la empresa" (Gómez Lucia, 2017)

El sentido de pertenencia supone que el ser humano desarrolla una actitud consciente respecto a otras personas, en quienes se ve reflejado por identificarse con sus valores y costumbres. (Daza, 2014). Cameron (2004) considera al sentido de pertenencia, o lo que él denomina "vínculos interpersonales", como una faceta más de la identidad social y, en relación al ámbito organizacional, como una faceta de la identificación organizacional (Harris & Cameron, 2005) tomado de (Dávila de León & Jiménez García, 2014).

Diversos autores coinciden en que la necesidad de pertenecer está asociada con procesos cognitivos, patrones emocionales, comportamiento, salud y bienestar. Sentirse parte afecta la percepción que se tiene de los demás y conduce a emociones positivas como felicidad, alegría y calma. De la misma manera, el no sentirse parte puede desembocar en tristeza, soledad y ansiedad. La geógrafa Tobi Fenster (2005) define el sentido de pertenencia como un conjunto de sentimientos, percepciones, deseos, necesidades, construidas sobre la base de las prácticas cotidianas desarrolladas en espacios cotidianos. Cambia con el tiempo en la medida que las experiencias diarias crecen y sus efectos se acumulan planteando que el conocimiento de un lugar, los usos diarios y los ritos refuerzan el sentido de pertenencia.

Por tanto, el sentido de pertenencia es un sentimiento personal e íntimo y al mismo tiempo oficial y colectivo, ya que se basa en la memoria y el simbolismo compartido de una comunidad. Su significado en la propia existencia es el resultado de las afiliaciones, creencias e ideologías. Mediante este sentimiento se crea en la persona la consciencia de la vinculación al grupo y al territorio común del grupo. El énfasis de estas implicaciones en la

construcción del sentido de pertenencia variará según los diferentes enfoques teóricos sobre identidad individual, identidad social e identidad de lugar.

Sentido de pertenencia e identidad individual

La identidad se refiere a la noción que una persona tiene sobre sí misma. La persona que es hoy y la que será el día de mañana. Se refiere a la definición del yo. Es la imagen que los individuos construyen de sí mismos en sus relaciones con los otros individuos a través de un proceso de internalización. El desarrollo de las personas está fundamentado en diversos procesos de crecimiento, siendo la adquisición de un sentido de identidad personal uno de los aspectos esenciales para su autodefinición.

La identidad se define y se va enriqueciendo a lo largo de la vida de las personas. Cuando esta se vincula a la colectividad de nacimiento, se hace referencia entonces a una identidad cultural, la cual aporta elementos distintivos de referencia y comparación a un individuo y a un grupo. Puede implicar que las personas posean similares rasgos étnicos y una herencia sociocultural compartida.

Sin embargo, la identidad cultural no es determinante para que una persona se sienta pertenecer a una colectividad determinada ya que los aspectos señalados no fueron asumidos voluntariamente por la persona. Para sentirse pertenecer se precisa de una vinculación afectiva, un sentimiento de identificación como medio de apropiación de los símbolos y significados de dicha colectividad.

Al respecto, el antropólogo Marc Augé (1994) plantea que no hay identidad sin la presencia de los otros. No hay identidad sin alteridad. Lo que quiere decir que la identidad individual se construye a través de relacionarse con los demás y compartir significados y experiencias, de la misma manera que la identidad grupal se construye a partir de la interrelaciones grupales.

Sentido de pertenencia e identidad social

Tajfel (1978) define la identidad social como “aquellos aspectos de la imagen del yo de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo o grupos sociales juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia”.

Esta valoración propicia que en la medida en que las personas se sientan pertenecer a un grupo, se produzca una acentuación de la percepción de las semejanzas entre el individuo y el grupo y de las diferencias con los demás (Turner, 1990). Esto a la vez provocará que paralelamente se desarrollen actitudes y formas de comportamiento en función de esta pertenencia, la cual las personas expresan mediante la creación de símbolos distintivos de identidad colectiva.

Vargas Alfaro (1999) plantea que las características comunes de los miembros de un grupo propician el auto reconocimiento, afianza los vínculos entre ellos y los hace más sólidos y coherentes tanto hacia adentro como hacia afuera del grupo. Propone, además, que el sentido de pertenencia es elemento movilizador de la actividad grupal por lo que es importante crear las estrategias necesarias para su efectiva construcción.

A nivel de la sociedad mayor, Feres (2007) apunta que el sentido de pertenencia interviene en los procesos de vinculación e identificación ciudadana como con las instituciones y grupos que integran el Estado nación. En este nivel, el sentido de pertenencia se manifiesta a partir de indicadores como multiculturalismo, tolerancia, no discriminación, capital social, participación, expectativas de futuro, movilidad social, integración y afiliación social.

Sobre la relación entre el sentido de pertenencia y la identidad social, Turner (1990) concluye que la identidad social no se produce con solo pertenecer formalmente a una colectividad, sino con sentirse pertenecer. El sentido de pertenencia se construye sobre la base de la identificación de la persona con el grupo, con el lugar y con la colectividad formal, cuyos valores y objetivos son conocidos y compartidos por el grupo. Es por esto que el sentido de pertenencia es fundamental para que se desarrollen procesos de cooperación social, para que las sociedades puedan resistir las tendencias a la fragmentación y para afianzar la inclusión y cohesión sociales.

Sentido de pertenencia e identidad de lugar

Todo lugar, definido por unos límites, constituye el espacio existencial donde habitan las personas y los grupos. Allí ocurrirán los eventos significativos de sus vidas y se desarrollarán los procesos de orientación y apoderamiento del entorno. Muntañola (1996)

propone que la identidad de lugar es un constante y triple encuentro entre el ambiente, el individuo y el grupo. Por tanto, la identidad de lugar incluye un sentido de pertenencia, enraizamiento, normas y valores acerca del espacio común y del espacio personal.

Sobre este punto, Augé (1992) coincide al indicar que no hay análisis social que pueda prescindir de los individuos, ni análisis de los individuos que pueda ignorar los espacios por donde ellos transitan. Considera además como una de las prácticas colectivas e individuales la organización del espacio y la construcción de lugares en el interior de un mismo grupo social y define el lugar como “un espacio de identidad, relacional e histórico”. Define también los no-lugares como aquellos espacios donde los individuos se mueven sin relacionarse ni negociar nada, por ejemplo, aeropuertos, supermercados, autopistas, gasolineras, Los denomina espacios del anonimato, donde no se crea ni identidad ni relación, solo soledad y similitud. Lugares sin significado que ejemplifican el desarraigo que es lo contrario a la existencia de identidad de lugar.

La identidad de lugar se verifica cuando todos los que se reconocen en los lugares tienen algo en común, comparten algo, independientemente de su diversidad. El lugar se constituye entonces en un pequeño universo de reconocimiento colectivo en el cual cada uno conoce su sitio y el de los otros, constituyendo un contenedor de referencias espaciales, sociales e históricas.

Zabalza (2002) hace referencia a este concepto de no lugar cuando introduce el término de cultura de aeropuerto en las instituciones educativas, para señalar la falta de sentido de pertenencia y consecuentemente, de identificación de las personas con la institución, la pérdida progresiva de ritos y ceremonias que constituyen un patrimonio común y un signo de identidad de la institución, así como la carencia de espacios donde se puedan ir construyendo relaciones más intensas y personales.

Por su parte, Vigotsky plantea el concepto de mediación a través de signos. Se refiere a la inclusión de un sistema de símbolos como mediador en la interacción entre las personas y el entorno. Este sistema consiste en instrumentos cognitivos que intervienen en la identificación de las personas con el lugar en que habitan (Bouzas, 2004). A través de estos signos, los individuos interactúan con el ambiente, desarrollándose entonces los procesos de identidad de lugar. Este se convierte en un elemento integrador del grupo y de la comunidad. Contribuye al mantenimiento de la identidad social, facilita la integración y

la cohesión social, contribuye además al desarrollo de las personas en términos de productividad y desempeño.

En los párrafos anteriores se definió el sentido de pertenencia como un sentimiento de identificación y vinculación de la persona con el grupo y con el lugar donde interactúa, así como sus enfoques. Pero también el sentido de pertenencia se relaciona con otros factores, como el compromiso organizacional, la cultura organizacional, la comunicación, la motivación y satisfacción laboral. A continuación se definirán en visión de distintos autores.

Compromiso Organizacional

Respecto a los antecedentes del compromiso, se señalan tres tipos de variables: organizacionales; personales y del entorno (Meyer y Allen, 1997). Entre las primeras se destacan: la naturaleza del trabajo, la descripción del puesto, las políticas de recursos humanos, la comunicación, el grado de participación en la organización y los estilos de liderazgo de los directivos. Entre las personales se señalan: edad, género, antigüedad en el cargo, expectativas en el trabajo, valores respecto al trabajo, responsabilidades familiares, afectividad y motivación. Entre las del entorno se identifican algunas tales como las oportunidades laborales.

McNeil (1985) denomina “contrato psicológico” el que se produce entre las personas y las empresas pudiendo ser de naturaleza transaccional o relacional. Los contratos psicológicos relacionales darían pie a un tipo de compromiso normativo, más basado en una relación estable y que serían diferentes del tipo de compromiso de mero cumplimiento que suponen las relaciones más transaccionales que por su naturaleza predisponen a una relación más a corto plazo y más centrada en criterios oportunistas o meramente económicos.

Para algunos autores el compromiso constituye un constructo multidimensional (Meyer y Herscovitch, 2001). Meyer y Allen (1991) hablan de tres dimensiones del compromiso: continuidad, afectiva y normativa. Basados en este enfoque, González y Guillén (2008) analizaron las tres dimensiones de Meyer y Allen mencionadas a la luz de la clasificación tridimensional de los bienes realizada por el filósofo clásico Aristóteles ante la falta de fundamentación filosófica de este constructo. Establecen un paralelismo entre las

tres dimensiones del constructo con las tres clases de bienes propuestas por Aristóteles que veremos más adelante.

Aristóteles (Ética a Nicómaco, VIII, 2, 1155b20) distingue tres tipos de amistad en función del objetivo que se persigue: de utilidad, de placer y de benevolencia. Los tipos de bienes serán clasificados en función de esas tres clases de amistad: bienes útiles, bienes placenteros y bienes morales (o virtudes). El paralelismo vendría al ser los bienes útiles los que conformarían el compromiso de continuidad: comportamientos de permanecer o abandonar la empresa en función del coste de oportunidad que le supone quedarse en ella. Con los bienes placenteros se produciría el deseo de permanecer en la empresa y llevar a cabo determinadas metas como resultado de un deseo y de la satisfacción que puede producir el hacerlo. Respecto al compromiso moral o normativo de Meyer y Allen (1991), para éstos autores (González y Guillén, 2008) el objeto no serían sólo los bienes espirituales (o del alma) sino que también entrarían en juego los placenteros al estar presentes aspectos mezclados de lo placentero y lo normativo. Con este compromiso normativo se puede generar un sentido del deber que deviene en la virtud moral de la “responsabilidad” (González y Guillén, 2008), algo tan importante para los individuos que trabajan en las empresas.

En un primer nivel, existe un planteamiento básico del “coste de oportunidad”. Sería un nivel de compromiso muy bajo basado en lo que perdería el individuo si no se comprometiera. Para algunos autores sería de continuidad o alienante (Becker, 1960). El segundo nivel es el compromiso afectivo en el que el individuo tiene sentimientos positivos de pertenencia, lealtad. En el nivel anterior el individuo “tiene” que estar, mientras que en este nivel “quiere” estar. En el tercer nivel de compromiso se produce una identificación con los objetivos de la organización. Algunos autores lo denominan “compromiso moral” (Penley y Gould, 1988). Según Jaros et al. (1993) mientras que el tipo de vínculo desarrollado por el anterior nivel es meramente emocional, en este caso es racional por lo que es de esperar que los empleados en este caso tengan un mayor nivel de compromiso moral con los valores y objetivos de la empresa. Para algunos autores (Jaros y otros, 1993) el compromiso moral es una continuación del afectivo y en muchos casos se produce un lógico solapamiento pues no tienen por qué ser excluyentes entre sí.

Cultura Organizacional

La cultura organizacional se puede definir como "... el modo de vida propio que cada organización desarrolla en sus miembros", y en forma un poco más amplia, como (Chiavenato, 2000): ... un conjunto de valores, creencias, tradiciones y modos de ejecutar las tareas que, de manera consciente o inconsciente, cada organización adopta y acumula con el tiempo, y que condiciona fuertemente el pensamiento y el comportamiento de sus miembros. La gestión se puede definir como el desarrollo de sistemas de apoyo que permiten manejar el caos organizativo de las instituciones, permitiendo así, que las mismas tengan cierta visión de conjunto. También se le puede conceptualizar como "... el conjunto de operaciones que se realizan para dirigir y administrar un negocio o una empresa", reconociéndosele que presenta una prima hermana que es su compañera inseparable, la cual se denomina como la planificación (Torrent, 2009) citado en (Nieves Contreras, 2015).

Comunicación

La comunicación es la interacción de las personas que entran en ella como sujetos. No sólo se trata del influjo de un sujeto en otro, sino de la interacción. Para la comunicación se necesita como mínimo dos personas, cada una de las cuales actúa como sujeto. (Pichon Riviere, 1971). La comunicación es un proceso de interacción social a través de signos y sistemas de signos que surgen como producto de la actividad humana. Los hombres en el proceso de comunicación expresan sus necesidades, aspiraciones, criterios, emociones. (Rey Gonzalez, 1991).

Para una planificación sistemática y coherente de la Comunicación Corporativa, podemos establecer tres grandes etapas: a) Investigación, b) Planificación y c) Implementación. Un plan de comunicación no debería tener un comienzo y un final, sino que, una vez evaluado un programa determinado, se debería iniciar un nuevo proceso, para plantear nuevas situaciones, nuevos objetivos y nuevas acciones a desarrollar y así sucesivamente". (Capriotti, 2009, p. 232) citado en (Hernandez Uribe, 2013). Mencionado lo anterior, se debe establecer e implementar la comunicación en las organizaciones ya que es de primordial importancia para todo centro de trabajo, institución y más importante aún, es conseguir que los métodos y los planes se ejecuten a la brevedad, y se pueda seguir desarrollando de tal manera que se vean resultados beneficiosos para todos.

Motivación

El término motivación encierra sentimientos de realización, de crecimiento y de reconocimiento profesional, manifiestos en la ejecución de tareas y actividades que constituyen un gran desafío y tienen bastante significación para el trabajo” (Chiavenato, 1994:55).

“La palabra motivación deriva de la palabra latina movere, que significa (Mover). La motivación representa aquellos procesos psicológicos que causan la estimulación, la dirección y la persistencia de acciones voluntarias dirigidas a los objetivos.” (Ivancevich et.al, 2006:141). Las empresas modernas son conscientes de la importancia de poseer una estructura cualificada y con un alto grado de interés y motivación. Se entiende por motivación toda fuerza o impulso interior que inicia, mantiene y dirige la conducta de una persona con el fin de lograr un objetivo determinado. En el ámbito laboral estar motivado supone estar estimulado e interesado suficientemente como para orientar las actividades y la conducta hacia el cumplimiento de unos objetivos establecidos previamente.

Como factores determinantes de la motivación se encuentran entre otros los que se mencionan a continuación. Necesidades El principal autor que maneja el tema de necesidades es Abraham Maslow quien afirma que estas forman parte de una jerarquía. “Maslow concibe esa jerarquía por el hecho de que el hombre es una criatura cuyas necesidades crecen durante su vida. A medida que el hombre satisface sus necesidades básicas, otras más elevadas ocupan el predominio de su comportamiento.” (Chiavenato, 1994:52). De acuerdo con esto, la jerarquía de necesidades humanas se clasifica y se definen así:

- a) Necesidades fisiológicas: medio ambiente (aire, temperatura), alimentación.
- b) Necesidades de seguridad: protección contra el peligro.
- c) Necesidades sociales: amistad, relaciones interpersonales, pertenencia a grupos.
- d) Necesidades de estima: reconocimiento, autorrespeto
- e) Necesidades de autorrealización: realización del potencial, utilización plena del talento individual.

Para la investigación se toma el planteamiento formulado por Maslow, analizando la satisfacción de las siguientes necesidades de los trabajadores (as) y supervisores (as) en la empresa:

Seguridad: Se retoma la seguridad con el fin de conocer las condiciones que brinda la empresa para la satisfacción de esta necesidad en el lugar de trabajo.

Sociales: Se identifican las relaciones sociales como el compañerismo, la amistad, pertenencia a grupos internos de la empresa.

Estima: Esta se determina por el auto-respeto y el reconocimiento con el que se siente cada trabajador (a) y supervisor (a) dentro de la empresa y ante sus compañeros de trabajo.

Autorrealización: La autorrealización se determina como la realización personal de trabajadores (as) y supervisores (as) en el desempeño de sus labores, lo que permite alcanzar la autoestima. (Forero, Rincon M., & Velandia, 2008).

Las personas necesitan realizar bien sus tareas en el trabajo, y para ello cuentan con un conjunto de habilidades, conocimientos y destreza que, si son adecuadas, ayudan a la realización de los cometidos laborales. En este proceso de desempeño del trabajo también intervienen procesos psíquicos de carácter motivacional como el interés, la voluntad, la intención de realizar el trabajo, etc.

Huber (1996) comenta que en general las teorías motivacionales se sustentan en las relaciones de actitudes, necesidades y conductas. Explica que la motivación puede ser interna o externa, llamadas intrínsecas o extrínsecas, respectivamente.

- La motivación interna, es aquella que surge dentro de un individuo y se dirige en sentido de un logro personal.
- La motivación externa, es una motivación que surge fuera del individuo, donde algo o alguien se vuelve un incentivo. Se relaciona con la aplicación de recompensas o sanciones

Satisfacción laboral

Davis y Newstrom (2003), definen que la satisfacción laboral es un conjunto de sentimientos y emociones favorables o desfavorables con que los empleados ven su trabajo. Se trata de una actitud afectiva, un sentimiento de agrado o desagrado relativo hacia algo.

Barbash (1974) la considera dinámica, alude a la constante adaptación del individuo para mantener el nivel de satisfacción que le conviene y de allí, esta resulta una "función de sus propias capacidades para adaptarse a una situación de trabajo dada o para modificarla en función de sus propias necesidades".

Thurman (1977) interpreta, que la satisfacción evoluciona en función de las necesidades y aspiraciones del individuo y de la realidad vivida en el trabajo dentro de la organización, resultando de la acción de fuerzas internas y externas a ella. La concibe como "un proceso dinámico que permite la comparación entre factores.

Locke (1969) expone que, la satisfacción se entiende como resultante de una evaluación que pone de manifiesto la divergencia entre los valores del individuo, lo que espera de su empleo y la percepción que tiene de su empleo.

Maslow (1991) explica que el ser humano raramente alcanza un grado de satisfacción completa, excepto en breves periodos de tiempo. Tan pronto se satisface un deseo, aparece otro en su lugar. Cuando este se satisface, otro nuevo se sitúa en primer plano y así sucesivamente. Es propio del ser humano estar deseando algo, prácticamente siempre y a lo largo de toda su vida. Comenta que hay dos hechos importantes: primero, que el ser humano nunca está satisfecho, excepto de una forma relativa y segundo, esas necesidades parecen ordenarse en una especie de jerarquía de predominio.

La satisfacción profesional puede depender de muchos factores (congruencia con los valores personales, grado de responsabilidad, sentido del éxito profesional, niveles de aspiración, grados de libertad que procura el trabajo, entre otros) Cuanto más elevada sea la calidad de vida profesional más satisfacciones procurará al trabajador y se reducirá el grado de ausentismo. Por otra parte, unos buscan en el trabajo reconocimiento o implicación; en cambio otros buscan socialización y estímulo. Se trata de ayudar a la persona para que consiga del trabajo la mayor satisfacción y significado posible. (Fuentes, 2012).

Locke (1976) definió la satisfacción laboral como un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto o como la respuesta afectiva de una persona a su propio trabajo. De una forma sencilla se

puede decir que la satisfacción laboral es el grado de bienestar que experimenta el trabajador con motivo de su trabajo. Identificó nueve facetas dentro de la satisfacción laboral:

- 1) La satisfacción con el trabajo. Interés, variedad, oportunidades de aprendizaje, dificultad, cantidad de trabajo posibilidades de éxito.
- 2) La satisfacción con el salario. Sueldo adecuado, equidad respecto al mismo o método de distribución.
- 3) La satisfacción con las promociones. Referida a las oportunidades de formación.
- 4) La satisfacción con el reconocimiento. Elogios por la realización del trabajo, los créditos por el trabajo realizado, las críticas.
- 5) La satisfacción con los beneficios. Pensiones, seguros médicos o las vacaciones.
- 6) La satisfacción con las condiciones de trabajo. Como el horario, los descansos, la composición física del lugar de trabajo, la ventilación o la temperatura.
- 7) La satisfacción con la supervisión. Referida al estilo de supervisión o las habilidades técnicas, de relaciones humanas o administrativas.
- 8) La satisfacción con los compañeros. Que incluye las competencias de estos o el apoyo y amistad recibida de los mismos.
- 9) Por último, la satisfacción con la compañía y la dirección. Que incluye aspectos relacionados con la política de beneficios y de salarios de la organización.

Objetivos

Objetivo general

Conocer las fortalezas y debilidades de acuerdo a las dimensiones del sentido de pertenencia en los colaboradores de Grupo Veracruz.

Objetivos específicos

Identificar el nivel de sentido de pertenencia en los colaboradores de Grupo Veracruz.

Definir los tipos de pertenencia y determinar cuales se presentan en los colaboradores de Grupo Veracruz.

Metodología

Diseño de investigación

El presente trabajo corresponde a un estudio exploratorio, que está enmarcada en un modelo cuantitativo, por tanto, examinaremos los datos de forma numérica para responder las preguntas de investigación sobre el sentido de pertenencia, que se orienta al nivel que poseen los trabajadores del corporativo así mismo es un proyecto factible y orientado hacia una investigación descriptiva.

Según Tamayo y Tamayo M. (Pág. 35), en su libro Proceso de Investigación Científica, la investigación descriptiva “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas, se conduce o funciona en presente”.

Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento, en este caso consiste en llegar a conocer la situación sobre el sentido de pertenencia que tienen los colaboradores del corporativo, investigando la temática a través de la revisión bibliográfica de los antecedentes disponibles.

Población/universo

Trabajadores del corporativo ubicado en Blvd. Ávila Camacho no. 3077 del Puerto de Veracruz en las áreas administrativa, contable y legal, durante el periodo comprendido de agosto a Diciembre del 2017.

Muestreo

Para esta investigación trabajaremos con estas áreas ya determinadas; administrativa, contable y legal siendo una selección de muestra no probabilística, ya que, las elecciones de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra.

Instrumentación

Se utilizará como instrumento de medición La Escala de Identificación Laboral de María Renee Quevec, Michelle Francis, Aby Monroy, que tiene como objetivo medir el nivel de identificación personal que tienen las personas hacia su lugar de trabajo y consta de 59 ítems los cuales integrados por diversas dimensiones, las cuales son: Compromiso organizacional, la comunicación, la motivación, cultura organizacional, satisfacción laboral.

Procedimiento

Mediante la visita concertada de los investigadores a los diferentes departamentos que componen el corporativo estudiado, se aplicó el instrumento ya mencionado a 25 empleados. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en los escritorios individuales siendo orientados en dudas, siendo dos días de aplicación para la practicidad. La participación de los empleados en la investigación era totalmente voluntaria y se les informaba que sus datos serían tratados con total confidencialidad, respetando el anonimato de los participantes.

Análisis de datos

Para esta investigación se contó con 3 departamentos del corporativo, los cuales son administrativos, contables y legales con 25 personas en total por todas las áreas. Los datos obtenidos fueron: departamento a que pertenece el sujeto, edad, tiempo de antigüedad y puesto que desempeña en el corporativo. En el departamento administrativo tenemos un porcentaje de 44% en los cuales están incluidas 11 personas. Continuamos con el área contable donde se arroja un porcentaje de 48% de la muestra utilizada con 12 sujetos en este departamento. Y por último está el departamento legal con el porcentaje más bajo de sujetos con 8% siendo 2 personas de dicho departamento.

También se obtuvo el porcentaje de sujetos que están en los diferentes rangos de edades, donde el mayor porcentaje está en el rango de 40 años a más con un 32% de personas con un equivalente a 8 individuos, continuando en el rango de 26 a 32 años con 7 sujetos siendo el 28% total de la muestra utilizada. Con el 24% está el rango de edad de 33

a 39 años estando 6 sujetos y al final se tiene un 16% en sujetos con edad de entre 18 a 25 años.

En la variable de tiempo laborando en la empresa hay 4 rangos que van desde 1 año hasta 7 a más. En el primer rango que es de 1 a 2 años en el corporativo, tenemos un 48% de sujetos con la menor antigüedad laborando para el corporativo, mientras que un 28% equivalente a 7 personas ha laborado por 7 años o más de los que un dato extra 4 de estos individuos son de la edad de 40 a más. Al final hay un 12% entre los rango de 3 a 4 años y 5 a 6 años con 3 sujetos en cada rango.

Entre los puestos que tiene cada individuo en el corporativo tenemos a 3 coordinadores, uno por cada departamento; 2 gerentes, faltante uno del área legal; se encuentran 6 asistentes, 5 del departamento de administrativo y 1 del legal; hay 9 contadores, 7 del área contable y 2 administrativos; hay 1 persona en intendencia; 2 auxiliares del departamento contable; y se encuentran 2 practicantes, uno en área administrativa y otro en contable.

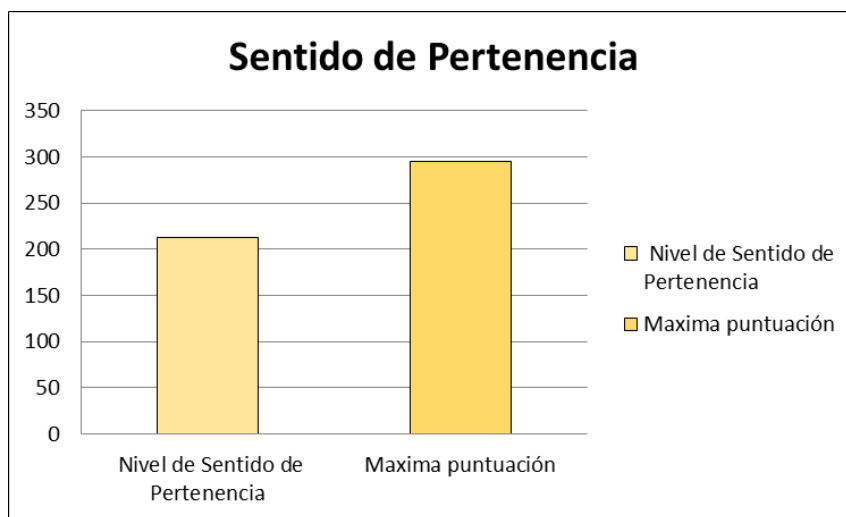
Aspectos éticos

La aplicación del instrumento tuvo un grado de confidencialidad, por consiguiente no se registró nombre ni sexo. Del mismo modo que no se transgredió a los derechos individuales de los individuos estudiados como a las políticas de la empresa, debido a que se llevó a cabo bajo el principio de beneficencia el cual persigue maximizar los beneficios y minimizar los daños, por tanto se respetó el principio de autonomía a través de la aplicación del consentimiento informado.

Resultados

Se aplicó el instrumento Escala de Identificación Laboral a 25 trabajadores; dicho instrumento consta 59 ítems que se encuentran distribuidos en cinco dimensiones, las cuales son compromiso organizacional, comunicación, motivación, cultura organizacional, satisfacción laboral y compromiso organizacional. Para determinar el nivel de sentido de pertenencia se determinaron cinco rangos a partir de los totales de las puntuaciones obtenidas de forma general y en cada una de las dimensiones; estos son muy alto, alto,

término medio, bajo y muy bajo. La aplicación de los instrumentos se realizó en dos sesiones y se obtuvieron los siguientes resultados.



Gráfica 1. Nivel de sentido de pertenencia general

En la gráfica se muestra el nivel de sentido de pertenencia general de los trabajadores. El puntaje máximo a obtener era 295 y obtuvieron 213, cayendo en el rango 178-236, lo cual demuestra que la empresa presenta un sentido de pertenencia general ALTO.

Se pudo obtener también el nivel de compromiso organizacional, el cual es la primera dimensión para evaluar el sentido de pertenencia. Aquí el puntaje máximo era 80 y obtuvieron 40 puntos, por lo cual se encuentran dentro del rango 33-48 lo que equivale a nivel MEDIO.

En la dimensión de motivación el nivel máximo era de 55 y se obtuvo un puntaje de 40 por lo cual, el puntaje se encuentra dentro del rango 34-44 equivalente a un nivel de motivación ALTO en los trabajadores.

El nivel de comunicación que presentan los trabajadores esta empresa es ALTO puesto que el puntaje máximo era 35 y obtuvieron un puntaje de 28, quedando en el límite del rango, el cual era de 22-28.

En la dimensión de cultura organizacional el puntaje máximo era 60 y como resultado se obtuvo un puntaje de 44 quedando así en el rango 37-48 que equivale a un nivel ALTO. Los trabajadores no presentan una gran diferencia entre el puntaje esperado y el obtenido. El nivel de satisfacción laboral que presentan los trabajadores es equivalente a un rango ALTO dado que se obtuvieron 44 puntos de los 60 esperados, lo cual los posiciona dentro del rango 37-48.

Como se mostró y explico, se puede observar que los empleados obtuvieron puntuaciones elevadas mostrando un nivel ALTO en las dimensiones sentido de pertenencia, motivación, comunicación, cultura organizacional y satisfacción laboral; y solo presentaron un nivel medio en la dimensión de compromiso organizacional.

Conclusiones

El propósito de este apartado es mencionar las conclusiones que se obtuvieron de esta investigación acerca del Sentido de Pertenencia en los trabajadores de la empresa Grupo Veracruz. El objetivo de esta investigación fue Conocer las fortalezas y debilidades de acuerdo a las dimensiones del sentido de pertenencia en los colaboradores de Grupo Veracruz. Dando respuesta al objetivo de la investigación, el cual fue identificar el Sentido de Pertenencia de los trabajadores, tenemos que la población mostró un alto nivel en las en casi todas las dimensiones correspondientes al instrumento aplicado, puesto que en la dimensión de Compromiso Organizacional los empleados presentaron un nivel medio. Dentro de la empresa Grupo Veracruz se trabajó con los departamentos administrativo, contable y legal; de los cuales, hablando de acuerdo a la edad, la mayoría se concentra en el rango de 40 años o más, y son minoría las personas que tienen entre 18 y 25 años que se encuentran laborando para la empresa.

A pesar de que se identificó en general un alto Sentido de Pertenencia, este no fue perfecto, ya que el rango más alto es MUY ALTO, el cual era el ideal. Una de las causas de esto podría deberse a que, como se observó anteriormente en las gráficas, la mayoría de los trabajadores solo tienen laborando en la empresa de 1 a 2 años, lo cual podría ser el detonante de que no exista una mejor identidad laboral, e incluso una mejor relación entre compañeros de trabajo.

Como recomendación, se sugiere trabajar con actividades que promuevan a mejorar significativamente el Sentido de Pertenencia, principalmente en el área de Compromiso Organizacional. Así mismo, promover e incentivar la comunicación y la interacción entre los trabajadores, para generar lazos laborales fuertes; para esto, es recomendable crear espacios de intercambio en el ámbito laboral como fuera de este. Por otra parte, estimular el sentimiento de valía de en cada uno de los miembros de la empresa, celebrando los éxitos y

logros de la empresa de manera grupal podría generar un aumento en el sentido de pertenencia de los trabajadores.

Actualmente, no solo es importante que la empresa cuente con todos los recursos económicos, tecnológicos y con todos los materiales necesarios para laborar, sino que también es de suma importancia promover y trabajar con la parte humana, para que el empleado se sienta estimado y cuente con una alta satisfacción laboral, lo cual provocara un cambio significativo en su participación dentro de la organización.

Referencias

- Brea, L. (2014). *Cite a Website - Cite This For Me*. [online] Tdx.cat. Available at: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1> [Accessed 13 Dec. 2017].
- Chiavenato, I. (1994). *Administración de los recursos humanos*. Bogotá, Ed. Graw Hill Interamericana.
- Dávila de León, C. and Jiménez García, G. (2017). *Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar*. [online] Redalyc.org. Available at: <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337832618004.pdf> [Accessed 13 Dec. 2017].
- *Forero, M., Rincon, X. and Velandia, M. (2008). *Motivación, Liderazgo y Sentido de Pertenencia..* [online] Repository.lasalle.edu.co. Available at: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/13329/T62.08%20F761m.pdf?sequence=1> [Accessed 13 Dec. 2017].
- Hernández Uribe, K. (2013). *FORTALECIMIENTO DEL SENTIDO DE PERTENENCIA DE LOS EMPLEADOS DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA AUTÓNOMA DE LAS AMÉRICAS-SEDE PEREIRA*. [online] Repositorio.ucp.edu.co. Available at: <http://repositorio.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/1927/3/KATHERINE%20HERN%C3%81NDEZ%20URIBE.pdf> [Accessed 13 Dec. 2017].
- Herrarte Dardon, J. (2015). *IDENTIDAD LABORAL EN EL PERSONAL ADMINISTRATIVO DE UNA EMPRESA MULTINACIONAL DE CONSUMO MASIVO*. [online] Recursosbiblio.url.edu.gt. Available at: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/43/Herrarte-Jose.pdf> [Accessed 13 Dec. 2017].

- Macias Cardenas, S., Aguilar Reyna, J., Ramírez Cisneros, I. and Escobar Olguín, H. (2016). *EL SENTIDO DE PERTENENCIA COMO EJE RECTOR DE LA MOTIVACIÓN LABORAL*. [online] Web.facpya.uanl.mx. Available at: <http://www.web.facpya.uanl.mx/vinculategica/Revistas/R2/3469-3489%20El%20Sentido%20de%20Pertenencia%20como%20Eje%20Rector%20de%20la%20Motivacion%20Laboral.pdf> [Accessed 13 Dec. 2017].
- Márquez, F. (2010). *Sentido de pertenencia y valores organizacionales*. [online] GestioPolis - Conocimiento en Negocios. Available at: <https://www.gestiopolis.com/sentido-de-pertenencia-y-valores-organizacionales/> [Accessed 13 Dec. 2017].
- Muñoz Briceño, P. (2014). *EL SENTIDO DE PERTENENCIA COMO ESTRATEGIA ORGANIZACIONAL PARA EL APORTE DE LOS OBJETIVOS DE LA EMPRESA*. [online] Repository.unimilitar.edu.co. Available at: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/11663/1/Ensayo%20Final%20Paola%20Mu%C3%B1oz.pdf> [Accessed 13 Dec. 2017].
- Nieves Contreras, R. (2015). *Perspectiva existencial del clima y cultura organizacional del Hospital “Dr. Tulio Carnevali Salvatierra” del Instituto Venezolano de los Seguros Sociales*. [online] Repositorio.uam.es. Available at: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671382/nieves_contreras_ramon_alberto.pdf?sequence=1 [Accessed 13 Dec. 2017].
- Villarruel Larre, S. (2013). *El sentido de pertenencia, un activo a veces olvidado en la empresa*. [online] Americaeconomia.com. Available at: <https://www.americaeconomia.com/analisis-opinion/el-sentido-de-pertenencia-un-activo-veces-olvidado-en-la-empresa> [Accessed 13 Dec. 2017].

CONCEPTUALIZACIÓN DE MASCULINIDAD Y DESEMPLEO EN HOMBRES UNIVERSITARIOS DE SALTILLO.

Diego Guadalupe García Corpus¹¹⁸
Itzia María Cazares Palacios
Iris Rubi Monroy Velasco

Resumen

La concepción de la masculinidad como construcción sociocultural, relacional y recreativa abre el espacio de acción a los varones para el desarrollo de sí mismos hacia los pares y al género femenino dentro de su entorno. La importancia del trabajo para el hombre nace al verse inmerso en un espacio que favorece el desarrollo de relaciones sociales, además de servirle como un espacio de significación e identificación. A partir de la estructura creada por y para el trabajo, el varón establece pautas de interacción entre individuos o grupos. Estas pautas median y guían su comportamiento. Así, la concepción del desempleo trae para el hombre cuestionamientos sobre sí mismo y sobre el ejercicio de su masculinidad. A partir de lo anterior, esta investigación tuvo como propósito la identificación de las representaciones sociales que los estudiantes universitarios tienen acerca de la masculinidad y el desempleo. Se utilizó una metodología cualitativa a través de la técnica de las redes semánticas, la cual permite el acercamiento y el registro de la idiosincrasia propia de un grupo social determinado, así como a esas concepciones que nacen de la interacción entre los individuos en la sociedad. Participaron jóvenes de la Universidad Tecnológica de Saltillo como muestra para este proceso. Los resultados arrojados por el proceso de investigación reflejan cómo los jóvenes reproducen la ideología del patriarcado al mostrar al hombre como un ente trabajador, ya sea por estatus o por necesidades de orden material. El desempleo se muestra a través de las definidoras propuestas por los individuos, como un concepto de carácter negativo al verse relacionado con sentimiento de desesperanza, además de mostrarse ampliamente relacionado con el carácter económico del trabajo. Las concepciones de masculinidad y de hombre, se muestran como reproducciones de características propias de un ejercicio de la masculinidad tradicional.

Palabras clave: Masculinidad, desempleo, hombres universitarios

¹¹⁸ Universidad Autónoma de Coahuila, dggc1993@gmail.com.

Introducción

La visión enfocada a la estructura de la sociedad y de los sujetos, permite el acercamiento a la problematización individual de la situación del desempleo. En México, en el periodo comprendido por julio, agosto y septiembre de 2017, los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo llevada a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reporta la existencia de 1.9 millones de personas desempleadas, de las cuales el 1.1 millones son hombres. En el estado de Coahuila, son 57 mil las personas en la condición de desempleo (Secretaría de Trabajo y Prevención Social, 2017), de las cuales el 54% es el correspondiente a los hombres. De este total de hombres desempleados, el 46% corresponde a sujetos entre 20 y 29 años.

A través del conocimiento brindado por el estudio de los universitarios, se observan los estereotipos respecto a la masculinidad, tales como el ver al hombre como proveedor o protector de la familia y las transformaciones que éstos conceptos van teniendo (Zapata, Petzelová y García, 2017). El tratar con jóvenes universitarios muestra el panorama de instrucción al que se ven sujetas las futuras generaciones de egresados, próximos a verse inmersos en el mundo laboral. Su estudio permite observar los patrones sociales que estos producen y reproducen.

Masculinidad

La identidad masculina ha sido tema de investigación por diversos enfoques centrados en los aspectos sociales y culturales de la misma (Guevara, 2008). El estudio de las masculinidades se ha instaurado dentro del acontecer de las ciencias sociales de manera relativamente reciente. En la segunda mitad del siglo XX y dada la proliferación de producciones científicas sobre varones, una ola feminista impulsaría investigaciones sobre la situación de la mujer en sociedad (Núñez, 2016). El feminismo llevó el foco de atención a la investigación orientada a la comprensión de los factores que mantenían condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres por motivos de género buscando compensar el posicionamiento epistemológico en la producción de conocimiento. El estudio de la masculinidad aparecería entonces a modo de respuesta a los estudios feministas, buscando que el hombre dejara de ser el representante del género humano y se adoptara una

perspectiva centrada en las experiencias vividas por los hombres en momentos sociohistórico-culturales determinados (Minello, 2002).

Para el mundo anglosajón, el estudio de las masculinidades sería impulsado por distintas fuentes de conocimiento, entre ellas el movimiento feminista norteamericano, el surgimiento del movimiento LGBT, los estudios gay y el ingreso de la mujer a la esfera pública (Amuchástegui, 2001).

Para la década de 1980 la perspectiva de género instauraría a los varones como objeto de estudio (Tena, 2010), ésto lo haría cambiando la forma en que se originaban las investigaciones y abordando nuevos tópicos orientados a la conformación de la identidad masculina: paternidad, vida emocional, la vida dentro de la esfera doméstica y los significados de la vida sexual, temas que no habían sido abordados hasta ese momento (Guevara, 2008).

Las investigaciones sobre varones versarían del entendimiento de éste en la esfera privada y la identificación de sí y su papel como hombre ante los cambios demográficos, de educación y en los derechos humanos (Guevara, 2008). Los estudios sobre masculinidad llevarían a la conclusión de que no existe una sola identidad masculina o una única representación social de lo que la masculinidad debe conformar; las diversas configuraciones masculinas dependerían entonces de las condiciones históricas, políticas, económicas, sociales y de la diversidad de las etnias y las jerarquías sociales específicas. Es decir, la masculinidad comenzaría a ser entendida como diversas prácticas sociales que el varón puede desempeñar (Guevara, 2008).

Siguiendo la línea de las diversas prácticas sociales, el planteamiento teórico de Connell (1997), partiría de la premisa de entender las relaciones de género como pilar de la estructura social, y siguiendo una perspectiva sociológica orientada a ver la masculinidad como estructurante de las relaciones sociales. Este planteamiento implica el entendimiento de la masculinidad como parte de las relaciones sociales inmersa en la estructura de género. Dicho lo anterior, la masculinidad y sus prácticas dentro de la personalidad, lo corporal y la cultura servirían entonces a modo de estructurante social.

Para Connell (1997), el género se postularía como pilar de la estructura social, dicho esto, las relaciones sociales formarían parte de esta estructura de género. Esta estructura se sustentaría en tres tipos de relaciones: relaciones de poder, respaldada por el patriarcado,

este tipo de relación se centra en la subordinación general de las mujeres remarcando la dominación masculina; relaciones de producción, la división del trabajo a partir de las condiciones de género y la asignación de las tareas siguiendo este principio, este tipo de relación busca el control masculino sobre los medios de producción; y relaciones de Cathexis o de vínculo emocional, este tipo de relación se muestra delimitada por el patriarcado ya que este determina las formas de atribución a la emocionalidad y al placer.

El estudio de Connell (1997) sobre la masculinidad y su visión del género como apartado estructurante de la sociedad, le llevó al establecimiento de categorías dinámicas del ejercicio del varón en sociedad. Este planteamiento ubica la concepción de masculinidad como una diversidad de prácticas, por lo que se trataría de un concepto plural por la diversidad de vivencias personales y de ejercicios de la masculinidad.

La estructura de distintas masculinidades no funciona a modo de tipología, se presenta como clasificaciones cambiantes e interrelacionadas que explican los patrones de masculinidad. La clasificación se postularía a partir de cuatro apartados (Connell, 1997): la masculinidad hegemónica, como forma de masculinidad exaltada y dominante, respaldada por el patriarcado y de posición disputable; la masculinidad subordinada, de dominación cultural y de subordinación hacia hombres homosexuales, este tipo de masculinidad toma provecho de su posición; la masculinidad cómplice, en esta clasificación los hombres no cumplen con modelos normativos pero obtienen beneficios del modelo patriarcal, en ella se presentan características como matrimonio tradicional o protección a la familia; finalmente, la masculinidad marginada representa a la etnias no incluidas dentro del sistema social y hegemónico occidental, lo cual les coloca fuera del modelo tradicional.

El establecimiento del modelo de Connell (1997) se marca como un punto de referencia para el entendimiento de las relaciones en sociedad y de forma intragenérica para los varones, formando así clasificaciones dinámicas que dan explicación a los patrones de masculinidad. La masculinidad hegemónica se postula como la categoría tradicional en el ejercicio de la masculinidad, esto sustentado por una ideología de género y el mantenimiento de una ideología patriarcal.

Este planteamiento ubica la masculinidad en términos de proceso, situándola en contextos, sin determinarla como algo estático o como un producto cultural o histórico, es

decir, no trata el género de una forma culturalmente específica (Connell y Messerschmidt, 2005).

El aspecto social de la conformación de la identidad masculina implica el entendimiento de que las creencias individuales se forman a partir de la interacción del hombre con su entorno (Ramírez, López y Padilla, 2009). De este modo, creencias referentes a la identidad y al cómo actuar en pareja, se forman a partir de las relaciones familiares y homosociales. Las relaciones que el ser masculino puede tener es lo que lo define y le da significado.

Las masculinidades se presentan como construcciones que se modifican por el entorno, las relaciones sociales, el género, y las condiciones sociales. Esto implica una instauración de la identidad masculina en los jóvenes que adoptan un modelo en su proceso de establecimiento.

Trabajo, masculinidad y desempleo

Como se ha señalado, la constitución de una identidad masculina no parte de un apartado específico de la vida del varón. La masculinidad se va formando a partir de diversos ámbitos en los que se desenvuelve el sujeto como lo son los pares, la familia, la pareja y el trabajo.

En un caso concreto, el trabajo se posiciona como uno de los espacios donde los varones se relacionan socialmente, aportando a la configuración de la identidad masculina (Ramírez, 2006). El ámbito laboral es un espacio de creación, recreación, significación e identificación para los varones, es un espacio donde el sujeto asume su identidad, el trabajo se convierte en el eje sobre el que gira la vida del varón (Ramírez, 2006).

Para los sujetos de culturas occidentales modernas, el trabajo se posiciona como lugar central del proyecto de vida, considerado como el rol social a ser desempeñado (Capella, 2007), por lo tanto, el núcleo simbólico que constituye el trabajo reside en el gran peso que le es otorgado socialmente, ya que a él se asocian conceptos como el honor, la jerarquía, el prestigio, la libertad y la autonomía; estos significados son trasladados a la esfera privada, donde un hombre que trabaja y provee difícilmente será cuestionado al cumplir con este mandato social relevante (Ramírez, 2006). De esta forma, la estructura simbólica asociada al trabajo se convierte en base del ejercicio de poder y de dominación

masculina, esto se legitima de manera constante por el reconocimiento social que le es otorgado, esto de forma que a los varones les es exigido el desempeño de actividades y desarrollo de habilidades cuya finalidad es el trabajo, por lo que se da un condicionamiento socialmente instituido (Ramírez, 2006).

A partir de la estructura formada por y para el trabajo y de la adopción de este como constituyente de la identidad, se generan pautas de interacción entre los individuos y los grupos (Nava, 2007), mismas que guían el comportamiento de los varones en las esferas pública y privada. De esta forma, el trabajo emerge como el representante del derecho a la masculinidad (López, 2007).

Cabe señalar que el empleo se destaca como uno de los principales constituyentes de la identidad masculina ya que este fortalece el rol de proveedor dado por esquemas tradicionales de la masculinidad (López, 2007). El trabajo puede ser visto como aquello que ha de determinar el respeto de la familia y de brindar el derecho a la masculinidad.

Siguiendo este esquema, un hombre desempleado se ve a merced de cuestionamientos sobre su identidad masculina, esto lo lleva a experimentar diversas emociones que giran respecto a dichos cuestionamientos y se ven orientadas a la angustia y a la vergüenza (López, 2007). No solo el aspecto emocional se ve afectado por el desempleo, las relaciones sociales pueden verse alteradas por la condición del hombre en desempleo.

Como puntúa Capella (2007), el desempleo amenaza la identidad del varón que se establece sobre la equivalencia entre trabajador, proveedor y el ejercicio de ser hombre. La identidad del varón dominante y su participación dentro de las estructuras de poder se ven amedrentadas por el estatus de desempleo, además de deteriorar las relaciones sociales y el estatus que previamente el hombre ostentaba. El hombre desempleado al verse disminuido en relaciones sociales puede experimentar soledad y asilamiento, además de ver comprometida su salud física y psicológica (Capella, 2007).

En las sociedades occidentales modernas, el trabajo se muestra como un rito de ingreso a la esfera pública, al mundo productivo del hombre (Capella, 2007). Las conceptualizaciones de masculinidad nacidas como producto social, histórico o cultural abonan al rol del hombre como proveedor, manteniendo de esta forma ideologías sustentadas en la división sexual de las labores (Capella, 2007).

La comprensión de las exigencias sociales y simbólicas hacia los varones permite el entendimiento de sus acciones y su desarrollo personal a partir de los espacios destinados para ello. El trabajo, al mostrarse como un apartado para el ejercicio masculino, representa un derecho al ejercicio de sí mismo.

El entendimiento de la significación del desempleo para el desarrollo del varón implica un paso en el discernimiento de las problemáticas individuales surgidas a partir del incumplimiento de exigencias sociales o ideológicas. Dadas estas exigencias, puede desarrollarse en el varón una preocupación por el mantenimiento de la seguridad material, convirtiéndose así en apartado central en la instauración de la propia identidad. El desempleo implica entonces, una reconfiguración de las propias relaciones (López, 2007) y el surgimiento de emociones asociadas al cambio de estatus.

Objetivo

Identificar las representaciones sociales que los estudiantes universitarios tienen referentes a la masculinidad y el desempleo.

Método

Diseño de investigación

El diseño de investigación fue cualitativo con un enfoque metodológico etnopsicológico. La etnopsicología tiene como objeto de estudio las características de las personas consideradas miembros de un grupo cultural, social, religioso o nacional, centrandó el foco de análisis en los problemas de identidad nacional y la psicología de los pueblos (Díaz-Loving, Saldívar, Armenta-Huartarte, Reyes, López, Moreno y Correa, 2015). La medición del significado psicológico se llevó a cabo por redes semánticas.

Participantes

Se llevó a cabo un muestreo incidental a 30 hombres universitarios de la Universidad Tecnológica de Saltillo en la ciudad de Saltillo, Coahuila. La edad mínima fue de 18 años y la máxima de 22, con un promedio de edad de 18.7 años.

Muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo incidental. Los criterios de selección para los participantes constaron de: pertenecer a la Universidad Tecnológica de Saltillo como estudiante y ser varón.

Instrumento

Para la finalidad de este estudio se utilizó la técnica de redes semánticas naturales. Mencionada técnica de investigación se presenta como una herramienta en el estudio de los significados psicológicos de algunas palabras o expresiones en un grupo social determinado, acercándose de una forma natural a la idea o imaginario de los sujetos (Hinojosa, 2008; Valdez, 1998 como se citó en Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005).

Las redes semánticas naturales trabajan con las estructuras generadas por los sujetos del estudio. El punto de partida para la elaboración de la lista de definidoras es un concepto central presentado a los individuos, los cuales asignarán un valor por orden de importancia a las definidoras (Figuroa, Gonzáles y Solís, 1981, como se citó en Reyes, 1993).

El instrumento fue elaborado con cuatro palabras estímulo con modalidades de interés: Masculinidad, Hombre, Trabajo y Desempleo. Pidiendo un mínimo de cinco palabras por definidora, las cuales, para su diferenciación de la asociación libre, fueron jerarquizadas para la posterior obtención del Peso Semántico, el cual es la sumatoria del valor jerarquizado que se le asignó a cada definidora. Las palabras presentadas por los sujetos podían verbos, adjetivos, adverbios, sustantivos o pronombres. El formato del instrumento se presentó en una hoja tamaño esquila con la palabra estímulo en la parte superior de la misma.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó con alumnos de la Universidad Tecnológica de Saltillo. Se aplicó a 30 sujetos los cuales se encontraban en un salón de clases, la instrucción dada fue la de escribir las primeras cinco a 10 palabras que llegaran a su mente tras leer la palabra estímulo. Al terminar de escribir las palabras se pedía jerarquizarlas siendo el uno la palabra más importante para los sujetos. El tiempo de aplicación fue de 20 minutos aproximadamente.

Análisis de datos

La recolección de datos se realizó mediante autorreporte grupal. La elaboración de la base de datos, así como el tratamiento de los mismos, se llevó a cabo mediante el paquete Excel 2016. Las definidoras obtenidas para las palabras estímulo mediante el instrumento, además de su jerarquización, fungieron como base para la obtención de los siguientes valores (Reyes, 1993): valor M o peso semántico, el cual representa la suma de la ponderación de la frecuencia por la jerarquización brindada por el grupo o la significatividad de las definidoras; el valor FMG o distancia semántica cuantitativa, expresaría, a modo de porcentaje, la cercanía de la definidora con el concepto; finalmente, el valor G o densidad conceptual, expresaría la dispersión o compactación del concepto dado por los sujetos.

Aspectos éticos

Los participantes fueron informados de la metodología a proceder en la investigación, así como fueron informados del aspecto de confidencialidad de la misma. El proceso de recolección de datos fue llevado con anonimato enfocado a la identidad de los sujetos encuestados.

El *Código Ético del Psicólogo* (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007) en su apartado de competencia y honestidad contempla en el Art. 1, Art. 8 y Art. 12, que el psicólogo es responsable de la conducción ética de la investigación, así como el sustento en el conocimiento y el cuidado de los participantes. Dentro del apartado de la confidencialidad de resultados, en los artículos 65 y 68, se establece que el psicólogo procede con debido consentimiento de los sujetos, así como dar cuidado a la información al momento de ser publicada o presentada para evitar la identificación de los participantes dentro de la investigación.

Resultados

A continuación, se reportan los resultados del procesamiento de los datos de las redes semánticas. Se presenta el trabajo realizado con las palabras estímulo de: Desempleo, Trabajo, Hombre y Masculinidad.

Para el conjunto de definidoras de la palabra estímulo *Desempleo*, se obtuvo un tamaño de red de 71 palabras. De las definidoras pertenecientes al conjunto SAM o de

mayor peso semántico, se muestran como las tres principales *Pobreza* (M= 126), *Tristeza* (M= 125) y *Deudas* (M=55).

Tabla 1. Conjunto SAM de las definidoras para Desempleo

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G
Pobreza	15	126	100.0	0.0
Tristeza	15	125	99.2	0.8
Deudas	7	55	43.7	56.3
Problemas	5	49	38.9	61.1
Desesperación	6	45	35.7	64.3
Irresponsabilidad	5	41	32.5	67.5
Quiebra	3	36	28.6	71.4
Malo	4	33	26.2	73.8
Flojo	4	32	25.4	74.6
Estrés	4	31	24.6	75.4

Nota: M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad.

Para los resultados de la palabra estímulos *Trabajo*, el tamaño de red se conformó por 78 definidoras. De las definidoras pertenecientes al grupo SAM, *Responsabilidad*, *Dinero* y *Esfuerzo* se posicionaron como las tres primeras con un peso semántico de 137, 127 y 72 respectivamente.

Tabla 2. Conjunto SAM de las definidoras para Trabajo

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G
Responsabilidad	15	137	100	0
Dinero	15	127	92.7	7.3
Esfuerzo	8	72	52.6	47.4
Pesado	5	38	27.7	72.3
Desempeño	4	34	24.8	75.2
Estudio	3	27	19.7	80.3
Organización	3	26	19.0	81.0
Ganancias	3	25	18.2	81.8
Inteligencia	3	25	18.2	81.8
Maquinaria	3	25	18.2	81.8

Nota: M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad.

El tamaño de red para la palabra estímulo *Hombre* fue de 66 definidoras. Los puntajes de las tres principales definidoras del conjunto SAM para esta palabra estímulo fueron: *Fuerza/Fuerte*, con un peso semántico de 175; la definidora *Trabajador*, con un peso semántico de 109; y la palabra *Inteligente*, con un peso semántico de 98.

Tabla 3. Conjunto SAM de las definidoras para Hombre

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G
Fuerza/Fuerte	22	175	100	0
Trabajador	13	109	62.3	37.7
Inteligente	11	98	56.0	44.0
Alto	8	61	34.9	65.1
Machismo/Machista	6	42	24.0	76.0
Barba	5	38	21.7	78.3
Enojón	5	35	20.0	80.0
Carácter	4	33	18.9	81.1
Humano	3	30	17.1	82.9
Grande	3	26	14.9	85.1

Nota: M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad.

Finalmente, el tamaño de red de la palabra estímulo *Masculinidad* fue de 68 definidoras. Los pesos semánticos obtenidos por las tres primeras palabras definidoras de este conjunto SAM fueron: *Fuerza/Fuerte*, con 184 como peso semántico; *Machista/Machismo/Macho*, con un peso de 99; y *Hombre*, con un peso semántico de 97.

Tabla 4. Conjunto SAM de las definidoras para Masculinidad

Definidora	Frecuencia	M	FMG	G
Fuerza/Fuerte	22	184	100.0	0.0
Machista/Machismo/Macho	11	99	53.8	46.2
Hombre	10	97	52.7	47.3
Rudo	5	39	21.2	78.8
Superioridad	5	37	20.1	79.9
Enojón	5	36	19.6	80.4
Caballeroso	4	34	18.5	81.5
Madurez	4	34	18.5	81.5
Respetuoso	4	34	18.5	81.5
Inteligente	3	28	15.2	84.8

Nota: M= peso semántico, FMG= distancia semántica, G= densidad.

Las definidoras dadas ante el estímulo *Desempleo* se muestran orientadas al aspecto negativo que trae consigo esta condición. Además, se incluye la definidora *Flojo*, la cual pertenece a un orden considerado como contemporáneo en el desarrollo de la identidad del hombre (Aguilar, Valdez, González-Arratia y González, 2013). Tanto las definidoras para *Desempleo* como las dadas para *Trabajo*, destacan el aspecto económico, así como las necesidades de orden material y de reconocimiento o estatus.

Para los estímulos *Hombre y Masculinidad* las definidoras obtenidas se presentan como muestra de un mantenimiento en valores tradicionales del rol masculino. Las definidoras que destacan en este apartado sobre rol tradicional son las relacionadas a la fuerza, el machismo, el trabajo, la superioridad y la rudeza (Aguilar, Valdez, González-Arratia y González, 2013). La inteligencia y la concepción del hombre como humano apuntan a un entendimiento del desarrollo personal.

Conclusiones

De acuerdo con lo expuesto por Bonino (2002), al varón le son adjudicados valores por la masculinidad hegemónica y por la ideología del patriarcado, dichos valores buscan de forma activa el mantenimiento de cierto poderío o dominancia. A través de este estudio se encontró la reproducción de los ya mencionados valores a través de lo expuesto por los varones pertenecientes a la muestra.

La concepción de hombre y trabajo se postula de forma antagónica ante el postulado del desempleo. Ambas partes muestran descripciones contrarias por parte de los sujetos, el hombre se muestra como trabajador e inteligente, mientras que el trabajo es concebido en términos de estatus socioeconómico o indicador de características deseables para el desempeño personal.

Para la muestra, la concepción de desempleo se coloca como indeseable o a modo de amenaza para el desempeño personal. Las concepciones de la propia identidad y el entendimiento de lo que es para el hombre la masculinidad, se ve reflejado en lo que se concibe como trabajo. El desempeño del concepto de trabajo como constituyente de la masculinidad se muestra al verse representado como particularidades de un estatus o ideal del desarrollo personal.

Para los hombres que tratan de desempeñar un rol de masculinidad hegemónica, o de quienes sus expectativas de masculinidad ven mezclados los roles de hombre y de trabajo, el no tener trabajo representa un fracaso en el ejercicio de la propia masculinidad (López, 2007; Leach, 1999), ya que, en este desarrollo ideológico, el ser un hombre trabajador se traduce como un hombre de éxito.

Referencias

- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N. y González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224.
- Amuchástegui, A. (2001). La navaja de dos filos: una reflexión acerca de la investigación y el trabajo sobre hombres y masculinidades en México. *La Ventana*, 14, 102-125.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6, 7-35.
- Capella, S. (2007). ¿Sólo trabajadores/proveedores? En Jiménez, M. y Tena, O. *Reflexiones sobre masculinidades y empleo* (153-180) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T. y Olavarría, J. (Coord.) *Masculinidades: poder y crisis* (31-48) Chile: FLACSO.
- Connell, R. y Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & society*, 19 (6), 829-859.
- Díaz-Loving, R., Saldívar, A., Armenta-Hurtarte, C., Reyes, N. E., López, F., Moreno, M. y Correa, F. E. (2015). Creencias y Normas en México: Una Actualización del Estudio de las Premisas Psico-Socio-Culturales. *Psyche*, 24(2), 1-25.
- Guevara, E. (2008). La masculinidad desde la perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género. *Sociológica*, 66, 71-92.
- Hernández, F. (1998). *Aplicación de la técnica de las redes semánticas a tres conceptos asociados a las relaciones de pareja: amor, celos y temor*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(1), 133-154.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). Indicadores de ocupación y empleo al tercer trimestre de 2017. México. Disponible en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=25433&t=1>
- Leach, M. (1999). ¿Son iguales todos los “verdaderos hombres”? Una exploración de la relación entre el trabajo, la clase y la masculinidad. *La ventana*, 1(9), 222-231.

- López, A. (2007). Masculinidad y emociones. El caso concreto del desempleo masculino. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Minello, N. (2002). Masculinidades: un concepto en construcción. *Nueva antropología*. 61, 11-30.
- Nava, R. (2007), Divagaciones alrededor de los hombres y su trabajo. En Jiménez, M., y Tena, O. *Reflexiones sobre masculinidades y empelo* (81-98). México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen. *GénEros*, 19, 31-62.
- Ramírez, J. (2006). Varones, masculinidad(es) y trabajo. En Miranda, R. y Mantilla, L. *Hombres y masculinidades en Guadalajara*. (49-83). México: Universidad de Guadalajara.
- Ramírez, J., López, C. y Padilla, F. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *La Ventana*, 29, 110-145.
- Reyes, I. (1993). Las Redes Semánticas Naturales, su Conceptualización y su Utilización en la Construcción de Instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Secretaría del Trabajo y Prevención Social. (2017). Coahuila en el contexto laboral nacional. México. Disponible en: <http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20coahuila.pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código Ético del Psicólogo*. México: Trillas.
- Tena, O. (2010). Estudiar la masculinidad, ¿Para qué? En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (Coord.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (271-292) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zapata, J., Petzelová, J., y García, D. (2017). Permanencias y transformaciones en la cognición social de la masculinidad entre los hombres jóvenes. En Quiroz, L. (Coord.), *Con-ciencia* (892-900). México: Universidad Autónoma de Coahuila.

Zermeño, A. y Arellano, V. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y experiencias de vida. *Estudios de las Culturas Contemporáneas*, 11(22), 305-334.

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DE ACUERDO AL PUESTO EN MYPIMES, SAN SIMÓN DE GUERRERO, 2017

Josué Ociel Márquez Gómez¹¹⁹.

Leticia Carreño Saucedo

Salvador Bobadilla Beltrán

Yaneth Karina Garduño Espinoza

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo identificar el liderazgo de los gerentes mediante el Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) en las Micro, Pequeña y Medianas Empresas (MIPYMES) que se dedican al comercio en San Simón de Guerrero, México, 2017, el criterio de elección de la muestra fue de 44 empresas. La investigación realizada fue de carácter descriptivo y transaccional, se aplicó el Instrumento Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) que consta de 30 preguntas, y su medición se realizó utilizando una escala de Likert. Referente a la relación de las distintas variables los gerentes se encuentran en un nivel medio de liderazgo. En la viable desafiar procesos los encargados se ubican en 1 bajo, 18 en medio y 2 en alto, respecto a habilitan a los demás los encargados se encuentran en 2 bajo, 17 medio y 1 en alto, en inspirar una visión compartida los encargados 2 en bajo, 18 en alto y 1 bajo, en cuanto a modelar el camino los encargados 1 en bajo, 18 en medio y 2 en alto. En dar aliento al corazón referente a los encargados se ubican 2 en bajo, 18 en medio y 1 alto. Es importante ofrecer cursos de actualización en aspectos como trabajos en equipo, clima organizacional, motivación, liderazgo, ventas, compras, para que los empresarios no lo vean como un gasto, sino como una inversión a corto plazo.

Palabras Clave: Liderazgo, IPL, MIPYMES, Comercio

¹¹⁹ M en A. UAP Tejupilco. Integrante del Cuerpo académico Factores Educativos, Psicológicos y Administrativos en el Desarrollo Humano (FEPADE), josuemar12@gmail.com.

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo Identificar el liderazgo de los gerentes mediante el Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) de acuerdo al puesto en las Micro, Pequeña y Medianas Empresas (MIPYMES) que se dedican al comercio en San Simón de Guerrero México, 2017, el criterio de elección de la muestra fue el total de las empresas de 44 empresas registradas, 19 son mujeres y 25 hombres. La investigación realizada fue de carácter descriptivo y transaccional, se aplicó el instrumento Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) que consta de 30 preguntas, y su medición se realizó utilizando una escala de Likert.

Las MIPYMES para alcanzar los objetivos requieren de cooperación de empleados, en lo que se refiere al liderazgo en la gerencia representa un factor primordial para que el personal se identifique y se comprometa para lograr la consecución de los resultados organizacionales y en la eficacia empresarial, aprovechando al máximo los recursos disponibles (Pedraja, Rodríguez y Rodríguez, 2008; Cuadra y Veloso, 2009; Rodríguez, 2010; Barahona, Cabrera y Torres, 2011).

El liderazgo es una variable que se debe trabajar en las organizaciones como parte de las habilidades directivas. En este sentido, el líder deber ser una persona capaz de facilitar las prácticas de cooperación organizacional, que contribuye al logro de las metas empresariales, y en paralelo se ocupa de satisfacer las necesidades del individuo; sin embargo, es importante tener presente que el liderazgo es un fenómeno que no solo depende directamente de las personas que lo ejercen, también está influenciado por el medio en que se desenvuelva y de la organización en que se desempeña (Barahona et al., 2011).

Para analizar el liderazgo en el presente estudio, se fundamenta la investigación en el modelo de Inventario de Prácticas de Liderazgo (IPL) de Kouzes y Posner (1997, 2003). Las circunstancias que día a día tienen que hacer frente los gerentes en temas como la globalización, la incertidumbre, la innovación tecnológica, la competitividad internacional, las condiciones económicas y políticas, justifica la pertinencia de estudiar el liderazgo empresarial.

Marco teórico

La palabra líder es usada con frecuencia a fines del siglo XIX o principios del XX. Sin embargo, descrita con esa o, con otras palabras, la persona a quien se le llama líder ha sido y es aquella que, según el paradigma tradicional, define visiones, metas, organiza actividades, desarrolla e impone normas y dirige actividades de otros. A cambio de la prestación de esos servicios, siempre según el paradigma tradicional, el grupo otorga un estatus superior, prominencia, aceptación, obediencia y hasta la sumisión a esa persona líder. Resulta útil examinar en más detalle el significado de la palabra inglesa “lead” de la cual obviamente se derivan “líder” y “liderazgo”. Como verbo, significa guiar, dirigir, mandar, acaudilla, encabezar, ir a la cabeza, enseñar, amaestrar, adiestrar. Como sustantivo, significa primacía, primer lugar, dirección, mando, delantera. (Zalles, 2010).

El concepto de liderazgo fue surgiendo a través de un proceso evolutivo que consideró diversas teorías. Por ejemplo, Bass (1990), Thieme (2005) dicen que el tema del liderazgo es una de las más antiguas preocupaciones del ser humano. Mitos y leyendas acerca de grandes líderes fueron importantes en el desarrollo de las sociedades civilizadas. Grandes pensadores como Platón, Aristóteles y Confucio se mostraron interesados en el tema.

Liderazgo transformacional

Para Burns (1978), el líder transformacional también reconoce la existencia de necesidades en el potencial de los seguidores pero tiende a ir más allá, buscando despertar y satisfacer necesidades más altas, comprometer la personalidad total del seguidor. Los líderes Transformacionales pueden intentar y tener éxito en elevar su influencia sobre los niveles más bajos y altos de la jerarquía de la pirámide de necesidades de Maslow. Semejante transformación puede lograrse en cualquiera de las tres formas de interrelación:

1. Levantando nuestro nivel de conocimiento y conciencia sobre la importancia y el valor de los resultados esperados, así como la forma de obtenerlos.
2. Conseguir trascender a nuestros propios intereses por los intereses del equipo, organización o una política más grande.
3. Alterando nuestro alcance de necesidades en la jerarquía de necesidades de Maslow o ampliándolas. (Bass y Avolio 1994)

Liderazgo transaccional

Para Burns (1978), la política transaccional de líder es motivar a los seguidores para intercambiar con ellos premios para un rendimiento de servicios. Se distingue por que los seguidores están motivados a trabajar por metas trascendentales y despierta altos niveles de necesidades de actualización, más bien que por un auto interés inmediato. El liderazgo transaccional puede ser descrito en su relación con los subordinados de la manera siguiente:

1. Reconoce lo que los trabajadores recibirán de su trabajo e intenta ver que lo obtengan como garantía de su actuación.
2. Intercambia premios y promesas de premio por el trabajo de los empleados.
3. Es sensible al interés inmediato de los trabajadores, pudiendo aplicar su esfuerzo en trabajo de grupo.

El líder clarifica el criterio de actuación, en otras palabras, negocia lo que se espera de los seguidores y el premio contingente que recibirán a cambio. La teoría transaccional de liderazgo considera que existe un intercambio de relaciones entre el líder y los seguidores basadas en una serie de transacciones con una connotación de costo – beneficio. La noción general es que, cuando el trabajo y el ambiente de los seguidores no proporcionan la motivación, dirección y satisfacción necesarias; para ser eficaz la conducta del líder compensará dichas deficiencias. (Bass y Avolio 1994)

La credibilidad es la base del liderazgo y esta es definida por (Kouzes y Posner, 1995) “Hacer lo que se dice que se hará”. Dentro de esta descripción típica de credibilidad hay dos elementos fundamentales: decir y hacer. Los investigadores han usado IPL para medir el desempeño y hacer comparaciones de las cinco dimensiones en diferentes organizaciones tanto del ámbito gubernamental, de negocios, de servicios, y el educativo, etc. y de la misma forma en diferentes culturas.

Aunque la investigación por (Kouzes y Posner, 2003) no se ha limitado a la escuela liderazgo, han encontrado que el modelo de cinco prácticas de liderazgo se aplica a todas las áreas de trabajo:

- a. Líderes que desafían procesos, buscan formas innovadoras de mejorar a la organización, desafiar el proceso incluye la búsqueda de oportunidades para crecer y lograr su mejor marca personal.

- b. Líderes que inspiran una visión compartida, las visiones son estándares de excelencia e ideales, y son expresiones de esperanza y el optimismo. Tienen que ver con las posibilidades y los futuros deseados.
- c. Líderes que habilitan a los demás para que actúen, tienden a fomentar la colaboración y construir confianza con todas aquellas personas que encuentran necesaria para hacer el trabajo.
- d. Líderes que modelan en camino, tiene que ganarse la confianza y el respeto de los que han de ser conducido, por tanto, una líder debe modelar el comportamiento esperado en los demás.
- e. Líderes que dan aliento al corazón, reconocen las contribuciones individuales que se hacen para el éxito de los proyectos y tienden a celebrar los logros del equipo con regularidad.

Teoría de liderazgo transformacional de Kouzes y Posner

Estos autores al observar con detenimiento el proceso dinámico del liderazgo mediante el análisis de casos, encuestas, reconocieron cinco prácticas fundamentales a través de las cuales los líderes logran realizar cosas extraordinarias. El modelo del liderazgo cobró vida, carácter, color cuando empezaron a escuchar historias de personas corrientes que obtenían logros fuera de lo común. Encontraron que los líderes estudiaron eran capaces de llevar acabo las cinco prácticas siguientes: Subescalas del liderazgo transformacional de Kouzes y Posner. Se describen cada una de las prácticas identificadas por Kouzes y Posner:

1. Desafiar los procesos
2. Inspirar una visión compartida
3. Habilitar a los demás para que actúen
4. Modelar el camino
5. Dar aliento al corazón

Planteamiento del Problema

Las organizaciones para que sigan enfrentado los desafíos globales, será la necesidad de líderes que diseñen y pongan en marcha estrategias audaces que transformen o alineen las fortalezas y debilidades de la organización con las oportunidades y amenazas que van

surgiendo. Esto describe un proceso de influencia positiva que cambia y transforma a los individuos, organizaciones y comunidades. El líder transformacional influye para lograr el cambio permite tener un enfoque de los intereses propios hacia los intereses colectivos. Estos líderes entienden la importancia de ganar la confianza, ya que solo por este medio podrá crear un fuerte compromiso con los resultados que se busca obtener con la misión. Así, generan emoción y energía al centrarse en el futuro.

En los últimos años, muchos estudios han comprobado que el liderazgo transformacional y transaccional, afecta positivamente al desempeño de los empleados no solo aumenta el desempeño de los individuos y grupos, sino que también puede funcionar para disminuir el impacto del comportamiento del trabajo contraproducente, presumiblemente porque los líderes transformacionales son capaces de obtener empleados comprometidos con los objetivos, y no solo sus propias metas. ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo que ejercen los gerentes de acuerdo al puesto de las MYPIMES San Simón de Guerrero, México 2017?

Tipo de Estudio

El alcance de este estudio fue descriptivo, debido al interés de identificar y caracterizar los comportamientos de la gerencia comercial en las cinco prácticas de liderazgo del modelo IPL. Se trató de un diseño de investigación no experimental, ya que no se influyó en los encuestados o en su entorno para que respondieran a las preguntas formuladas en el cuestionario. Se llevó a cabo un estudio transversal, con motivo de que la recolección de datos ocurrió en un periodo específico del tiempo, actividad de campo que se realizó de junio a diciembre de 2017.

La investigación que se realizó corresponde al enfoque cuantitativo, puesto que se recabaron los datos por medio de cuestionario y se analizaron los mismos con técnicas como el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), para determinar la estructura subyacente de las dimensiones o prácticas de liderazgo; el Alpha de Cronbach para la valoración de la confiabilidad del instrumento (Mertens, 2010; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Creswell, 2012).

Población de estudio y tamaño de la muestra

Para esta se aplicó el cuestionario a los gerentes de las empresas micro, pequeñas y medianas del sector comercial en San Simón de Guerrero, México. De acuerdo a la información del Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE) se puede apreciar, que se encontraron 44 MIPYMES que se dedican al comercio por mayor y por menor. Como instrumento para obtener los datos se aplicó una encuesta al total de las MIPYMES. <http://www.beta.inegi.org.mx/app/mapa/denue/#>.

Técnica de recolección de datos, evaluación de su confiabilidad y validez

El cuestionario quedó conformado por dos secciones. La primera contempló datos demográficos (sexo, edad, estado civil), la segunda (último grado e institución donde realizaron los estudios) y la tercera (tipo de trabajador, antigüedad, personal a su cargo, nivel jerárquico, tipo de contrato, área funcional laboral). La segunda sección se enfocó a la recolección de datos sobre las cinco prácticas de liderazgo, que correspondía a la percepción que el directivo tiene sobre la frecuencia de su práctica ante el comportamiento descrito. Esta segunda sección, contenía 30 ítems divididos en seis preguntas para cada una de las cinco dimensiones que propone el modelo de IPL como son: Desafiar los procesos, Inspirar una visión compartida, Habilitar a los demás para que actúen, Modelar el camino, Dar aliento al corazón. Esta última dimensión es la única que pertenece al liderazgo transaccional, las otras cuatro corresponden al liderazgo transformacional. Las preguntas se presentaron al gerente encuestado en escala tipo Likert de cinco puntos (A= Raramente o Nunca, B= De vez en cuando, C= Ocasionalmente, D= A menudo, y E= Muy a menudo o Siempre)

Resultados

La forma más popular para medir la consistencia interna es el alfa de Cronbach, la cual asume que la escala de los ítems es paralela y de igual fuerza en la captura de los constructos que se tratan de medir. Al final, el instrumento en general obtuvo un 0.767 en el alfa, lo que indica un buen nivel de confianza de los cuestionarios utilizados en el desarrollo de esta investigación, para lo cual se utilizó la herramienta (software) estadística SPSS versión 23.

En lo que se refiere a desafiar los procesos 2 personas se encuentra en un nivel del liderazgo 1 bajo, 39 en 2 medio y 3 está en óptimo lo que viene ayudar a la organización a tomar las decisiones correctas, para el logro correcto de sus objetivos. Teniendo una media 2.0227, mediana 2, desviación estándar 0.34022 y varianza 0.116.

Por lo tanto los líderes son los primeros que apoyan y adoptan la innovación. Ellos saben bien el desafío incluye la experimentación, riesgo e incluso el fracaso. Los experimentos no siempre resultan como se había pensado. Las personas a menudo cometen errores cuando experimentan algo nuevo. En lugar de atribuir culpas por los errores, los líderes aprenden de ellos y alientan a los demás para que hagan lo mismo. Influye significativamente el nivel de estudios de los gerentes.

Inspira una visión compartida 4 personas se ubica en un nivel 1 bajo de liderazgo, 39 nivel 2 medio y óptimo 1 para compartir y trabajar en escenarios futuros. Media 1.9318, mediana 2, desviación estándar 0.33395 y varianza 0.112.

Los líderes deben conocer a sus colaboradores y aprender a hablar su idioma. Las personas deben estar convencidas que comprenden sus necesidades y se preocupan por ellos, para participar en el desarrollo en el futuro. Los líderes forjan una unidad de propósitos mostrándoles a los colaboradores cómo el sueño es para el bien común.

En cuanto a habilitar a los demás para que actúen se encuentra en un nivel 1 bajo con 3 personas, 38 en medio 2 y 3 en óptimo. Referente a la media 1.6061, mediana 2, desviación estándar 0.58963, varianza 0.348. Que le permita al gerente llevar a cabo un proceso participativo y cooperativo en la toma de decisiones, comportamiento que incide favorablemente en fomentar seguidores proactivos.

El trabajo de los líderes es hacer que las personas se sientan fuertes, capaces, informadas y conectadas. Los líderes ejemplares utilizan su poder al servicio de los demás; los habilitan para que actúen, no acaparando el poder que tienen, sino cediéndolo.

Cuando las personas disponen de mayor discreción, mayor autoridad y mayor información, es mucho más probable que utilicen sus energías para producir resultados extraordinarios.

En la variable modelar el camino 38 de las personas encuestadas se encuentran en un nivel 2 bajo, 3 en medio 2 y 3 en óptimo 3. Respecto a la media 1.6229, mediana 2, desviación estándar 0.62538 y varianza 0.391. Lo que viene ayudar a llevar una

consistencia de su razonamiento moral con su práctica o moralidad, coloquialmente, el líder “predica con el ejemplo” de manera constante.

Los líderes ejemplares saben que es su comportamiento lo que les proporciona el respeto. La prueba real es si hacen lo que dicen, si sus palabras y sus acciones son consistentes. Los líderes ponen un ejemplo y crean compromiso mediante actos simples y diarios que generan progreso e impulso. Los proyectos de mejor desempeño personal se distinguían por el hecho de que todos ellos requerían esfuerzo incesante, perseverancia, capacidad y atención a los detalles.

El gerente debe llevar su rol adecuadamente como pasar más tiempo con sus colaboradores, trabajar con ellos, de fomentar un ambiente de armonía y disciplina.

Por último, en la variable dar aliento al corazón que es un punto importante para que el líder se muestre como tal, en una organización 4 personas se encuentra en un nivel bajo 1, 38 en medio 2 y 2 en óptimo 3. Se tiene una media 1.5892, mediana 2, desviación estándar 0.64694, y varianza 0.419. El líder reconoce de manera pública las contribuciones individuales y celebra los logros del equipo, además muestra agradecimiento por las aportaciones de los demás y crear un clima de celebración. El aliento puede provenir de grandes gestos o de actos simples. Los líderes saben, en un equipo ganador, los miembros necesitan compartir las recompensas de sus esfuerzos. Las celebraciones públicas hacen que todos sepan que “Estamos todos juntos en esto”.

Referente en cuanto se encuentran en relación con el puesto en la variable desafiar procesos, se cuenta que, en las mayorías de las MYPIMES, normalmente se encuentra el líder en el nivel medio de las 44 personas encuestas en los diferentes puestos el dueño se ubica en un nivel de liderazgo bajo con 1 encuestado, 17 medio y 1 alto. En ocasiones en las empresas existen encargados los cuales fueron encuestados 1 se encuentran en bajo, 18 en medio y 2 en alto. Al no encontrarse el dueño o encargado algunas empresas dejan al empleado el cual se ubica en un nivel medio con 4 personas 1.

Tabla 1. Desafiar procesos con el puesto

Nivel	Puesto			Total
	Dueño	Encargado	Empleado	
Bajo	1	1	0	2
Medio	17	18	4	39
Alto	1	2	0	3
Total	19	20	4	44

Fuente: Elaboración propia en base a investigación de campo

Los líderes habilitan a los demás a actuar, no acaparan el poder, sino que lo entregan. Cuando las personas tienen más albedrío, más autoridad e información, es mucho más probable que empleen sus energías para producir resultados extraordinarios. Los dueños se ubican 1 en bajo, 17 en medio, 1 alto. Los encargados se encuentran en 2 bajo, 17 medio y en alto. Los empleados se ubican en un nivel de liderazgo medio con 4. Lo que ayuda a conseguir el apoyo de todos aquellos que deberán hacer funcionar el proyecto. El sentido de equipo va mucho más allá de unos cuantos informes directos.

Tabla 2. *Habilitar a los demás para que actúen con el puesto*

Nivel	Puesto			Total
	Dueño	Encargado	Empleado	
1	1	2	0	3
2	17	17	4	38
3	1	2	0	3
Total	19	20	4	44

Fuente: Elaboración propia en base a investigación de campo

Referente a inspirar una visión compartida 39 se encuentran en un nivel medio, 4 en bajo y 1 en alto. El dueño se ubica en nivel de liderazgo 2 en bajo, 17 en medio y 0 en alto. Los encargados 2 en bajo, 18 en alto y 1 bajo. Los empleados se encuentran en un nivel medio con 4.

Tabla 3. *Inspirar una visión compartida con el puesto*

Nivel	Puesto			Total
	Dueño	Encargado	Empleado	
1	2	2	0	4
2	17	18	4	39
3	0	1	0	1
Total	19	20	4	44

Fuente: Elaboración propia en base a investigación de campo

De acuerdo al estudio 38 de los encargados se encuentran en un nivel 2 medio y además deben de dar el ejemplo, generan compromiso a través de actitudes simples, cotidianas creando progreso e impulso. Para servir como modelo primero los líderes deben tener en claro sus principios orientadores. Los dueños se encuentran en un nivel bajo con 2, medio con 16, y 1 en alto. Los encargados 1 en bajo, 18 en medio y 2 en alto. Los empleados 4 se ubican en medio.

Tabla 4. Modelar el camino con el puesto

Nivel	Puesto			Total
	Dueño	Encargado	Empleado	
1	2	1	0	3
2	16	18	4	38
3	1	2	0	3
Total	19	20	4	44

Fuente: Elaboración propia en base a investigación de campo

En este tipo de variable de dar aliento al corazón 38 de los encargados se encuentran en un nivel 2 que es medio, por ser los encargados en ocasiones no cuentan con las atribuciones de reconocer el logro de los demás, de acuerdo con un estímulo. Los líderes brindan aliento a los demás para seguir avanzando, a través de gestos genuinos de interés producen alegría y ganas de seguir adelante. Los dueños se encuentran en un nivel 2 en bajo, 16 en medio y 1 en alto. Referente a los encargados se ubican 2 en bajo, 18 en medio y 1 alto. Los empleados se encuentran en un nivel medio con 4.

Tabla 5. Dar aliento al corazón con el puesto

Nivel	Puesto			Total
	Dueño	Encargado	Empleado	
1	2	2	0	4
2	16	18	4	38
3	1	1	0	2
Total	19	20	4	44

Fuente: Elaboración propia en base a investigación de campo

Aspectos éticos

El trabajo que se está presentado se realizó tomando el instrumento Inventario de Prácticas de Liderazgo, lo cual son resultados son confidenciales y se usan exclusivamente para fines de investigación. La información presentada se llevó a cabo en el municipio de San Simón de Guerrero, Estado de México en las MIPYMES al comercio al por menor y mayor.

Discusión

Una vez analizada la información obtenida en campo se concluye la escolaridad de los dirigentes de las MIPYMES es importante para los cinco comportamientos del IPL, así como el número de trabajadores a su cargo. Es decir que tanto el nivel de estudios como el número de trabajadores es óptimo para el liderazgo (Robles, De la Garza y Medina, 2008).

Como limitante podemos señalar que la caracterización del liderazgo está influenciada por la cultura y los valores mexicanos (Lautent, 1986) citado por Robles, De la Garza y Medina (2008) como se muestra en la Inspirar una visión compartida ya que hay un nivel muy bajo de liderazgo, por lo que la recomendación que se tiene es que se dé un seguimiento a esta investigación para comparar las prácticas de liderazgo entre diferentes ciudades. De acuerdo con las prácticas de liderazgo evaluados, los directivos de presentan un liderazgo transformacional con algunas características transaccionales, lo que confirma la existencia de un perfil de liderazgo, que no excluye prácticas pertenecientes a otras categorías.

Conclusión

Las principales conclusiones en cuanto al puesto que ocupan las personas que se encuentra a cargo de las MYPIMES en desafiar los procesos encuentra en un nivel 2 de liderazgo que de acuerdo a la escala es medio con 39 personas, Inspirar una visión compartida 38 personas se ubica en un nivel 2, referente a habilitar a los demás para que actúen se encuentra en un nivel 2 medio que le atribuye a 39 personas, en modelar el camino 38 de las personas encuestadas se encuentran en un nivel 2 medio y por último en dar aliento al corazón que es un punto importante para que el líder se muestre como tal en una organización 38 personas se encuentra en un nivel 1 bajo. Es indispensable que las MYPIMES tengan cursos de actualización en clima organizacional, motivación, liderazgo y trabajo en equipo.

Se puede apreciar que las personas que se encuentran a cargo del negocio son los encargados y en ocasiones ejercen su rol de líder, pero lo que limita a tomar decisiones por no tener el control y ser los dueños. Las enseñanzas del líder tradicional sugieren que la organización ideal es ordenada y estable; que todo debe funcionar. No obstante cuando personas comunes relatan sus logros personales como líderes, hablan de desafiar el proceso, cambiar las cosas y la organización.

Referencias

- Barahona, H., Cabrera, D. y Torres, U. (2011). Los líderes en el siglo XXI. En: *Entramado*, 7(2): 86-97.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of Leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications* [Bass y Stodgill's manual del liderazgo: Aplicaciones teoría, investigación y de gestión] (Third Edition). New York: Free Press.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* Thousand Oaks. U.S.A. Sage Publications.
- Cuadra, A. y Veloso, C. (2009). Grado de supervisión como variable moderadora entre liderazgo y satisfacción, motivación y clima organizacional. En: *Ingeniare Revista Chilena de Ingeniería*, 18(1): 15-25.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kouzes J y Posner B (1999). *Desafío del liderazgo*. 2da. Edición, Argentina, Ed. Granica.
- Kouzes, J y Posner, B. (2006). Una fórmula para liderar en tiempos de cinismo. En: *Harvard Deusto Business Review*. No. 151.
- Kouzes, J. y Posner, B. (1997). *The leadership challenge*. San Francisco. USA: Jossey-Bass INC.
- Kouzes, J. y Posner, B. (2003). *Las cinco prácticas de liderazgo ejemplar*. San Francisco, Estados Unidos: Pfeiffer editorial John Wiley & Sons, Inc.
- Kouzes, J. y Posner, B. (2007). *The Leadership Challenge Workshop, 3rd Edition, Revised Participant's Workbook (Spanish)*. Consultado el 3 de septiembre de 2011.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitativem and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pedraja, L., Rodríguez, E. y Rodríguez, J. (2008). Importancia de los estilos de liderazgo sobre la eficacia: un estudio comparativo entre grandes y pequeñas medianas empresas privadas. En: *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XIV (1): 20-29.

- Robles, V., De la Garza, I. y Medina, J. (2008). El liderazgo de los gerentes de las PyMES de Tamaulipas, México, mediante el Inventario de Prácticas de Liderazgo. En: Cuad. Adm.,21(37): 293-310.
- Rodríguez, E. (2010). Estilos de liderazgo, cultura organizativa y eficacia: un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas.En: Revista de Ciencias Sociales, XVI (4): 629-641.
- Thieme, C. (2005). Liderazgo y eficiencia en la educación primaria: El caso de Chile. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zalles, J. (septiembre de 2010). Kas. Recuperado el 2 de septiembre de 2015, de http://www.kas.de/wf/doc/kas_22069-1522-1-30.pdf?120328004625.
<http://www.beta.inegi.org.mx/app/mapa/denue/#>

SATISFACCIÓN LABORAL Y PATRONES DE COMUNICACIÓN EN LA RELACIÓN MARITAL

Mónica Savedra García.¹²⁰

María Dolores García Sánchez

Resumen

La satisfacción laboral se entiende como la percepción que una persona tiene de su trabajo. Siendo el trabajo una de las esferas más significativas para una persona, es posible que esté relacionado con otro ámbito importante como la relación marital. El presente estudio tiene como objetivos: 1) identificar cuál es la relación entre la satisfacción laboral y los patrones de comunicación en la relación marital, 2) identificar cual patrón de comunicación prevalece en los matrimonios del municipio de Zacatecas y 3) identificar su relación con algunas variables sociodemográficas. Los participantes fueron 190 personas, de ambos sexos, que se encontraban laboralmente activas y en una relación marital en el municipio de Zacatecas, las cuales se seleccionaron por muestreo no probabilístico por cuota. Se aplicó individualmente el Cuestionario de Patrones de Comunicación (CPQ) en su versión corta (Christensen y Sullaway, 1988 como se citó en Montes, 2009) y el Cuestionario de Satisfacción Laboral S21/26 (Meliá, et al., 1990). Se trata de un estudio correlacional transversal con diseño no experimental. Los resultados obtenidos indican una correlación positiva entre la satisfacción laboral y el patrón de comunicación constructiva mutua. Además, se identifica que el patrón de comunicación que prevalece en las personas de la muestra es el patrón de comunicación constructiva mutua y que la escolaridad tiene relación con la satisfacción laboral.

Palabras clave: Satisfacción laboral; Patrones de comunicación; Relación marital.

¹²⁰ Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, moni-18sg@hotmail.com

Introducción

El trabajo es una de las actividades más significativas para el ser humano y lo que sucede en él, actúa directamente sobre el desarrollo de la mayoría de los ámbitos de la vida. Es posible observar cómo se organizan las actividades personales a partir del horario y el lugar de trabajo. Además, se ha comprobado que influye también en las relaciones interpersonales como el matrimonio o la familia (Kail y Cavanaugh, 2008).

La relación entre trabajo y familia es un tema que se ha venido estudiando con mayor frecuencia debido a las repercusiones positivas y negativas que se han encontrado, tanto de manera unidireccional como bidireccional. Se estima que, en la actualidad, mantener un equilibrio entre las responsabilidades del trabajo y las del hogar ha sido uno de los principales retos para las familias. Algunos autores afirman que esta problemática ha aumentado debido a que cada vez son más las mujeres que se han incorporado al mercado laboral (Eguiluz, 2007; Engels, 2008; Ruíz, 2003; Saavedra, 2016; Sánchez, et al., 2015) y por lo tanto los roles familiares han cambiado y en ocasiones ambos miembros de la familia dedican menor tiempo a las actividades familiares.

Dentro del ámbito laboral hay diversas variables que han sido estudiadas por la psicología, una de ellas es la satisfacción laboral, misma que ha tenido un gran interés (Bravo, Peiró y Rodríguez, 2002). Para la presente investigación se estudia esta variable entendiéndola como la percepción que una persona tiene de su trabajo, es decir, el grado en que a las personas les gusta y la actitud que muestran hacia él (Spector, 2002).

La satisfacción laboral se conforma de varios componentes como la satisfacción con la supervisión y participación en la organización, satisfacción con los compañeros de trabajo, satisfacción con la remuneración y las prestaciones, satisfacción intrínseca, satisfacción con el ambiente físico, satisfacción con la cantidad de producción y satisfacción con la calidad de producción (Spector, 2002). Según Sánchez, et al. (2015) esta variable está relacionada con los conflictos de la relación marital.

Para Eliutina (2013) la relación marital es la convivencia entre un hombre y una mujer en un mismo espacio, los cuales se denominan como marido y esposa. Son personas que se encuentran en una relación interpersonal privada en la que intercambian actividades y sentimientos. Sin embargo, cabe señalar que el Código familiar de Zacatecas (2009)

utiliza el concepto de matrimonio para referirse al mismo tipo de relación que se estudia en este trabajo.

Los problemas dentro del matrimonio actual han ocasionado un considerable aumento anual en la tasa de divorcio, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014) de cada 100 parejas que se unen en matrimonio, 19 terminan por separarse legalmente. Para Costa y Serrat (2004) el principal motivo de divorcio es el fracaso en el intento de solucionar los conflictos, el cuál es determinado por la forma en que la pareja se comunica.

De este modo, la manera en que se desarrolla la comunicación dentro de una relación de matrimonio llega a ser de los aspectos más importantes para el mantenimiento de dicha unión, porque es mediante ella que se abordan conflictos maritales referentes a la sexualidad, la infidelidad, la infertilidad, los celos, etc. (Blandón y López, 2016; González, Martínez y Martínez, 2009; Masters, Johnson y Kolodny, 1996; Parada, 2005).

Los patrones de comunicación, son entendidos como una manifestación observable de cómo se comunican las personas al establecer relaciones con otros individuos (Sánchez, Carreño, Martínez y Gómez, 2003). Al respecto, Christensen y Sullaway (1983) mencionan que un patrón de comunicación en la pareja, es el resultado de una secuencia repetitiva en la forma de comunicarse. A su vez, han sido clasificados de distintas formas según el autor que se revise. No obstante, para la presente investigación se tomaron en cuenta tres patrones de comunicación: comunicación constructiva mutua, comunicación evitación y comunicación agresiva (Christensen y Sullaway, 1988 como se citó en Montes, 2009).

El patrón de comunicación constructiva mutua se refiere a que la pareja es capaz de ayudarse entre sí para comunicar hechos, deseos, opiniones, sentimientos y necesidades (Lieberman, Wheeler, Visser, Kuehner y Kuehner, 1987). Según Satir (1991), las personas involucradas en este tipo de comunicación se sienten capaces de expresar sus pensamientos y emociones con confianza en el otro, lo que los dota de una capacidad real para resolver problemas. Además, involucra la habilidad para disculparse cuando se ha cometido un error, estas personas se caracterizan por tener una alta autoestima y seguridad en sí mismos (Belloch, 2010).

Las personas que utilizan el patrón de comunicación evitación por lo general sienten miedo de molestar a los demás o de que se les rechace por comunicar sus ideas, así que

eligen no hacerlo. Aparece relacionado con sentimientos de culpabilidad, ansiedad y representando a una persona con baja autoestima (Naranjo, 2008). Otras características de quienes practican este patrón de comunicación son: personas que no consiguen sus objetivos; se sienten frustrados, infelices y ansiosos; son inhibidos y apartados; dejan que los demás elijan por él; y constantemente violan sus derechos (Lieberman, et al. 1987).

En el patrón de comunicación agresiva, es posible observar que son personas que no escuchan a los demás, pierden con frecuencia el control en sus relaciones interpersonales, no asumen ningún tipo de responsabilidad sobre su forma de relacionarse con los demás, no acostumbran sonreír, su expresión facial es de seriedad y tensión, su mirada es directa a los ojos y fija, sobrepasa la distancia íntima y utiliza un tono de voz muy elevado con un habla fluida pero rápida (Hofstadt, 2005). Se manifiesta por medio de agresiones verbales (insultos, amenazas, chantajes, críticas destructivas, humillaciones, gritos, etc.), físicas (pellizcos, bofetadas, empujones, patadas y cualquier otro golpe) y sexuales (Peña, 2006).

Respecto a las investigaciones realizadas, hay algunos estudios empíricos donde se relaciona la satisfacción laboral con la satisfacción marital (García, 2007; Jiménez, González y Reyes, 2009; Pérez y Azzollini, 2012; Pinna, 2014; Rogers y May, 2003; Sánchez y Quiroga, 1995; Sánchez, et al. 2015), o con la interacción trabajo-familia (Díaz, Galicia y García, 2013; Calvo, Carrasco y Salinas, 2010; Saavedra, 2016) en los que se ha demostrado que existe dicha relación positiva. También, se ha investigado acerca de las horas laborales y su influencia en los conflictos maritales (Cruz, Ley, Necochea y Ocampo, 2013). Así como la relación entre satisfacción laboral y satisfacción con la vida (Rode, 2004).

En lo que se refiere a los patrones de comunicación en la relación marital, es un tema de investigación que se ha encontrado con menor frecuencia en la literatura revisada. Sin embargo, se encontraron investigaciones a cerca de ellos con el fin de validar o construir escalas para medirlos (Montes, 2009; Sánchez y Díaz, 2003). Otros estudios se han interesado por la relación entre la comunicación y la satisfacción marital (Armenta y Díaz, 2008; Montes, 2009; Vera, 2011), donde se han obtenido correlaciones positivas. Por último, Domingue & Mollen (2009) realizaron una investigación donde exploran las conexiones entre estilos de apego y patrones de comunicación.

Como se puede observar, actualmente no hay algún estudio donde se relacione la satisfacción laboral con los patrones de comunicación en la relación marital. Debido a lo antes mencionado, se considera pertinente esta investigación que trata de identificar cuál es la relación entre estas dos variables. A partir de los resultados obtenidos se podrían implementar programas de intervención que favorezcan la satisfacción laboral, así como dejar un campo abierto de investigación sobre este tema.

Objetivos

Objetivo general: Identificar cuál es la relación entre la satisfacción laboral y los patrones de comunicación en la relación marital.

Objetivos específicos: Identificar el patrón de comunicación que prevalece en las parejas, identificar cómo se relacionan las variables sociodemográficas (edad, género, escolaridad, tipo de ocupación, antigüedad en el trabajo, horas dedicadas al trabajo, años de matrimonio, esposo(a) trabajando y número de hijos) con la satisfacción laboral y los patrones de comunicación.

Método

Participantes

Los participantes fueron 95 hombres y 95 mujeres de la ciudad de Zacatecas, de 25 a 55 años de edad, que al momento de la aplicación se encontraban casados, contaban con algún trabajo y tenían habilidad para leer y escribir. Éstos fueron elegidos por muestreo no probabilístico por cuota. Es un estudio correlacional con diseño no experimental.

Instrumentos

Para medir la satisfacción laboral se utilizó el Cuestionario de Satisfacción Laboral S21/26 de Meliá et al. (1990) en su versión reducida del Cuestionario de Satisfacción Laboral S4/84 de los mismos autores, fue elaborado en la Universidad de Valencia España. Para la calificación del cuestionario se establecieron puntos de corte que ubicaban a cada sujeto en cuatro categorías: nada satisfecho, poco satisfecho, satisfecho y muy satisfecho. El Alfa de Cronbach es de 0.90 en general. Está conformado por 26 ítems con respuesta dicotómica de falso (F) y verdadero (V). Además, a este instrumento se le agregaron las variables

sociodemográficas de edad, sexo, escolaridad, ocupación, antigüedad en el trabajo, cantidad de horas de trabajo, años de casado, esposo(a) trabajando y número de hijos.

Para medir los patrones de comunicación se utilizó el Cuestionario de Patrones de Comunicación (CPQ) en su versión corta de Christensen y Sullaway (1988 como se citó en Montes, 2009). Este cuestionario es contestado de manera individual, pero evalúa la comunicación conyugal en el nivel diádico. El CPQ permite evaluar la comunicación en relaciones estrechas en tres escalas: Comunicación constructiva mutua, Comunicación evitación y Comunicación agresiva.

El coeficiente Alfa de Cronbach de la escala global oscila de .62 a .84. Este cuestionario fue adaptado al castellano por Montes (2009), en España. Está compuesto por 28 ítems, cada uno con una escala de 9 alternativas de respuesta, desde “nada posible” hasta “Muy posible”.

Procedimiento

Se realizó una prueba piloto aplicando los instrumentos a 10 personas que cumplieran con los criterios de inclusión que ya han sido mencionados, esto con el fin de identificar si los instrumentos eran claros y estaban listos para ser aplicados a la población objeto de estudio. Al no presentar inconvenientes, se incorporaron más tarde a la muestra. Después se continuó con la aplicación del resto de los cuestionarios pidiendo la colaboración de los participantes en los lugares públicos de la ciudad de Zacatecas. Se formularon las siguientes hipótesis: Ho La satisfacción laboral no está relacionada con los patrones de comunicación. Hi La satisfacción laboral está relacionada con los patrones de comunicación.

Análisis estadístico

Para las variables sociodemográficas (edad, género, escolaridad, tipo de ocupación, antigüedad en el trabajo, horas dedicadas al trabajo, años de matrimonio, esposo(a) trabajando y número de hijos) se utilizó la estadística descriptiva (frecuencia y porcentaje).

Para el objetivo general se utilizó la prueba de Spearman (Rho) en el programa SPSS versión 20. En el primer objetivo específico fue necesaria la estadística descriptiva (frecuencia y porcentaje). Para el segundo objetivo específico, se utilizaron las tablas de

contingencia, la prueba estadística de Kendall (W) y la prueba de Spearman (Rho). En la prueba de Spearman, de Kendall y coeficiente de contingencia se consideraron niveles de significación de $p < .05$.

Aspectos éticos

La investigación estuvo apegada al Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2002). donde se tomó en cuenta la confidencialidad de los participantes y su colaboración voluntaria. Del mismo modo, se les informó de manera clara y detallada los objetivos de la investigación. Igualmente, se mantuvo un adecuado manejo de los datos obtenidos.

Resultados

La muestra total de fue de 190 participantes, conformada por 95 mujeres (50%) y 95 hombres (50%) que se encontraban casados y laboralmente activos al momento de la aplicación, teniendo una edad dentro del rango de 25-55 años, donde el mayor porcentaje se ubicó dentro del rango de 41 a 48 años (31.5%).

La escolaridad que predominó fueron los estudios superiores con un 35.8%; referente a la ocupación, se ubica con mayor porcentaje a los empleados administrativos (23.2%) y docentes (17.4%); la antigüedad en el trabajo de los participantes es de 0 a 39 años, predominando el rango de 0 a 7 años (36.3%); también se observa que las personas dedican de 1 a 16 horas de trabajo al día, predominando el rango de 5 a 8 horas (61.1%).

Respecto al matrimonio de los participantes, los años de casados estaban dentro del rango de 0 a 35 años y se encontró un mayor porcentaje en quienes tenían de 6 a 11 años de casados (25.8%), el mayor porcentaje tenía dos hijos (36.8%). Así mismo, el 80% indicó que su pareja también se encontraba trabajando y el 20% era el único miembro que trabajaba.

De acuerdo a lo planteado en el objetivo general, se realizó la prueba estadística de Spearman y se encontró una correlación positiva baja entre la satisfacción laboral y el patrón de comunicación constructiva mutua ($\rho = .147$ $p = 0.043$). Esta correlación describe que las personas de la muestra que se sienten satisfechas laboralmente también mantienen un patrón de comunicación constructiva mutua. En cuanto al patrón de comunicación

evitación y comunicación agresiva, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas con la satisfacción laboral (Ver tabla 1).

Tabla 1. Correlaciones de Rho de Spearman entre satisfacción laboral y patrones de comunicación.

		Comunicación Constructiva Mutua	Comunicación Evitación, Cesión y Demanda/Retirada	Comunicación Agresiva
Satisfacción laboral	Rho de Spearman	.147	-.042	-.071
	<i>p</i>	.043	.561	.329
	N	190	190	190

Para cumplir con el primer objetivo específico, se utilizó la estadística descriptiva, de la cual se obtiene que el patrón de comunicación constructiva mutua es el que prevalece en las personas de la muestra con un 83.7 por ciento (Ver tabla 2).

Tabla 2. Patrón de comunicación con mayor frecuencia en los participantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Constructiva mutua	159	83.7
Evitación	22	11.6
Agresiva	7	3.7
Total	188	98.9
No contestó	2	1.1
Total	190	100.0

Respecto al segundo objetivo específico, se halló que la variable de satisfacción laboral tiene una correlación positiva con el grado de escolaridad, según la prueba de Tau b de Kendall, ($W = .176$ $p = .005$). Mientras que con las variables de edad, ocupación, antigüedad en el trabajo, horas dedicadas al trabajo y años de matrimonio no se encontró relación (Ver tabla 3).

Tabla 3. Correlación de Tau b de Kendal entre Satisfacción laboral y variables sociodemográficas.

	Edad	Escolaridad	Ocupación	Antigüedad en el trabajo	Horas dedicadas al trabajo	Años de matrimonio
Tau b de Kendall	.002	.176	.107	.065	.019	-.011

Satisfacción laboral	<i>p</i>	.975	.005	.072	.305	.774	.863
	N	190	188	190	189	190	189

En la correlación con la variable esposo(a) trabajando, se utilizó la prueba Tau b de Kendal y no se encontró relación con la satisfacción laboral ($W = -.126$ $p = .066$). También, se realizó la prueba de coeficiente de contingencia, donde no se encontró diferencias significativas entre satisfacción laboral y sexo ($C = .107$ $p = .530$). Del mismo modo, la variable de número de hijos fue analizada por medio de la prueba estadística de Spearman, donde no se encuentran correlaciones ($Rho = -.053$ $p = .470$).

Para conocer si había relación entre los de patrones de comunicación y las variables sociodemográficas, se utilizó la prueba de Tau b de Kendal, no hallándose correlación con las variables: edad ($W = .076$ $p = .252$), escolaridad ($W = -.133$ $p = .082$), antigüedad en el trabajo ($W = .049$ $p = .466$), horas dedicadas al trabajo ($W = .020$ $p = .779$) y años de matrimonio ($W = .108$ $p = .092$). Tampoco se encuentran diferencias significativas con: sexo ($C = .110$ $p = .313$), ocupación ($C = .360$ $p = .357$) y esposo(a) trabaja ($C = .112$ $p = .303$), se utilizó el coeficiente de contingencia para analizarlas. Respecto de la variable de número de hijos, se aplicó la prueba estadística de Spearman, en la que no se encontró relación ($Rho = .094$ $p = .199$).

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos para el objetivo general, donde se buscó identificar cuál es la relación entre la satisfacción laboral y los patrones de comunicación en la relación marital, se encontró que las personas que se sienten satisfechas laboralmente, también mantienen un patrón de comunicación constructiva mutua en su relación marital. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación.

No hay estudios donde se haya investigado esta relación de variables, no obstante, en la literatura revisada se encontraron varias investigaciones donde se tiene el interés en aspectos laborales y maritales, de los cuales se encuentran correlaciones positivas. La mayoría de ellos son enfocados a la relación entre satisfacción laboral y satisfacción marital o familiar (García, 2007; Jiménez, et al., 2009; Pérez y Azzollini (2012); Pinna, 2014; Rogers y May, 2003; Sánchez y Quiroga, 1995).

Estos resultados son importantes debido a que uno de los componentes principales en la satisfacción marital es la comunicación (Liberman, et al.,1987 y Vera, 2011). Del mismo modo, Rode (2004) ha encontrado correlaciones positivas entre la satisfacción laboral y satisfacción con la vida, donde se explica que la satisfacción laboral tiene un impacto en las diferentes áreas de la vida de una persona. Además, Calderón (2016) menciona que la experiencia laboral positiva influye en otros factores personales. Sin embargo, según la literatura revisada, son más los estudios donde se estudia la influencia de los aspectos familiares en el trabajo y menos los que, como el presente, estudian estas variables de manera inversa.

Lo anterior puede ser explicado desde la teoría sistémica, donde Minuchin (1974) menciona que la familia es un sistema abierto que forma parte de otro sistema, por lo cual la familia recibe presión tanto del interior como del exterior. La relación con los miembros de la familia y la relación con sociedad en la que viven, son factores que modifican la dinámica familiar. Aunque sea un solo miembro quien se vea implicado en las presiones de la sociedad, como por ejemplo el trabajo, puede llegar a alterar todo el sistema interno de la familia, y modificar así su comunicación.

De acuerdo con el primer objetivo específico, que buscaba identificar el patrón de comunicación que prevalece en las parejas, se encuentra que la comunicación constructiva mutua es la que prevalece en las personas de la muestra. El resultado obtenido concuerda con la investigación de Padilla, Armas, García y Aguilar (2012), cuya conclusión señala que en su muestra prevalecía el patrón de comunicación constructiva. Sin embargo, es importante señalar que estos autores utilizaron un cuestionario distinto al que se usó para esta investigación.

El hecho de que el patrón de comunicación constructiva mutua sea el que prevaleció en los participantes indica, según Watzlawick, Beavin y Jackson (2008), que los cambios e influencias del exterior han sido favorables para la familia y han colaborado a una mayor unión, donde según Satir (1991), las personas involucradas en este tipo de comunicación se sienten libres y capaces de expresar sus pensamientos y emociones con confianza en el otro, lo que los dota de una capacidad real para resolver problemas.

Respecto al segundo objetivo específico, que fue identificar cómo se relacionan las variables sociodemográficas con la satisfacción laboral y los patrones de comunicación, las

correlaciones entre las variables sociodemográficas y la satisfacción laboral, muestran lo siguiente:

En esta investigación se encontró que las personas que tienen más alto nivel de estudios se encuentran mayormente satisfechas. Este resultado concuerda con las investigaciones de Peña, Olloqui y Aguilar (2013) y Jiménez, et al. (2009) en las que encuentran correlaciones positivas entre esta misma variable sociodemográfica y la satisfacción laboral.

Acercas de la variable sociodemográfica de sexo, en el presente estudio, al igual que en los realizados por Pinna (2014) y García (2007) no se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres. A diferencia de estos resultados, Calvo, et al. (2010) encontraron que las mujeres tenían un menor nivel de satisfacción laboral que los hombres.

Por lo que se refiere a la edad, tampoco se encuentra relación con la satisfacción laboral, al igual que en el estudio de García (2007). En cambio, Robles, et al. (2005) en sus resultados mencionan que las personas mayores de 43 años tuvieron una mayor satisfacción laboral.

En cuanto a las horas de trabajo, en la presente investigación no se encontró relación con la satisfacción laboral. Esto coincide con los resultados de Booth y Ours (2008), quienes no encontraron relación entre satisfacción laboral y las horas de trabajo. Por el contrario, Jiménez, et al. (2009) hallaron relacionadas estas variables en mujeres que tenían entre 1 y 3 hijos.

En los presentes resultados no se encontró relación entre la satisfacción laboral y las variables de cantidad de hijos y años de matrimonio, en contraste con los resultados de Pinna (2014) quien encontró que las personas que tienen más de 11 años de matrimonio y que tienen entre 1 o 2 hijos, estaban más satisfechos laboralmente.

Ahora, considerando las relaciones de los patrones de comunicación con las variables sociodemográficas se encuentra que: No hay alguna correlación entre los patrones de comunicación en la relación marital y las variables sociodemográficas. En cambio, en la literatura revisada se encuentran diferencias significativas en la variable de sexo (Uribe, García y Ramírez, 2011). Para las demás variables no se encuentran estudios previos donde hayan estudiado su correlación.

Como se pudo observar, algunas investigaciones han encontrado resultados diferentes a los que se presentan en este trabajo. Esto puede ser debido a que tanto los instrumentos, criterios de inclusión, tamaño y tipo de muestras eran distintos, por lo que se propone seguir investigando acerca de las variables aquí estudiadas considerando un muestreo probabilístico y muestras más grandes. El principal alcance de este estudio fue que aporta información dentro del área de psicología y deja un campo abierto para futuras intervenciones e investigaciones sobre el tema.

Conclusiones

Se concluye que la satisfacción laboral está relacionada positivamente con los patrones de comunicación, específicamente con el patrón de comunicación constructiva mutua. Además, se identifica que el patrón de comunicación que prevalece en las personas de la muestra es el patrón de comunicación constructiva mutua y que la escolaridad tiene relación con la satisfacción laboral.

Referencias

- Armenta, H. C. y Díaz, L. R. (2008). Comunicación y satisfacción: analizando la interacción de pareja. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 23-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915922004>
- Belloch, C. (2010). *La comunicación en los EVA*. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA8.pdf>
- Blandón, A. I. y López, L. M. (2006). Comprensiones sobre la pareja en la actualidad: Jóvenes en busca de estabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 14(1), 505-517. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v14n1/v14n1a35.pdf>
- Booth, A. y Ours, J. (2008). Job Satisfaction and Family Happiness: The Part-Time Work Puzzle. *The Economic Journals*, 118, 77-99. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1468-0297.2007.02117.x>
- Bravo, M., Peiró, J. y Rodríguez, I. (2002). Satisfacción laboral. En J. Peiró y F. Prieto. (Eds.). *Tratado de psicología del trabajo* (pp. 243-394). España: Síntesis psicología.

- Calderón, M. J. (abril, 2016). Socialización y compromiso organizacional: una revisión a partir del bienestar laboral. *Enseñanza e investigación en psicología*, 21(3), 239-247. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/292/Resumenes/Resumen_29248182003_1.pdf
- Calvo, A., Carrasco, A. M. y Salinas, J. M. (july, 2010). Relationship between work-family conflict and job satisfaction: The moderating effect of gender and the salience of family and work roles. *African Journal of Business Management*, 4(7), 1247-1259. Recuperado de http://www.academicjournals.org/article/article1380730059_Calvo-Salguero%20et%20al.pdf
- Christensen, A. & Sullaway, M. (1983). Assessment of Dysfunctional Interaction Patterns in Couples. *Journal of Marriage and Family*, 45(3), 653-660. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/351670>.
- Código familiar de Zacatecas (2009). Zacatecas, México. 19 de diciembre de 2009. Recuperado de <http://www.testamentos.gob.mx/Documentos/codf/codf32.pdf>
- Costa, M. y Serrat, C. (2004). *Terapia de pareja: Un enfoque conductual*. España: Alianza Editorial.
- Cruz, M. F., Ley, A. J., Necochea, P. I. y Ocampo, P. S. (2013). *Relación entre la modalidad de trabajo y los conflictos familiares* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú. Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4613/cruz_ley_necochea_ocampo_conflictos_familiares.pdf;jsessionid=0beaa2c341a21fcc44c9146315dd99a1?sequence=1
- Díaz, N., Galicia, O. y García, L. (2013). Conflicto trabajo familia en mujeres profesionistas. *Revista Electrónica de Divulgación de la Investigación*, 5, 1-27. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Natalie_Diaz/publication/278244901_Conflicto_trabajo_familia_en_mujeres_profesionistas/links/5691a4b808aee91f69a51fbd.pdf
- Domingue, R. y Mollen, D. (august, 2009). Attachment and conflict communication in adult romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*. 26(5), 678-696. Recuperado de: <http://spr.sagepub.com/content/26/5/678>

- Eguiluz, R. L. (2007). *Entendiendo a la pareja*. México: Pax México.
- Eliutina, M. E. (2013). Marital Relationships in Old Age. *Russian Social Science Review*, 54(1), 94-113. Recuperado de <http://rp3ht4sw7p.search.serialssolutions.com.ezproxy.conricyt.org>
- Engels, F. (2008). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- García, A. (2007). Relación entre la Satisfacción Laboral y la Relación Marital. (Tesis de licenciatura). Universidad de las Américas de Puebla. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/garcia_a_ap/
- González, J., Martínez, A. y Martínez, D. (2009). Factores psicológicos asociados a la infidelidad sexual y/o emocional y su relación a la búsqueda de sensaciones en parejas puertorriqueñas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 20, 59-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2332/233216361004/>
- Hofstadt, R. C. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación* (2ª ed.). España: Díaz de Santos.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2014). *Matrimonios y divorcios*. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/myd.aspx?tema=P>
- Jiménez, A., González, C. y Reyes, D. (2009). Satisfacción familiar y laboral de mujeres con distintas jornadas laborales en una empresa chilena de servicios financieros. *Acta colombiana de psicología*, 12(1), 77-83. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552009000100007&script=sci_arttext&tlng=es
- Kail, R. V. y Cavanaugh, J. C. (2008). *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital* (3ª ed.). México: Cengage learning.
- Liberman, R., Wheeler, E., Visser, L., Kuehner, J. y Kuehner, T. (1987). *Manual de terapia de pareja* (6ª ed.). España: Desclée de Brouwer.
- Masters, W. H., Johnson, V. y Kolodny, R. (1996). *La sexualidad humana* (Vol. 3). Barcelona, España: Grijalbo.
- Meliá, J. L., Pradilla, J. F., Martí, N., Sancerni, M. D., Oliver, A. y Tomás J. M. Meliá. (1990). Estructura factorial, fiabilidad y validez del cuestionario de Satisfacción S21/26: Un instrumento con formato dicotómico orientado al trabajo profesional.

- Revista de Psicología Univercitas Terraconensis*, 12(2), 25-39. Recuperado de https://www.uv.es/~meliajl/Research/Art_Satisf/ArtS21_26.PDF
- Minuchin, S. (1974). *Familias y terapia familiar*. Argentina: Gedisa
- Montes, B. (diciembre, 2009). Patrones de Comunicación, diferenciación y satisfacción en la relación de parejas: Validación y análisis de estas escalas en muestras españolas. *Revista anales de psicología*, 25(2), 288-298. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/>
- Naranjo, P. M. (abril, 2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante la comunicación y la conducta asertiva. *Actualidades Investigativas en educación*, 8(1), 1-27. Recuperado de <https://cead2cb2-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/asertividadbibliotecaria/comunicacion-asertiva/relacionesinterpersonalesadecuadas.pdf>.
- Padilla, G., Armas, V. E., García, P. L. y Aguilar, G. D. (2012). Percepción de la comunicación en la pareja en víctimas de violencia de género. *Avances en psicología clínica*. 766-770. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/304171921_percepcion_de_la_comunicacion_en_la_pareja_en_victimas_de_violencia_de_genero_cpc-rc-pareja
- Parada, L. M. (2005). Infertilidad y pareja: construcciones narrativas como horizonte para la intervención. *Perspectivas en Psicología*, 2(1), 149-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920111>
- Peña, C. M., Olloqui, L. A. y Aguilar, F. A. (2013). Relación entre factores de la satisfacción laboral de los trabajadores de una pequeña empresa de la industria metal-mecánica. *Revista internacional administración y finanzas*, 6(3), 115-128. Recuperado de: <ftp://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/ibf/riafin/riaf-v6n3-2013/RIAF-V6N3-2013-9.pdf>
- Peña, Y. (2006). *Agresión verbal al interior de la pareja*. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado de <http://132.248.9.195/pd2006/0603050/Index.html>
- Pérez, P. y Azzollini, S. (diciembre, 2012). La relación entre el rol del empleado, la satisfacción familiar y la satisfacción laboral. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 12(2), 25-34. Recuperado de

- http://m.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen12_numero2/articulo_2.pdf
- Pinna, V. (2014). *Relación entre satisfacción marital y satisfacción laboral en parejas heterosexuales de Santa Rosa, La Pampa* (Tesis de licenciatura). Universidad Argentina de la Empresa, Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/2398/Pinna.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Robles, M., Dierssen, T., Martínez, E., Herrera, P., Díaz, A. y Llorca, J. (2005). Variables relacionadas con la satisfacción laboral: un estudio transversal a partir del modelo EFQM. *Gaceta Sanitaria*, 19(2), 127-134. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112005000200006
- Rode, J. (2004). Job satisfaction and life satisfaction revisited: A longitudinal test of an integrated model. *Sage Journals*, 57, 1205-1230. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0018726704047143>
- Rogers, S. y May, D. (2003). Spillover Between Marital Quality and Job Satisfaction: Long-Term Patterns and Gender Differences. *Journal of marriage and family*. 65(2), 482-495. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-3737.2003.00482.x/full>
- Ruíz, D. (2003). Cuando el trabajo separa: Los matrimonios de fin de semana. *Portularia*, 3. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/handle/10272/149>
- Saavedra, R. (2016). *Satisfacción Laboral e Interacción Trabajo- Familia*. Universidad de La Laguna. Recuperado de [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2984/Satisfacion%20Laboral%20e%200Interaccion%20Trabajo-Familia.pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2984/Satisfacion%20Laboral%20e%20Interaccion%20Trabajo-Familia.pdf?sequence=1)
- Sánchez, A. R. y Díaz, L. R. (diciembre de 2003). Patrones y estilos de comunicación de la pareja: Diseño de un inventario. *Anales de psicología*, 19(2), 257-277. Recuperado de https://www.um.es/analesps/v19/v19_2/08-19_2.pdf
- Sánchez, B. C., Carreño, M. J., Martínez, R. S. y Gómez, L. E. (2003). Comunicación marital y estilos de comunicación en mujeres con disfunción sexual. *Perinatología y reproducción humana*, 17, 91-101. Recuperado de <http://www.inper.mx/descargas/pdf/Comunicacion%20Marital%20y%20Estilo.pdf>

- Sánchez, L. P. y Quiroga, E. M. (1995). Relaciones entre satisfacción familiar y laboral: Variables moduladoras. *Anales de psicología*, 11(1), 63-75. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v11/v11_1/06-11_1.pdf
- Sánchez, M., Sánchez, L., Rueda, C., Sierra, A.C., Ubric, N. y Villalba, M. (Julio, 2015). Relación entre horas de trabajo, Satisfacción laboral y calidad de la relación de pareja. *ReiDoCrea*, 4, 151-155. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/37029/1/ReiDoCrea-Vol.4-Art.22.pdf>
- Satir, V. (1991). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar* (10^a Ed). México: Pax México.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2002). *Código ético del psicólogo*. México: trillas.
- Spector, P. (2002). *Psicología industrial y organizacional*. México: El Manual Moderno.
- Uribe, I., García, M. y Ramírez, L. (2011). Relación entre estilos de comunicación y satisfacción sexual en estudiantes universitarios. *Interamerican Journal of Psychology*, 45(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/284/28422741006/>
- Vera, H. J. (2011). Patrones de comunicación en parejas y su relación con la satisfacción marital en profesores de una Universidad Privada de Asunción. *Eureka*, 8(2), 200-216. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262011000200006
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (2008). *Teoría de la comunicación humana*. España: Herder.

ANÁLISIS DE VALIDACIÓN Y FIABILIDAD DENTRO DEL CUESTIONARIO DE TEMPERAMENTO PARA ADULTOS

Pablo Enrique Saavedra Torres¹²¹
Osvaldo Moreno Barbosa
Emilio Antonio Tinoco Mateos
Diego Baca Hernández

Resumen

Se analizaron las características psicométricas de la versión corta del inventario de temperamento para adultos (ATQ) (*The Adult Temperament Questionnaire*) en su traducción castellana con la finalidad de determinar su posible uso dentro de la población mexicana. Esta versión del ATQ contiene los factores generales de afectación negativa, control esforzado, orientación sensitiva y extroversión. Respecto a su validez, los resultados indican que se puede encontrar una estructura factorial que posee el número de factores de acuerdo con la teoría esperada, pero que los subfactores de frustración, miedo y placer de alta intensidad no se agruparon dentro de ninguno de los factores de forma consistente. Se asume que esto se debe a que el factor de afectación negativa, que contiene los subfactores de frustración y miedo, puede separarse en otros dos factores, afectación negativa agresiva y afectación negativa no agresiva, mientras que se hipotetiza que el subfactor de placer de alta intensidad puede no haberse ubicado satisfactoriamente en ninguno de los factores debido a la cantidad de la muestra o a las características de esta. Se encontró que la prueba posee una confiabilidad cuestionable con respecto a su alfa de Cronbach, y débil respecto a su coeficiente de correlación Split-Half, se asume que estos resultados pueden estar determinados por el tamaño de la muestra y a ciertas características de los reactivos, se propone una investigación a profundidad para examinar los elementos psicolingüísticos que puedan afectar la precisión con la que se miden los reactivos y las posibles interferencias generadas por la sintaxis y el léxico regional; además de incrementar el volumen de la muestra y emplear métodos de captación de datos estadísticos que permitan diversificar la muestra. También se propone comparar los resultados obtenidos con otras herramientas, como el *Big Five personality factors*, con la finalidad de analizar su validez con mayor profundidad.

Palabras clave: Psicometría, temperamento, ATQ

¹²¹ Universidad Anáhuac México Campus Sur, pablosaat@hotmail.com

Introducción

El temperamento puede ser definido como las diferencias individuales constitucionales en la reactividad y autorregulación, definiendo “constitucional” como la composición biológica relativamente permanente de un organismo, influenciada por su herencia, su maduración y su experiencia (*Rothbart & Derryberry, 1981*); dentro de la composición biológica, se observa que estas diferencias están relacionadas con la dotación genética de individual (*Posner, Rothbart, & Sheese, 2007*), además de que se observa que estos procesos biológicos básicos son prevalecientes en distintas culturas, siendo moldeados por los valores culturales de las mismas (*Rothbart, 2007*).

De acuerdo con Evans & Rothbart (2007), el temperamento es normalmente visto como un subdominio de la personalidad, pero indican que la personalidad se extiende al dominio de cogniciones específicas, creencias y valores, mientras que la visión contemporánea del temperamento incluye procesos de atención disposicional, pero no cogniciones específicas, mencionando que estas se ven influidas por el temperamento directamente, concluye explicando que aunque el temperamento y la personalidad están intrínsecamente relacionados, es posible su estudio separado.

Tal como Evans & Rothbart (2007) mencionan, los estudios en el área de personalidad indican la existencia de cinco factores de personalidad: conciencia, apertura, extraversión, agradabilidad y neuroticismo. McCrae, Costa, Ostendorf, Angleitner, y Hrebickova (2000), descubrieron evidencia fundamentada en la genética comportamental, personalidad animal y estabilidad longitudinal de diferencias individuales que demuestra la influencia del temperamento en un marco intrínseco del desarrollo de estos cinco factores de personalidad.

Evans & Rothbart (2007) mencionan que Angleitner y Ostendorf (1994), también han relacionado los cinco factores de personalidad con varias medidas de temperamento, el *Strelau Temperament Inventory* (Strelau, Angleitner, Bantelmann, & Ruch, 1990), el *EASI-III Temperament Survey* (Buss & Plomin, 1975), la *Sensation-Seeking Scale* (Zuckerman, Eysenck, & Eysenck, 1978), y *the Dimensions of Temperament Survey* (Windle & Lerner, 1986). Se reporta que se extrajeron soluciones similares a la estructura de los cinco factores de personalidad (Big Five), con estructuras de cinco y seis factores.

Angleitner y Ostendorf también emplearon un análisis factorial de las escalas de temperamento individuales, correlacionándolos con los resultados que extrajeron de la relación de los cinco factores con temperamento. Los resultados indican altas correlaciones, siendo solamente consistentes con cuatro de los factores. Una de las divisiones más

De acuerdo con la revisión y propuesta teórica expuesta por Evans & Rothbart (2007), utilizada en la adaptación de este instrumento, se propone que el temperamento se divide en cinco factores principales; afectación negativa (Negative affect), extraversión (extraversion/surgency); orientación sensitiva (orienting sensitivity), control esforzado (effortfull control) y capacidad de afiliación (affiliativeness), estos autores también mencionan que es posible dividir la afectación negativa en afectación negativa agresiva y no agresiva, además de que indican la existencia de ciertos modelos temperamentales que no incluyen la capacidad de afiliación, uniéndola junto con extroversión en un solo factor de afecto positivo general. La versión del ATQ implementada en esta investigación no contiene la capacidad de afiliación.

Afectación negativa

Refiere a tendencias evitativas dirigidas hacia estímulos percibidos como amenazantes. Costa y McCrae, (1994) indican que este factor temperamental está relacionado con el factor de neuroticismo y al polo negativo de agradabilidad de los cinco factores de personalidad. Se compone de los subfactores de miedo, tristeza, incomodidad y frustración, Evans & Rothbart (2007) indican la posibilidad de dividir este factor en afectación negativa no agresiva, conteniendo los subfactores de tristeza, incomodidad y miedo; y en afectación negativa agresiva, que contiene frustración, enojo social y control de agresión, esta implementación del ATQ no contiene esta división.

Miedo

Afecto negativo relacionado con la anticipación del estrés. Dentro de un contexto psicobiológico propuesto por Rothbart, M.K. Ahadi, S.A. y Evans D.E. (2000), se encuentra que la activación del miedo es un evento multinivel que prepara la inhibición de la conducta motora actual y prepara para el combate, pelea o escondida, incluye la sobreactivación de los sistemas cardiacos y respiratorios. Según estos autores, el miedo en la infancia fue un predictor seguro de bajos niveles de impulsividad, bajos niveles de

anticipación positiva y bajos niveles de agresividad. Se puede encontrar que, así como costos, tiene beneficios, actuando este como un sistema de control importante.

Tristeza

Afecto negativo, bajo humor y baja energía relacionados con la exposición a sufrimiento, decepción y pérdida. Suele estar relacionado con una conducta evitativa, Rothbart, M.K. Ahadi, S.A. y Evans D.E. (2000) indican que el factor de miedo actúa como un predictor para este factor durante la infancia, además de que mencionan que los modelos psicobiológicos del miedo están bien estudiados la literatura neurocientífica, mencionando que la amígdala se encuentra involucrada de manera crítica en el procesamiento de la información relacionada con el miedo.

Incomodidad

Afecto negativo relacionado con las cualidades sensitivas de estimulación, incluyendo intensidad, cadencia o complejidad de estimulación visual, táctil, gustativa/olfativa y auditiva.

Frustración

Afecto negativo relacionado con la interrupción de las tareas actuales o del bloqueo de metas. Rothbart, M.K. Ahadi, S.A. y Evans D.E. (2000) mencionan que la frustración funciona como predictor para la incomodidad, búsqueda de placer de alta intensidad, impulsividad y agresión. Aparenta ser un factor que predice la externalización de afecto negativo de carácter agresivo, más no la de factores de afecto negativo no agresivo, como el miedo o la tristeza. Gray (1982) describió que el sistema de pelea huida incluía circuitos que conectan el núcleo ventromedial del hipotálamo con los núcleos somáticos y motores en respuesta a estímulos dolorosos o frustrantes.

Extraversión

Se asocia con estímulos apetitivos y afecto positivo; Rothbart, M.K. Ahadi, S.A. y Evans D.E. (2000) indican que existe una relación positiva entre el desarrollo del sistema de aproximación con la risa y sonrisa de los infantes; así como una relación de altos niveles de extraversión con altos niveles de impulsividad, bajo control inhibitorio, y un mayor nivel de enojo y frustración. Se compone de los subfactores de Sociabilidad, afecto positivo y placer de alta intensidad.

Sociabilidad

Disfrute derivado de la interacción social y del estar en la presencia de otros. De acuerdo con Rothbart, M.K. Ahadi, S.A. y Evans D.E. los infantes que poseen altos niveles de afecto positivo social manifiestan menores niveles de miedo, así como menores niveles de inhibición conductual.

Afecto positivo

Latencia, umbral, intensidad, duración y frecuencia de las experiencias placenteras.

Placer de alta intensidad

Placer relacionado con situaciones que involucran alta intensidad, cadencia, novedad, complejidad e incongruencia de estímulos.

Control intencional

El control intencional es un amplio constructo de temperamento basado en el sistema de atención ejecutivo (Rothbart & Rueda, 2005), Rothbart, M.K. Ahadi, S.A. y Evans D.E reportan que los niños estadounidenses que poseen altos niveles de control esforzado manifiestan menores niveles de afectación negativa. Mencionan que los factores neurobiológicos involucrado en esta área se denomina como la red atencional anterior, que contiene áreas de la corteza medio-prefrontal, incluyendo el giro cingulado anterior y partes de la corteza motora suplementaria. Además de que indican que esta red está relacionada al funcionamiento ejecutivo y se encuentra activa durante tareas de detección. Este factor se compone de los subfactores de control atencional, control inhibitorio y control de activación.

Control atencional

Capacidad de centrar la atención, así como la capacidad de cambiar el enfoque atencional cuando se desea.

Control Inhibitorio

Capacidad de suprimir el comportamiento inapropiado. De acuerdo con Rothbart, M.K. Ahadi, S.A. y Evans D.E el control inhibitorio esta relacionado con una velocidad de aproximación ante estímulos lenta en la infancia.

Control de activación

Capacidad de ejecutar una acción cuando hay una fuerte tendencia a evadirlo.

Orientación sensitiva

Rothbart y Derryberry (1981) & Rothbart, Derryberry, y Posner (1994) han propuesto los procesos atencionales como componentes fundamentales del temperamento. Rothbart, M.K. Ahadi, S.A. y Evans D.E encontraron que la duración de la orientación era un predictor de tristeza, miedo y timidez, además de estar relacionada inversamente con el placer de alta intensidad. Se compone de los subfactores de percepción neutral sensitiva, percepción sensorial afectiva y sensibilidad asociativa, además describe los mecanismos biológicos involucrados, mencionando que daño al sistema posterior atencional esta cercanamente relacionado en alteraciones en la habilidad para seleccionar información, ocurriendo esto de manera contralateral a la lesión.

Percepción neutral sensitiva

Detección de estimulación leve proveniente del cuerpo o de un estímulo exterior.

Percepción sensorial afectiva

Cognición consiente espontanea, emocionalmente balanceada, relacionada con estímulos de leve intensidad.

Sensibilidad asociativa

Contenido cognitivo espontáneo no relacionado con las asociaciones estándar del ambiente.

Capacidad de afiliación

Contiene ciertas escalas afiliativas que califican la empatía emocional, definida como respuestas congruentes con los sentimientos de otros; culpa empática, definida como el estrés en respuesta al afectar de forma negativa a otras personas, y cercanía social, definida como sentimientos de cercanía, interés e involucramiento con otros, esta escala no se encuentra en esta versión del ATQ.

La investigación de Evans & Rothbart (2007), demostró notables niveles de convergencia de esta prueba con el *Five Factor Model* en la forma que incluía los cinco factores, el afecto negativo no agresivo se relacionó con neuroticismo ($r=0.69$); mientras que el afecto negativo agresivo se relacionó tanto con neuroticismo ($r \geq 0.57$), como con agradabilidad ($r=-0.43$). De igual forma, esa investigación correlacionó el ATQ en su versión de seis factores (incluyendo la división entre los tipos de afecto negativo y la inclusión de capacidad de afiliación) con el *Cloninger's temperament and character*

inventory (TCI), los resultados indicaron que la convergencia en este caso no fue substancial. Extraversión relacionándose con seis de los siete factores del TCI a 0.28 o más, incluyendo dependencia de recompensa ($r=0.57$), evasión de daño ($r=-0.38$) y cooperación ($r=0.38$). El factor de dependencia de recompensa también está relacionado con la capacidad de afiliación del ATQ ($R=0.47$). Persistencia se encuentra moderadamente correlacionado con control esforzado ($r=0.43$), así como autodirección ($r=0.41$) y evasión de daño ($r=0.37$). El afecto negativo agresivo esta menos relacionado en evasión del daño ($r=0.31$) que el afecto negativo no agresivo ($r=0.53$). El afecto negativo agresivo también tiene una mayor correlación negativa con cooperación ($r=-0.49$) que con afecto negativo no agresivo ($r=-0.15$).

Evans & Rothbart (2007) mostraron las correlaciones del *Multi-Language Seven* (ML7) y del ATQ en su versión de seis factores, se encontró que existía una fuerte tendencia hacia una convergencia de uno en uno entre los factores de las escalas temperamentales y cada uno de los factores de ML7, con la excepción del factor de valencia negativa.

Las más altas correlaciones entre las dimensiones del ML7 y las escalas de temperamento se encontraron entre valores de 0.45 a 0.61. A pesar de eso, había menos correspondencia uno a uno entre afecto negativo no agresivo y el ML7, El afecto negativo no agresivo estaba correlacionado negativamente ($r=-0.49$) con el factor de seguridad de uno mismo del ML7 que incluye descriptores de afecto negativo agresivo en su polo negativo. Tal como la teoría indica, control esforzado se correlacionó positivamente con escrupulosidad ($r=0.47$) pero también se correlacionó moderadamente con el factor de seguridad en si mismo ($r=0.36$)

Evans & Rothbart (2007) mencionan que la motivación primaria para estos estudios fue el desarrollo de modelos jerárquicos de temperamento, basados en otros constructos temperamentales definidos operacionalmente de diversos dominios.

Evans & Rothbart concluyen indicando que la distinción que hace el ATQ entre los constructos motivacionales emocionales y atencionales es una de las ventajas de este modelo de temperamento, particularmente el hecho de que los constructos atencionales están todavía más diferenciados, con la capacidad de controlar atención mientras se experimenta a la emoción como una faceta de control esforzado, diferenciado de la

percepción de la emoción como un aspecto de la sensibilidad orientativa. Este nivel adicional de complejidad permite conceptualizaciones más precisas de como la emoción y la cognición pueden ser procesos separables mientras que al mismo tiempo sean interactivos entre sí. La diferenciación conceptual y empírica de los constructos motivacionales y emocionales en sus partes negativas/aversivas y positivas/apetitivas es otra ventaja

No se tiene conocimiento de otras investigaciones dedicadas en la investigación de las propiedades psicométricas de la versión en español castellano o latino de esta prueba. Surgiendo de ahí la necesidad de analizar las características y facultades psicométricas de la prueba. Se examinó el proceso de adaptación y análisis de las propiedades psicométricas del factor de control esforzado de la versión en catalán del ATQ, hecho por Tortella-Feliu, Miquel et al, los resultados indican que esta sección de la prueba presenta un adecuado nivel de consistencia interna, una exploración de las traducciones a nivel internacional por parte de Tortella-Feliu, Miquel et al, reporta que las versiones en alemán francés y japonés, tenían valores similares a la prueba original, poseyendo un $\alpha=0.78$ aproximadamente. La metodología estadística usada fue el alfa de Cronbach, y estudios longitudinales test-retest.

Método

Participantes

194 adultos, contándose entre su mayoría alumnos universitarios, personal administrativo y personal laboral universitario de la Universidad Anáhuac Sur de México (H=52, M=141), con una edad de ($\bar{x}=20.70$) el criterio de selección fue en base a mayoría de edad. El criterio de exclusión fue cualquier persona menor de 18 años. Cuatro investigadores reunieron la muestra en base a proximidad y conveniencia repartiendo copias de la prueba.

Aspectos éticos

Se les informó a los participantes del propósito del proyecto, además de que se les garantizó la confidencialidad de sus datos, así como el hecho de que no se registraría su nombre o cualquier forma de identificarlos. No hubo consentimiento informado en su forma escrita. Se buscó que todos los participantes tuviesen la mayoría de edad.

Materiales y procedimiento

La validación y confiabilidad se hicieron desde la versión española del instrumento, tomando en cuenta las posibles afectaciones del lenguaje castellano en esta versión. Esta versión del cuestionario contiene los constructos de control esforzado, extraversión, orientación sensitiva y afectación negativa (Componiendo ciertos rasgos de afectación negativa agresiva y no agresiva de la propuesta original). El instrumento se compone de una escala de orden Likert de siete respuestas, 77 reactivos ordenados al azar, los sujetos autoplicaron la prueba.

La muestra se contactó en áreas recreativas como la cafetería institucional o en ciertas áreas de alto flujo estudiantil, como la biblioteca.; preguntándoles si quieren ayudar o si conociesen a alguien que quisiese, no se utilizó un consentimiento informado escrito, la aplicación de la prueba fue con el uso de una copia impresa y con un bolígrafo, los datos recolectados fueron capturados, gestionados y almacenados en una tabla de Excel, los datos físicos fueron almacenados por los investigadores. Los datos fueron analizados utilizando el programa de análisis estadístico SPSS.

Análisis

El análisis de datos se basó en el uso del *alfa de Cronbach* y el método *Split-half* para obtener la confiabilidad de la prueba por medio de la medición de su consistencia interna y en el uso de un análisis factorial para comprobar la validez de constructo de la prueba. El análisis factorial consistió en analizar si la distribución de los subfactores correspondientes a cada constructo se ubica de acuerdo con la teoría y si proporcionaban el número de factores teóricos propuesto por la misma.

Tabla 1 Ponderaciones de factores para el análisis factorial exploratorio con rotación Varimax de las subescalas de temperamento (ATQ)

Subescalas de temperamento	Carga factorial			
	1	2	3	4
Afectación negativa				
Miedo	-0.55	0.31	0.11	0.26
Frustración	-0.64	0.02	-0.34	-0.02
Tristeza	-0.37	0.40	0.02	0.42
Incomodidad	-0.11	0.05	0.01	0.83
Control esforzado				
Control de activación	0.70	0.12	0.31	-0.01

Control atencional	0.84	0.14	-0.05	-0.04
Control inhibitorio	0.78	-0.09	-0.03	0.14
Extraversión				
Sociabilidad	0.00	0.06	0.83	-0.05
Placer de alta intensidad	-0.28	0.21	0.18	-0.74
Afecto positivo	0.13	0.06	0.84	-0.02
Orientación sensitiva				
Percepción neutral sensitiva	0.13	0.55	0.34	-0.25
Percepción sensorial afectiva	0.04	0.80	0.01	0.18
Sensibilidad asociativa	-0.07	0.75	0.00	-0.12

Nota: Las ponderaciones de factores > 0.4 están en negritas. ATQ= Cuestionario de temperamento para adultos

Tabla 2. Análisis de confiabilidad alfa de Cronbach y Split-Half

Alfa de Cronbach total	Correlación Split-Half entre formularios
.668	.299*

Nota: *Los subgrupos a comparar se dividieron en base al criterio automatizado de SPSS, que consiste en la comparación de mitades

Resultados

Se puede observar que la estructura factorial más conveniente al usar estos criterios nos indica la existencia de 4 factores, al analizar la carga factorial de cada uno de los subfactores se observa que se agrupan en cuatro diferentes factores (Tabla 1), en el factor 1 se agrupan con una carga factorial superior a 0.4 los subfactores de control de activación, control atencional y control inhibitorio; en el factor 2 se agrupan los subfactores de tristeza, percepción neutral sensitiva, percepción sensorial afectiva y sensibilidad asociativa; en el factor 3 se agrupan los subfactores de sociabilidad y afecto positivo, en factor 4 se agrupan los subfactores de tristeza e incomodidad. Se puede observar que los subfactores de placer de alta intensidad, miedo y frustración no se agruparon en ningún factor. Respecto al análisis de fiabilidad, se encuentran niveles cuestionables respecto al alfa de Cronbach (0.7) y una correlación débil *Split-Half* (0.24).

Discusión

Podemos observar que el análisis factorial encontró 4 factores como la mejor forma de organizar los resultados, siendo esto congruente con la conceptualización teórica de la prueba; los constructos de control esforzado y de orientación sensitiva se comportan de la manera esperada, mientras que en el constructor de afectación negativa, los subconstructos de miedo y frustración no se agruparon a ningún factor y se observa que el subconstructo de tristeza tiene una carga factorial relativamente alta con el factor de orientación sensitiva., esto último puede ser explicado por el hecho de que una percepción sensitiva afectiva alta conlleva a una percepción similar de emociones como la tristeza, al igual que una alta percepción sensitiva neutral conlleva a una alta percepción de detalles, que puede llevar a cierto estado anímico deprimido.

También se puede observar que el subfactor de placer de alta intensidad no se agrupa con el factor esperado. Se hipotetiza que la razón de que ese subfactor no se hayan ajustado

respecto a la teoría se debe al tamaño de la muestra, y al hecho de que es posible que afecto negativo se haya dividido en afecto negativo agresivo y no agresivo. El afecto negativo general y el afecto positivo denotado por la extroversión tuvieron cargas factorial inversas, esto siendo esperado debido a la teoría, así como el hecho de que el control de activación se agrupó con el factor de extraversión, esto ocurriendo debido a que el temperamento extrovertido es más influenciado para ejecutar acciones que le desagraden por concepto de aprobación social.

La confiabilidad por alfa de Cronbach se encuentra dentro de parámetros cuestionables, mientras que la correlación encontrada por medio del estudio Split-half se encuentra en parámetros débiles. Es pertinente mencionar que no se encontró justificación exacta para el uso de cuatro factores en lugar de los cinco que propone el artículo. Ambos resultados se encuentran en un nivel menor que los obtenidos por otros investigadores en el campo, lo que refuerza la hipótesis de que el tamaño y el tipo de muestra pudo haber alterado la precisión, así como el hecho de que no existió un proceso de adaptación de la sintaxis castellana. También se recomienda que en futuras investigaciones se comparen los resultados, el análisis y distribución factorial de distintas pruebas y escalas temperamentales, con la finalidad de solidificar el proceso de adaptación, particularmente

recomendando la estructura del Big Five.

Conclusión

De lo anterior podemos determinar que tanto la confiabilidad como la validez requieren de una mayor muestra para ser considerados como aceptables, además de que se propone una nueva investigación para analizar las características de las preguntas de estos subfactores, con la finalidad de analizar posibles discrepancias con la traducción castellana original, también se recomienda emplear una muestra de tamaño significativamente superior, además del uso de mejor metodología de extracción poblacional, es destacable también el hecho de que las traducciones de otras versiones de la prueba tenían resultados fundamentalmente distintos en cuestión de validez y confiabilidad.

Referencias

- Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1994). Temperament and the Big Five factors of personality. In C. F. Halverson Jr., G. A. Kohnstamm, & R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 69–90). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley-Interscience.
- Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319–333
- Evans, D.E., & Rothbart, M.K. (2007). Development of a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41, 868-888.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M., et al. (2000). Nature over nurture: temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173– 186.
- Posner, M.I., Rothbart, M.K., & Sheese, B.E. (2007). Attention genes. *Developmental Science*, 10, 24–29

- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37–86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Posner, M. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. In J. Bates & T. D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 83–116). Washington, DC: American Psychological Association
- Rothbart, M.K. Ahadi, S.A. & Evans D.E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.
- Rothbart, M. K., & Rueda, M. R (2005). The development of effortful control. In U. Mayr, E. Awh, & S. W. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp. 167–188). Washington, DC: American Psychological Association.
- Posner, M.I., Rothbart, M.K., & Sheese, B.E. (2007). Attention genes. *Developmental Science*, 10, 24–29
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 207–212
- Strelau, J., Angleitner, A., Bantelmann, J., & Ruch, W. (1990). The Strelau Temperament Inventory-Revised (STIR). Theoretical considerations and scale development. *European Journal of Personality*, 4, 209–235.
- Tortella-Feliu, Miquel, Ibáñez, Ignacio, García de la Banda, Gloria, Balle, Maria, Aguayo-Siquier, Blanca, Morillas-Romero, Alfonso, & Llabrés, Jordi. (2013). The Effortful Control Scale for adults: psychometric properties of the Catalan version and its relationship to cognitive emotion regulation. *Anales de Psicología*, 29(3), 953-964.

RIESGOS EN LA UTILIZACIÓN DE FACEBOOK POR ADOLESCENTES DE NIVEL SECUNDARIA

Antonia Isabel Morales González¹²²

Lizette Teresa Figueroa Vázquez.

Resumen

La presente investigación pretende identificar los riesgos a los que los adolescentes de nivel secundaria se encuentran expuestos a través de la utilización de Facebook como medio de interacción y comunicación con el mundo. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria en la que participaron 64 adolescentes de entre 12 y 15 años de una Telesecundaria de la ciudad de Xalapa Veracruz; se realizaron dos entrevistas como instrumento de recolección de datos con el apoyo de una guía de entrevista, mismas que sirvieron para el análisis del discurso. Se reporta solo una categoría de una investigación más amplia, siendo una categoría emergente dentro de las entrevistas realizadas; algunos de los resultados más relevantes señalaron cómo los adolescentes identifican situaciones de riesgo tanto en planos físicos como virtuales: refieren la posibilidad de ser engañados, situaciones de acoso, ser propensos a secuestro, entre otros; encontrando también algunas medidas preventivas ante estos escenarios. Por lo cual se hace evidente la necesidad de crear estrategias y/o propuestas ante estos escenarios utilizando los mismos medios electrónicos.

Palabras clave: Facebook, riesgos, adolescencia, redes sociales, vínculos.

¹²² Universidad Veracruzana, an.mgl@hotmail.com, tfigueroa@uv.mx

Introducción

Desde siempre el hombre ha tenido la necesidad de comunicarse con los demás, de expresar sentimientos, ideas, emociones, de obtener información creada, expresada y transmitida por otros. La comunicación actual entre dos personas es el resultado de múltiples métodos desarrollados durante siglos: los gestos, lenguaje y la necesidad de realizar acciones conjuntas (Cornejo y Tapia, 2011) que han sido modificadas y adecuadas al contexto con el pasar de los años.

Fue a partir de la segunda mitad del siglo XX el desarrollo tecnológico en torno a dispositivos electrónicos y medios de comunicación propiciaron una revolución en la manera de pensar y hacer el mundo (Gómez, 2015), impactando de manera contundente en la vida de las sociedades actuales en relación a los modelos sociales y las formas de comunicarse con los demás, debido a su fácil acceso y su actualización constante ante las exigencias del mercado y de las necesidades de la propia sociedad.

Actualmente, “la interactividad sujeto-sujeto implica formas relacionales entre individuos a través de modos de comunicación interactivos” (Cornejo y Tapia, 2011: 221); las relaciones entre los sujetos tienen un nuevo espacio donde generarse, los medios tradicionales de informarse, comunicarse, entenderse y relacionarse han sido modificados o inclusive casi reemplazados por la ola de digitalización y desarrollo tecnológico que se encuentra modificándose constantemente; es por ello que estas nuevas modalidades han comenzado a formar parte de la vida de las personas, principalmente para las generaciones más jóvenes quienes nacieron, crecieron y se siguen desarrollando a la par de ella.

Es así como internet y las redes sociales virtuales conforman ahora una de las formas de comunicación más importantes debido al alcance que han tenido en los últimos años; estas formas de comunicarse, informarse, entenderse y relacionarse representan novedosas modalidades de interacción social (Cornejo y Tapia, 2011). Las de redes sociales particularmente, son hoy en día una de las formas más importantes en las que el sujeto se relaciona con el otro; el uso de redes sociales como Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter, Snapchat, entre otros, se ha integrado al día a día de las personas, convirtiéndose en espacios de interacción con distintos círculos sociales y reuniendo en este tipo de redes a contactos de distintos contextos en un solo lugar pero en una modalidad virtual.

Para las generaciones más jóvenes, que han integrado el uso de estas redes a sus rutinas, a sus procesos de comunicación y sus formas de ser y vivir su día con día; las redes sociales parecen ser parte de sí mismos, sin necesidad de prestar atención a los diversos problemas o situaciones que pueden presentarse o propiciarse ante el uso de tales plataformas virtuales; aspecto por el cual la investigación realizada hace hincapié en la población adolescente pues según las cifras, son quienes se encuentran utilizando internet y redes sociales en un porcentaje mayor:

El contexto mexicano

En 2017, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) publicó los resultados de la Encuesta Nacional Sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), realizado en 2016 donde muestra que en México 65.5 millones de personas de seis años o más utilizan internet (INEGI, 2017). El mismo estudio muestra que las principales actividades que los mexicanos dan al internet son la comunicación con 88.9%, el acceso a contenidos audiovisuales con 81.9%, actividades para el entretenimiento 80.1%, mientras que el uso de redes sociales se encuentra en 75.8%.

Pese a que el uso de redes sociales se encuentra en quinto lugar, el uso de tales plataformas en México cuenta con cifras importantes: De acuerdo a la información aportada por el Estudio de Medios y Dispositivos entre internautas mexicanos 2017 de IAB México (Interactive Advertising Bureau, 2017), en 2016 los internautas mexicanos utilizaban al menos tres plataformas sociales con mayor frecuencia, siendo los más destacados Facebook en el primer lugar con un 92% de usuarios, seguido de YouTube con un 79%, Google+ con un 42% y Twitter e Instagram con 40% (IAB, 2017).

Por su parte, el Estudio de Hábitos de Usuario, realizado por la Asociación de Internet y El Centro de Investigación e Innovación en Tecnologías de la Información y Comunicación (INFOTEC) realizado en 2017, muestra que las redes sociales aparecen como la principal actividad que los mexicanos realizan en línea con un 83%, además de mostrar, al igual que el estudio mencionado anteriormente, que Facebook se mantiene como la principal red social en México con un 95% (Asociación de Internet, 2018).

De acuerdo con lo anterior es posible afirmar que las redes sociales conforman una de las vías de comunicación más importantes actualmente y que Facebook se encuentra

posicionado como la red social preferida por los mexicanos; asimismo se infiere que es en este espacio virtual donde la gran mayoría de la población mexicana se encuentra interactuando y donde establecen lazos con otras personas. No obstante, es precisamente la importancia que Facebook tiene para la sociedad mexicana, y la condición de virtualidad con la que cuenta, lo que vuelven a esta red social en una ventana de fácil acceso, principalmente para la población más joven.

En otras palabras, la importancia que Facebook tiene hoy en día en la sociedad mexicana no excluye a la población más joven, pues la gran mayoría de la población menor de edad se encuentra haciendo uso de este tipo de redes, tal como lo han muestran estudios anteriores (Almansa, Fonseca y Castillo, 2013, Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini, 2010, etc.); pues actualmente son los menores quienes tienen el papel de expertos tecnológicos dentro de su entorno familiar al ser *nativos digitales* (Pérez, Flores, De la Fuente, Álvarez, García y Gutiérrez, 2011).

Si bien es cierto que los adolescentes cuentan con habilidades y destrezas ante la tecnología, esto no los exime de enfrentarse a situaciones que rebasen sus capacidades de reacción ante escenarios diversos en este tipo de redes como lo es Facebook; pues pueden exponerse a situaciones donde sus habilidades tecnológicas y su nivel de madurez no sean suficientes para reaccionar de la manera más adecuada; según Pérez, Flores, De la Fuente, Álvarez, García y Gutiérrez (2011) existe en los adolescentes una sobrevaloración de su capacidad de respuesta ante cualquier situación en un entorno tecnológico; al ser ésta una población menor de edad corresponde prestar atención y mayor interés ante las situaciones presentes dentro de Facebook y las redes sociales en general.

Antecedentes

En un estudio realizado por Almansa, Fonseca y Castillo (2013) se explica, que dentro de Facebook existe una especie de «*paradoja de la privacidad*» que ocurre cuando los adolescentes no son conscientes de la naturaleza pública de internet, por lo que no son capaces de dimensionar las consecuencias o el impacto y la apertura que una plataforma digital como lo es Facebook o una red social del mismo estilo, y un espacio virtual tan amplio como internet puede llegar a tener.

No obstante, en los resultados de dicha investigación también fue posible apreciar que a pesar de que los adolescentes expresan saber de la existencia de peligros a los que pueden enfrentarse dentro de Facebook, llevan a cabo una sobreexposición de su privacidad al indicar en sus perfiles información confidencial: Su nombre completo, la ciudad donde viven, su escuela, además de información de contacto como correos y sus números telefónicos; esto sin considerar que aceptan a personas desconocidas dentro de sus listas de contactos únicamente por parecerles atractivos.

Por su parte, Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini (2010) registran un listado de algunos de los principales riesgos dentro de las redes sociales a los que los adolescentes se encuentran expuestos, entre ellos se encuentran: Abrir los sitios para que cualquiera los pueda ver, brindar información personal, subir fotografías –propias o ajenas– que reflejen situaciones de intimidad, hacerse “amigos” de gente que no conocen y encontrarse en persona con “amigos” que solo conocieron en la red, ésta última como una de las más importantes y de mayor riesgo. Del mismo modo, estos autores exponen que además de lo anterior, los menores también mencionan su ciudad, suben fotos propias, dan el nombre de su escuela, admite el consumo de alcohol, reconoce consumo de cigarrillos y usan su nombre completo.

En su investigación, Almansa, Fonseca y Castillo (2013) explican que los adolescentes tienen claro que la manera en que se presentan en la red social es algo muy importante en la etapa de la vida en que se encuentran pues de ello depende su socialización, tanto real como virtual y es por esta razón que la imagen que ellos muestran de sí mismos ante los demás es un aspecto al que dedican mayor atención.

Si bien es cierto que los adolescentes se encuentran en busca de su propia identidad e individualidad, la existencia de un espacio público les da la posibilidad de crear su propio sentido de sí mismos o, por otro lado, de quienes quisieran ser y con quiénes relacionarse o tener contacto, “tener amigos en Facebook es más que tener una lista de contactos. Significa más bien gestionar las relaciones de amistad en otro escenario donde la imagen es el principal vínculo” (Almansa, Fonseca y Castillo, 2013:130).

Por su parte, Fernández, Peñalva e Irazabal (2015) mencionan que los signos de alarma también deben saltar cuando los adolescentes descuidan las tareas escolares, cuando se molestan cuando se les interrumpe o se les imponen limitaciones horarias respecto al uso

de internet o redes sociales; cuando abandonan aficiones o actividades de tiempo libre para pasar tiempo frente a sus redes sociales o cuando los encuentros con amigos se hacen menos frecuentes o abandonan amistades reales para pasar más tiempo conectado con las amistades virtuales.

Asimismo, los autores mencionan que los adolescentes utilizan internet para hacer planes con los amigos, agregarlos a sus perfiles, envíaes mensajes o conversar con ellos en tiempo real; sin embargo también se encontró que mienten respecto a su edad real, diciendo que tienen más o incluso diciendo que su apariencia es distinta. De la misma manera este estudio deja ver comportamientos de riesgo que va desde enviar vídeos y fotografías a desconocidos, añadir personas desconocidas, dar el número de teléfono o cualquier otro dato personal o, más importante y al igual que los estudios anteriores, acordar verse con desconocidos (Fernández, Peñalva e Irazabal, 2015).

Este tipo de reacciones o actividades que los adolescentes llevan a cabo a partir del uso de redes sociales puede ser comprendido debido a que las redes sociales ha regalado a los adolescentes la oportunidad de hablar de cosas que no se hablarían a la cara, o les da la posibilidad de ser ellos mismos al existir una barrera virtual que los desinhibe frente al otro o los muchos otros (Fernández, Peñalva e Irazabal, 2015); además de que les es posible convertirse en productores de contenido, expresarse con su propia voz y representar sus experiencias; les da la posibilidad de ser partícipe y hacerse oír por el mundo, sin embargo, esta oportunidad de compartir de sí mismos con el mundo virtual lleva a que la vieja intimidad pierda su nitidez y se transforme en algo mayormente público, pues ahora está a la vista de todos (Sibilia, 2009).

Además de que las redes sociales ofrecen a los usuarios, en este caso a los adolescentes, la posibilidad de ser creadores de lo que quieren que los otros vean de sí mismos, Cornejo y Tapia (2011) explican que dentro de este tipo de redes también se enfatiza la fragilidad de los vínculos, inspirando sentimientos de inseguridad y al mismo tiempo deseos conflictivos de estrechar lazos con los otros, pero del mismo modo que estos sean fácil de desanudarlos. Plantean que la gran mayoría de los internautas de la actualidad, sean adolescentes o no, se encuentran desesperados por relacionarse, sin embargo prima una desconfianza en dichas relaciones.

Estos mismos autores explican que en la actualidad los sujetos se concentran en la satisfacción que se espera de las relaciones debido a que las relaciones que se establecen en general no han resultado plena y verdaderamente satisfactorias; y plantean que dentro de las redes sociales más que relaciones, se habla de conexiones y son este tipo de conexiones las que rigen o las que predominan en la sociedad y, por supuesto, en las redes sociales; principalmente dentro de las relaciones interpersonales que mantienen los adolescentes al moverse entre lo *online* y lo *offline* constantemente.

Pese a la facilidad que ofrece este tipo de relaciones referente a un descompromiso y la ruptura a voluntad, no se reducen riesgos, Cornejo y Tapia (2011) explican que a partir de estas nuevas formas de interacción también surgen nuevas amenazas a la intimidad: la suplantación de la identidad y el individualismo como posible tendencia al aislamiento frente a la sociabilidad en la red y reconocen igualmente a la población adolescente como una población en riesgo.

Asimismo se menciona que ante las dificultades para relacionarse con otros en espacios físicos, se propicia una búsqueda desesperada de relaciones reforzantes por otros medios con los que es posible evitar la presencia física o la exposición directa en situaciones sociales, manteniendo un anonimato o elaborando una personalidad ficticia, o también abandonar la relación virtual sin consecuencias negativas perceptibles (Cornejo y Tapia, 2011); es por ello el innegable éxito de Facebook y las otras redes sociales a las cuales la sociedad tiene acceso hoy en día.

Sin lugar a dudas, la mayor parte de los adolescentes utilizan la web como vía comunicacional, las redes sociales cumplen esta función principalmente y por ello las convierte en atractivas al estar siempre comunicados y/o conectados con sus amigos. Estos jóvenes usan con regularidad una infinidad de servicios que les permiten tanto comunicarse como experimentar con su propia identidad y ser vistos por el otro o por los otros (Olvera, Benito y Romo, 2009); asimismo, el adolescente utiliza las redes sociales para recibir de los otros usuarios respuestas más positivas a las que recibe en su entorno habitual, es por ello que presentan preferencia por la comunicación en línea respecto a la interpersonal cara a cara (Cornejo y Tapia, 2011); no obstante es precisamente el uso cotidiano, habitual, despreocupado e incluso satisfactorio de dichas herramientas lo que los hace ser vulnerables a riesgos que se presentan dentro de Facebook y otras redes sociales.

En este sentido, la importancia de este tema radica en plantearse la manera en que las generaciones más jóvenes se desenvuelven dentro de Facebook por ser la red social más importante tanto en México como a nivel mundial; haciendo hincapié en la adolescencia al ser la etapa del desarrollo en la que los sujetos viven distintos procesos de transición apoyándose en sus relaciones y verificando la realidad que el medio social ofrece (Aberastury y Knobel, 1996), medio social que actualmente se encuentra influenciado en gran medida por este tipo de redes sociales como lo es Facebook. Es por ello que la presente investigación permite girar la vista a estos aspectos del uso de Facebook por adolescentes para comprender tales fenómenos y a partir de ello plantear medidas de prevención desde la psicología.

Objetivo

Analizar los riesgos a los que los adolescentes de 12 a 15 años se exponen mediante los nexos virtuales que establecen a través de la red social Facebook.

Método

La información aquí presentada forma parte de una investigación más amplia, se trató de un estudio cualitativo debido a que resalta la importancia de las experiencias individuales y subjetivas de los participantes a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal. La investigación fue de carácter exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) al existir pocos estudios relacionados en México hasta el momento de la realización del estudio.

Se realizaron dos entrevistas abiertas puesto que, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), “las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido) (p. 418)”;

la selección de los participantes se llevó a cabo mediante los siguientes criterios de inclusión:

- Contar con un perfil de Facebook,
- Mantener interacciones con otros mediante tal red,
- Que tuvieran un uso diario de Facebook con más de 30 visitas durante el día,
- Que contaran con un número igual o mayor a 1000 amigos en dicha red,

- Que establecieran nuevas amistades en Facebook al menos una vez al mes,
- Que encontraran más fácil hablar con los otros mediante dicha plataforma o,
- Que encontraran fácil tanto las interacciones cara a cara como las interacciones virtuales.

El empleo de las entrevistas abiertas como instrumento de recolección de datos se llevó a cabo con ayuda de una guía de entrevista con la posibilidad de modificar, agregar preguntas o profundizar en algunos aspectos que permitieran alcanzar los objetivos de la investigación; las entrevistas se realizaron de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los jóvenes y las maestras de grupo y se llevaron a cabo en un espacio dentro de la institución; mismas que fueron grabadas y posteriormente transcritas para la categorización de la información y posterior análisis de los resultados a través del análisis del discurso.

De este modo se hicieron dos entrevistas en profundidad a dos sujetos que se seleccionaron previamente, un hombre y una mujer, pues cumplieron con los criterios de inclusión. A cada adolescente le fue entregado una carta de consentimiento informado para el conocimiento de los fines de la investigación, la confidencialidad de la información recopilada y solicitar su autorización para ser grabados; asimismo, al tratarse de menores de edad, se solicitó la autorización de los padres con el fin de hacer válida la participación de los adolescentes en el estudio.

Finalmente se llevó a cabo la estructuración de las descripciones con base en los temas relacionados. En el presente trabajo se reportan únicamente los hallazgos relacionados con un tema emergente acerca de los riesgos ante la utilización de Facebook por los adolescentes.

Resultados

A través de las entrevistas realizadas fue posible obtener información valiosa relacionada al uso que los adolescentes llevan a cabo de la red social virtual Facebook como medio de interacción con el mundo.

Dentro de las entrevistas se cuestionó a los adolescentes acerca de situaciones conflictivas o problemáticas ocurridas a través de Facebook, que les hayan ocurrido directamente a ellos o a personas conocidas.

Referente a las situaciones personales, los participantes A y B comentaron tener experiencias en relación al fenómeno del *sexting*¹²³, propiamente a lo que se denomina *pack*, término con el que la jerga mexicana refiere a un conjunto de fotografías propias en desnudos o poses sexuales. En el caso de los adolescentes entrevistados, ambos mencionaron presentar situaciones en las que sus contactos les piden enviarles fotografías de este tipo, acción que ambos se negaron a realizar, A y B manifiestan esto de la siguiente manera:

A: Sí, luego me dicen pásame tu *pack* le digo: ¡no! qué te voy a estar pasando eso, si son cosas muy personales, dice: -no es que yo lo hago-, le digo: pero tú, yo no soy mensa para estar mandando. Y se enojan, le digo: pues me vale que te enojés.

B: Porque a mí me piden y pues yo me siento muy así muy incómodo y ya los bloqueo

De igual manera, tanto A como B mencionan situaciones donde han sido ellos quienes han recibido éste tipo de fotografías:

A: Uno, pero ni lo conozco en persona ni lo conozco... bueno sí lo conozco por Face pero en persona no y le digo: ¡ay no seas así, no seas cochino, me das asco! porque no, o sea mandan cosas que pus en realidad pues... no te caen.

B: O sea sí hac... le hacen cosas, pasan fotos de otras personas que publican sus fotos, ¿no? Y ya empiezan a llegar y las borro y ya...

B: No me gusta tener tantas, de otras personas que... o sea se van haciendo mal entendidos de que fotos así, y las borro [...] Que... personas que ni al caso. Y ya elimino esa etiquetación y ya...

Continuando con este tipo de situaciones, únicamente A menciona tener una conocida quien presenta una situación problemática puesto que recibe mensajes ofensivos a través de esa red, mismo que A narra en lo siguiente:

A: El trato es que siempre le están diciendo y le faltan... o sea el chavo le manda muchas fotos así de él desnudo, así y le dice: ándale mira lo que te voy a dar. Le digo, dice mi amiga: ya déjame en paz, y pues me lo cuenta a mí porque pues soy su amiga pero ya le dije que lo bloquee, dice no es tanto que lo bloquee sino que ya me deje de estar molestando y pus ahí te va a seguir molestando. Y sí, la sigue molestando...

De acuerdo a lo mencionado por los adolescentes, a medida que se profundizó en los aspectos antes mencionados pudieron ser identificadas situaciones de riesgo tanto en planos

¹²³ El sexting consiste en la difusión o publicación de contenidos (principalmente fotografías o videos) de tipo sexual, tomados o grabados por el propio remitente, utilizando el teléfono móvil u otro dispositivo tecnológico (Pérez, Flores, de la Fuente, Álvarez, García y Gutierrez, 2011).

físicos como virtuales que se presentan o pueden presentarse mediante Facebook y que ellos mismos reconocen.

Referente al plano físico, tanto A como B hablaron acerca de tener experiencias respecto a encuentros que realizaron con sus contactos de Facebook y que conocieron en persona por primera vez:

A: Porque les mando solicitud y ya después me preguntan que de dónde soy, les digo que soy de Xalapa, y ya le pregunto que dónde y ya me dicen que... el lugar ¿no? Y ya les digo que yo conozco y dice: ah mira qué bien. A ver qué día nos conocemos; y sí, sí nos hemos visto.

B: Sólo dos personas. Ajá y después en persona. Bien sólo fue un... dos chavas de mi edad (risas). Ah es que yo me... me llegó una solicitud y yo la acepté y, y me habló primero ella y pone hola y ya hola y platicamos de donde vivía y todo y nos pusimos de acuerdo y ya nos vimos y ya [...] Estaba como de quién es y todo eso y ya fui y sí, es buena onda

Ante tales experiencias, a medida que se exploraba más se pudo apreciar que en ambos adolescentes existe cierta desconfianza ante las personas con quienes se encuentran conversando e interactuando a través de Facebook, mismas que conocen o conocieron posteriormente:

A: Sí, porque te pueden... por med... por decir a mí que me dicen no pus nos vamos a ver en tal lugar y pus yo luego voy ¿no? De mensa ahí voy [...] y así pero pues también hay que fijarse qué tipo de personas te llevas ¿no? [...] así con personas que pus apenas acabo de agregar no, no sé me vayan a hacer algo no. Pues que... o sea que me vayan a secuestrar o así, pues no, mejor no.

B: Pues... pues no conocer personas que no conoces, se suelen pasar por otras, que... que te piden fotos así todo eso y pus no, o sea yo no mando eso, fotos yo no mando, nada, no ay yo no sé de eso...

Por su parte, respecto al plano virtual, al indagar acerca de los riesgos que B identifica acerca del uso de Facebook expresa que una situación de riesgo a la que se encuentran expuestos es al robo de sus cuentas, a ser hackeados.

También se cuestionó directamente a cada uno de los adolescentes entrevistados acerca de cuáles serían sus medidas de prevención ante las situaciones expuestas por ellos mismos, las respuestas de los participantes fueron las siguientes:

A: Emm... Por decir que me lleve mi hermana, que me acompañe y si está, si es él pues me quedo, pero si no pus me retiro y digo no pus sabes qué, perdón, no pude ir. Pero pues mentir ¿no?, cuando es necesario mentir pues hay que mentir.

Cabe destacar que lo comentado por A está relacionado con los encuentros que ella realiza, y agrega que ella no lleva a las personas va a conocer o que acaba de conocer a su casa, puesto que no cuenta con la confianza suficiente como para una acción así, aunque también expresa utilizar este criterio para acudir o no al encuentro con éstas personas. Lo dicho por la participante A fue lo siguiente:

A: Pus sí pero primero pues agarro confianza con uno y ya después, pus si voy, si pues si agarro confianza con él pus sí voy pero si no no.

Por otro lado, otra medida de prevención que A menciona consiste en no enviar fotografías que algunos de sus contactos le solicitan. Por su parte, y también relacionado al *sexting*, B menciona eliminar a las personas que le solicitan este tipo de fotografías:

A: Sí pero no, sí, hay que tener mucho mucho cuidado con las personas. Sí, porque luego pus como le digo, cuando me dicen que les pase mi *pack* no se los paso, de mensa se los voy a estar pasando.

B: Pero no. Y sí me piden pus... las bloqueo o las elimino de mis amigos, y ya Debido a que el cuestionamiento de los riesgos permitió emerger esta información y las respuestas ante los riesgos fueron principalmente respecto a Facebook, la información proporcionada por B referente a las medidas de prevención responde a lo dicho anteriormente acerca de los hackeos. Esto es posible de comprender de una mejor manera con el siguiente fragmento:

B: [...] No sé... cuidar mi cuenta ¿no? o sea, mi contraseña no las pongo en computadoras porque se quedan guardadas. Mi correo, es lo más importante porque de ahí sacan todo ¿no? por eso no me meto en computadoras, sólo en mi celular

Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio ponen en manifiesto que los adolescentes entrevistados saben o están al tanto acerca de algunas de las situaciones a las que se encuentran expuestos en Facebook, sin embargo, según fue posible apreciar dentro del discurso de los adolescentes entrevistados, existen situaciones que ellos enuncian y que no identifican como situaciones riesgosas o situaciones problemáticas a las que son vulnerables o de las que ya son víctimas.

Respeto a este último, tanto A como B mencionaron haber estado expuestos ante el fenómeno del *sexting* al haber recibido imágenes o peticiones para enviar éste tipo de

fotografías a sus contactos de Facebook. Como es sabido, el *sexting* “consiste en la difusión o publicación de contenidos (principalmente fotografías o vídeos) de tipo sexual, producidos por el propio remitente, utilizando para ello el teléfono móvil u otro dispositivo tecnológico (Pérez, Flores, De la Fuente, Álvarez, García y Gutiérrez, 2011:4)”. Es decir, estos adolescentes han tenido un contacto directo con dicho fenómeno al haber recibido dichas peticiones e incluso recibir ellos mismos contenidos sexuales.

Esta podría ser una situación de riesgo más evidente y con consecuencias más inmediatas, si se habla de la falta de experiencias y de perspectiva que ellos presentan, es decir, los adolescentes naturalizan los riesgos asociados a una conducta *sexting*. Según los autores antes mencionados, los jóvenes son menos conscientes de los riesgos de este tipo de conductas, y la confianza que tienen en ellos mismos es superior a la posibilidad de pensar en situaciones de riesgo aún para quienes tienen información sobre los mismos (Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini, 2010).

La importancia de prestar atención al fenómeno del *sexting* radica en las consecuencias que tal hecho podría ocasionar al colocarse a sí mismos en una situación de vulnerabilidad en tanto los contenidos que se comparten pueden llegar a ser conocidos de forma masiva (Pérez, Flores, De la Fuente, Álvarez, García y Gutiérrez, 2011); esto sin dejar de lado las consecuencias emocionales que tal difusión puede ocasionar a los autores de dichas fotografías.

Pese a que en el caso de los adolescentes entrevistados existe una consciencia más firme acerca de no compartir contenido sexual de manera voluntaria, la presencia de insistencias y recibir ellos mismos éste tipo de fotografías habla de una cierta presión social en torno a aceptación o pertenencia a un grupo, situaciones que podrían ocasionar y/ desencadenar su propia exposición. Esto sin tener en cuenta estos actos de insistencia como un acoso sexual que reciben y que ellos no aprecian como alarmantes.

Por otro lado, y tal como se mencionó en la investigación realizada por Almansa, Fonseca y Castillo (2013), en los resultados de la presente investigación se aprecia que los adolescentes continúan realizando algunas de las acciones que ellos mismos enuncian como posibles peligros: en ambos entrevistados fue posible apreciar la condición de desconfianza al interactuar con personas desconocidas; sin embargo, continúan agregando a desconocidos a sus listas de contactos, exponiendo su privacidad y su información a estos

“amigos” de Facebook. Además de que ambos mencionaron haber acordado encuentros con personas que conocieron en un principio a través de esta red, es decir, personas desconocidas.

En el discurso tanto de A como B se deja entre ver que la interacción con tales personas se trata más de un interés romántico o de seducción, es decir, hablan con tales personas con una intención de coqueteo o de búsqueda de una relación sentimental con las personas con quienes se mantienen en contacto; pese a que este hecho representa un elemento propio de la etapa, donde el enamoramiento y la búsqueda de relaciones afectivas donde impera una búsqueda tímida pero intensa de pareja (Aberastury y Knobel, 1996); esto implica un riesgo en cuanto a su seguridad, pues es sabido que las redes sociales son una vía de contacto de los depredadores sexuales y el crimen organizado. Aquí otra de las tareas pendientes de la psicología al diseñar estrategias de prevención de delitos cibernéticos.

Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini (2010) mencionan que en general los adolescentes se sienten seguros de lo que realizan en internet pues ellos mismos se identifican como expertos en el manejo de la tecnología, y pese a que su manejo de las mismas es innato, su nivel de maduración debido a la propia etapa no les permite pensar más allá, aun cuando ellos mismos mencionan las situaciones que pueden presentarse ante los encuentros con personas desconocidas; pues como lo enuncian tanto A como B, ambos tiene conocimiento de que pueden estar encontrándose con personas que se hagan pasar por otras y los manipulen para obtener información, fotografías o incluso llegar al secuestro, tal como lo enuncia A.

Cabe destacar que estas no fueron las únicas situaciones de riesgo a las que los adolescentes se encuentran vulnerables, como se observó en lo mencionado por B, también se consideran aspectos tanto de robo de identidad o una exposición de la privacidad ante posibles hackeos, pese a que estas situaciones forman parte de problemas propiamente cibernéticos, es notoria la preocupación de los adolescentes por la pérdida de sus perfiles, esto puede ser explicado debido a que, como lo mencionan Almansa, Fonseca y Castillo (2013), la imagen de sí mismos es un elemento de suma importancia para ellos, la pérdida de su perfil o la posibilidad de que alguien más controle los mismos resulta un tema que

causa angustia al perder un elemento de sí mismos, de su propia identidad y la manera en que puedan ser o no ser vistos por los otros.

Pese a que los adolescentes se encuentran vulnerables a escenarios como los antes descritos, fue posible conocer acerca de las medidas de prevención con los que ellos cuentan ante las situaciones que ellos mismos describen. En relación a los encuentros, dentro de sus discursos fue posible identificar aspectos como verse en lugares públicos, acompañados de un familiar, que los padres sepan el lugar donde se encuentran, propiamente una de las participantes menciona que no acude a este tipo de encuentros si no se siente en confianza con las personas con quienes habla.

La confianza que puedan sentir los adolescentes con este tipo de personas es completamente relativa, por lo que no puede existir parámetro para poder afirmar hasta qué punto un encuentro de este estilo es seguro. Algunas de las medidas de prevención se consideran aceptables –aunque no suficientes– pueden ser que estos encuentros se realicen en lugares públicos y acompañados por otra persona, sin embargo, es importante mencionar que el simple hecho de acudir a este tipo de encuentros con personas desconocidas es en sí mismo un situación de riesgo a los que los adolescentes se exponen y del que, generalmente, los padres no tienen conocimiento.

Por su parte, respecto a temas acerca de situaciones propiamente virtuales o de tipo tecnológico puesto que expresó situaciones como hackeos y robo de identidad, ante estas situaciones sus medidas de prevención se orientan hacia cuidar los lugares y/o dispositivos desde los que accede a Facebook, no entrar o no guardar sus contraseñas en computadoras de uso público y considera una mejor opción únicamente acceder desde su dispositivo móvil. Respecto a esto se considera una medida acertada acerca de este tipo de situaciones, sin embargo, esto no reduce el riesgo o los riesgos antes descritos, solo se descartan alguno de ellos pero continúan siendo vulnerables a situaciones más complejas.

Una situación evidente a través del análisis del discurso es la manera en que los adolescentes naturalizan situaciones de riesgo y hasta violentas, les parece normal que les envíen o pidan materiales de contenido sexual. En este caso es necesario el trabajo preventivo y de reflexión para que no se normalicen este tipo de situaciones que los ponen en riesgos mayores, como se ha mostrado por ejemplo la trata de personas.

La información encontrada en el presente estudio y en las investigaciones relacionadas, representa para la Psicología una oportunidad para comprender la manera en que este tipo de redes influye en la vida de los adolescentes; permite comprender y conocer las características con las que las nuevas generaciones cuentan y las características que los lazos que estos jóvenes establecen con el otro y los otros, que, a su vez, permita una visualización de las posibles problemáticas tanto actuales como futuras.

Por otro lado, se hace evidente la necesidad de un trabajo tanto con padres como maestros con el fin de informar más detalladamente acerca de las diferentes situaciones que pueden presentarse mediante las redes sociales virtuales, informar acerca de los riesgos con estos pero al mismo tiempo explicar las posibilidades de utilizar dichas redes como medios favorables para el propio aprendizaje y socialización de los jóvenes, de manera en que sea posible aprovechar los propios recursos que la sociedad tecnológica y digital actual nos ofrece pues la presencia de este tipo de tecnologías continuarán permeando las vidas de las personas por muchas generaciones más.

Ante estos escenarios una alternativa viable es el diálogo, es decir, conversar con los adolescentes acerca del uso que hacen de internet, tener conocimiento de las páginas que visitan y saber con quiénes chatean, así como de la información que comparten a través de sus perfiles; sin embargo para que esto sea posible es necesario un ambiente de confianza que propicie un adecuado intercambio de información en relación a las medidas de prevención.

De igual manera, un elemento importante ante esta problemática es que los adultos pueden informarse antes de crear un perfil de usuario, conversar con los adolescentes para discutir la información que puede ser proporcionada en sus perfiles de Facebook y otras redes sociales, explicar los riesgos implicados en este tipo de plataformas e ingresar a la red para familiarizarse con el manejo de este tipo de redes y poder dialogar más sobre ello con los adolescentes.

Referencias

Aberastury, A. & Knobel, M. (1996). El síndrome de la adolescencia normal. *La adolescencia normal*. México: Paidós.

- Almansa, A., Fonseca, O. & Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes: Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 40 (20), 127-135.
- Asociación de Internet & El Centro de Investigación e Innovación en Tecnologías de la Información y Comunicación. (2018). En *13° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2017*. Recuperado de su versión electrónica en https://www.asociaciondeinternet.mx/es/component/remository/Habitos-de-Internet/13-Estudio-sobre-los-Habitos-de-los-Usuarios-de-Internet-en-Mexico-2017/lang_es-es/?Itemid=
- Cornejo, M. & Tapia, M. (2011). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. *Fundamentos en Humanidades*, 10 (24), 219-229.
- Fernández, J., Peñalva, A. & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 42 (44), 113-120.
- Gómez, J. (diciembre 2015). Las redes virtuales y las nuevas ilusiones de la cultura: Aproximaciones a la delimitación de un tema de estudio. *Affectio Societatis*. 12 (23), 17-31.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México: McGrawHill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). Aumentan el uso de internet, teléfonos inteligentes y Tv digital: Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2016. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/especiales/especiales2017_03_02.pdf
- Interactive Advertising Bureau. (2017). Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos. 9ª ed. IAB México. Recuperado de su versión electrónica en <http://www.iabmexico.com/estudios/consumo-medios-2017/>
- Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V. & Ballestrini, F. (2010). *Los adolescentes y las redes sociales*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Olvera, R., Benito, M. & Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje: Una aproximación a la evolución de este concepto. En *Icono 14*, 12, 31-53.
- Pérez, P., Flores, J., de la Fuente, S., Álvarez, E., García, L., y Gutiérrez, C. (2011) Guía sobre ado-lescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo. En *Observatorio de la*

Seguridad de la Información de INTECO y PantallasAmigas. Recuperado de <http://www.sexting.es/wp-content/uploads/guia-adolescentes-y-sexting-que-es-y-como-prevenirlo-INTECO-PANTALLASAMIGAS.pdf>

Sibilia, P. (2009). En busca del aura perdida: Espectacularizar la intimidad para ser alguien. En *Psicoperspectivas*, 8 (2), 309-329.

HABILIDADES DE CRIANZA DE PADRES DE PREESCOLARES TOTONACAS EVALUADAS MEDIANTE SITUACIONES SIMULADAS.

Gabriela Martínez Hernández¹²⁴

Alma Gloria Vallejo Casarín

Rocío Cruz Escalante

Mercedes Margarita Méndez Flores

Resumen

El comportamiento agresivo de los niños es un problema de relevancia social que requiere de la particular atención de los investigadores, el objetivo de esta investigación fue evaluar la eficacia del taller Crianza Positiva (Morales y Martínez, 2013) para conocer los efectos del taller de Crianza positiva en las habilidades de los padres de niños de preescolar. Para la medición de estas habilidades se utilizó la evaluación de Situaciones Simuladas; los resultados se compararon las habilidades usando la prueba Wilcoxon. Se encontraron diferencias significativas después de la intervención en las habilidades de Elogio, Empleo de consecuencias, Instrucciones claras, Establecimiento de reglas, Interacción académica, Solución de problemas.

Palabras clave: Crianza positiva, Situaciones Simuladas, Niños de Preescolares.

¹²⁴ Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, gabrielahernandez0424@gamil.com.

Introducción

Dentro del territorio mexicano existen más de 60 grupos indígenas, distribuidos a lo largo y ancho del país. Los mexicanos creen que su país tiene una única historia y desconocen las otras historias que construyeron los pueblos indígenas como se conformaron cuál es su estilo de vida y también cuáles son sus estrategias de crianza (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2010). Las totonacas son solo un grupo indígena de la extensa diversidad cultural del país, pues poseen una historia, costumbres, ideologías y estrategias de crianza distintas a los grupos hegemónicos del país.

Los totonacas habitaban en la época prehispánica en el siglo XV la región del Totonacapan que comprende desde el norte del río Cazonas hasta el sur del Río Papaloapan en el Estado de Veracruz; al oeste de Acatlán de Pérez, Oaxaca y la Sierra de Puebla (Vallejo, 2002). Los totonacas se subdividen en dos áreas ecológicas distintas: los totonacas de la Sierra que se ubican en las pendientes de la Sierra Madre Oriental en el Estado de Puebla y los totonacas de la Costa que se encuentran en la región de Papantla y sus alrededores. Por ende, conservan una cultura característica conformada por sus tradiciones, vestimenta, lenguaje y costumbres de acuerdo con Murillo (2013) y Zolla, et al. (1994). Es necesario desarrollar investigaciones que ayuden a conocer y comprender a las poblaciones indígenas y de esta manera contar con instrumentos que permitan entender las formas de vida y las estrategias de crianza que aplican los totonacas.

La sociedad necesita de un equilibrio permanente entre el amor y la autoridad, y entre la solidaridad y la rivalidad, elementos que están presentes en cada uno de los miembros de la familia; son elementos que cuando se descuidan o exageran, o cuando se desconoce el papel que cada miembro de la familia desempeña, ocurren diversos trastornos afectivos y de la conducta en los hijos, lo cual puede ocurrir cuando no hay una crianza adecuada. De acuerdo con una investigación realizada por Barrera et al. (2006) el medio familiar que influye en las conductas disruptivas de los niños, el tipo de estructura familiar, el bajo nivel de escolaridad de los padres, y/o personas responsables de la educación que en muchas ocasiones los limita a ejercer buenas estrategias de crianza.

El apoyo parental se refiere a la cantidad de soporte y cariño que expresan los padres hacia sus hijos. Éste a su vez se relaciona con un menor número de problemas internalizados y externalizados. Por otro lado, el control parental / control conductual se

define como el conjunto de límites, reglas, restricciones y regulaciones que los padres tienen para sus hijos y el conocimiento de las actividades de los mismos. Y control psicológico: se compone de aquellas conductas de los padres que impiden la autonomía psicológica del adolescente, y que utilizan estrategias tales como: las críticas excesivas, el afecto contingente, la inducción de culpa, la comunicación restrictiva, la invalidación de sentimientos, la sobreprotección y la intrusividad, (Betancourt, 2007 y Vallejo et al. 2008)

Ayala, et al. (2002) en una investigación realizada mencionan que existen factores de riesgo asociados con la conducta agresiva del niño y factores de riesgo que predicen la conducta agresiva del padre. Así mismo, se identificaron los factores protectores del comportamiento agresivo en el niño, los factores de riesgo asociados a una disciplina irritable explosiva y los factores que predicen el comportamiento agresivo en otros escenarios. Existen factores de riesgo que predicen el comportamiento agresivo en los niños; los factores de riesgo que predicen la agresión del padre hacia el niño; los factores de riesgo que predicen la disciplina irritable explosiva en el padre y los factores que predicen el comportamiento agresivo en otros escenarios

El educar al niño dentro de una sociedad tiene la finalidad de capacitarlo en el control de emociones para que pueda vivir dentro de un grupo y conforme a las normas establecidas del mismo. Cuando esto no se da se generan problemas emocionales y de conducta que de acuerdo con Betancourt y Andrade (2008) son:

1. Problemas externalizados, de infracontrol o disocial: son conductas directamente externas que reflejan conflictos con otras personas, como la agresión, el robo, la hiperactividad, impulsividad, desobediencia, destructividad y que funcionan como una desadaptación dentro de la sociedad para producir daño o angustia a otros.
2. Problemas internalizados, sobrecontrol o ansiedad-retraimiento son sentimientos o pensamientos que reflejan un estrés interno, como la ansiedad, angustia, alteración del estado de ánimo, timidez, retraimiento, tristeza, abandono, soledad, una pobre autoestima, depresión y miedos excesivos que funcionan como una desadaptación que les producen daño o angustia a los mismos niños y/o adolescente

Desde el nacimiento, la sensibilidad y el cariño de las madres para con sus hijos son fundamentales para generar y facilitar una relación de apego segura, a su vez los hijos de madres comunicativas, cariñosas y comprensivas son más populares y tienen más amigos en la escuela, beneficiándose enormemente en su desarrollo social.

La niñez temprana abarca desde los 3 hasta los 6 años durante esta etapa se producen distintos cambios ya que se adquieren destrezas físicas tienen una mayor capacidad intelectual y sus relaciones sociales se hacen más complejas. Cada niño se desarrolla a su propio ritmo. Entre los dos años y medio y los cinco años, los niños suelen pelear por los juguetes que quieren y por el control de su espacio. Es una agresión que tiene como objetivo alcanzar una meta. Es importante distinguir en esta etapa los cambios físicos, cognoscitivos, psicológicos y sociales por los que pasa el individuo

Al ingresar el niño al contexto escolar, llega con un conjunto de conocimientos previos adquiridos en el entorno familiar y social que lo han rodeado en sus años primeros. La manera como fue acompañado, guiado, disciplinado, escuchado, incentivado y corregido entre otros aspectos, dan capacidad al niño para adquirir nuevos conocimientos (Henao, Ramírez y Ramírez, 2007).

Sin duda los padres juegan un papel importante en esta etapa de los niños, sostiene que el menor éxito en el aprendizaje escolar de los niños que provienen de sectores más desposeídos, se debe a diferencias en la interacción familiar y en la calidad de la comunicación lingüística al interior del hogar de éstos. Aunque la sociedad de hoy es más abierta, los padres tratan a los hijos de manera diferenciada desde la infancia (Bravo, 1991).

En la actualidad la crianza es un factor que preocupa cada día más a los padres y madres a nivel mundial, esto es debido a que la mayoría de los padres adquieren el compromiso de cuidar, proteger y educar a sus hijos, incrementando la preocupación según el número de hijos. La familia juega un papel importante en la formación del niño ya que funciona como intermediario entre la persona y la sociedad. Se puede describir como la influencia que tiene y ejerce la sociedad en el individuo; es decir que moldea al sujeto y lo adapta de acuerdo a las condiciones de una sociedad. También establece reglas dentro de su entorno que permiten el buen desarrollo del niño tanto en conductas como en habilidades sociales, por eso es necesario que se reciba la mayor orientación posible. Dicho proceso también puede ser considerado como permanente, éste exige apropiarnos de distintos

patrones sociales con la finalidad de conseguir una autorregulación necesaria para adaptarnos de acuerdo a las expectativas de la sociedad (Yubero, 2004)

La familia puede ser el centro en el que se originen o se eviten estas conductas disruptivas en los hijos; ya que el medio familiar es el lugar de desarrollo de la personalidad de los niños específicamente influida por la imitación del comportamiento del padre, madre y demás personas del contexto familiar y social (Noroño, Cruz, Cadalso y Fernández, 2002). Por lo tanto, para los padres es importante ofrecer una crianza efectiva para evitar que sus hijos incurran en malas conductas como desobediencia, berrinches, groserías o incluso delitos o consumo de drogas

Por lo anterior es importante que los padres se preocupen por crear y ofrecer un clima familiar adecuado para el desarrollo físico y psicológico de sus hijos, esto lo pueden lograr por medio de orientación en el proceso de ser padres para desarrollar aquellas habilidades que los ayudarán a educar a sus hijos de la mejor manera y evitar que sus hijos incidan en conductas disruptivas. Por lo tanto, es importante desarrollar talleres que posibiliten a los padres una mejor crianza. El taller de Crianza Positiva de Morales y Martínez (2007) ayuda a los padres a identificar que situaciones que promueven la conducta inadecuada de sus hijos y como pueden cambiar esas situaciones para favorecer la interacción familiar positiva y la solución de problemas de conducta en sus hijos.

Objetivos

Objetivo general

- Conocer qué efectos tiene el taller de “crianza positiva” en las habilidades educativas de madres de niños de un preescolar rural.

Objetivos específicos

- Identificar las habilidades de crianza que tienen los padres antes y después del taller.
- Comparar las habilidades parentales antes y después del taller a través del de Situaciones Simuladas

Método

Se trabajó con 7 madres con un rango de edad entre 21 y 42 años, con hijos o niños a su cargo entre 4 y 5 años, todas originarias de una comunidad totonaca en Paso de Valencia, Papantla Veracruz.,

Tabla 1. Participantes

	Edad	Escolaridad
Participante 1	21	Secundaria
Participante 2	34	Licenciatura
Participante 3	20	Secundaria
Participante 4	26	Licenciatura trunca
Participante 5	27	Secundaria
Participante 6	42	Secundaria
Participante 7	25	Bachillerato

Instrumentos de evaluación

- Situaciones simuladas se utilizan un total de 17 tarjetas de instrucciones para los padres que a su vez son 17 situaciones, correspondientes a los 8 grupos de simulación. El objetivo de la primera evaluación es conocer las consecuencias que los padres otorgan ante las conductas de sus hijos en 10 situaciones cotidianas en el hogar:
 - Reporte escolar de mala conducta (consecuencia negativa)
 - A la hora de la comida (corregir)
 - Berrinche (ignorar)
 - Desobediencia e instrucciones: se le presenta a padre la oportunidad para dar instrucciones e ignorar el “berrinche”.
 - En el supermercado (establecimiento de reglas).
 - Hora de la tarea (Corregir y dar instrucciones).
 - Buena nota escolar (elogio)
 - Obediencia inmediata (elogio)
 - Pelea entre hermanos (corregir)
 - Hora de la comida (corregir)
- Taller de Crianza Positiva: Está constituido por 6 sesiones de 2 horas de trabajo grupal con los padres de familia que se distribuyen en una sesión por semana.

- Tarjetas de Evaluación, lápiz, borrador, sacapuntas, libreta, mesas, sillas, televisión, platos, vasos, servilletas, juguetes, cámara fotográfica, computadora, celular, uniforme escolar, escoba, agua, peine, etc.

La localidad de Paso de Valencia está situada en el Municipio de Papantla, la población total es de 1161 personas, de cuales 578 son masculinos y 583 femeninas. Sin embargo, hay 148 analfabetos de 15 y más años, 17 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. De la población a partir de los 15 años 111 no tienen ninguna escolaridad, 380 tienen una escolaridad incompleta. 151 tienen una escolaridad básica y 126 cuentan con una educación post-básica. Un total de 70 de la generación de jóvenes entre 15 y 24 años de edad han asistido a la escuela, la mediana escolaridad entre la población es de 6 años, INEGI (2016)

Procedimiento

Fase de contacto: Se contactó a la directora del preescolar Roberto Koch, de la comunidad de Paso de Valencia Papantla Veracruz. Se explicó el objetivo de la investigación y se consiguió la autorización para la aplicación de la evaluación. En un segundo momento, se realizó una reunión con los padres de los niños para explicar la intención del programa y de esta manera hacer de su conocimiento que las habilidades que se mostrarían dentro de la intervención los ayudarían a mejorar y reforestar las habilidades de crianza con las que cuentan.

Fase de pre-evaluación. Se aplicaron de tres pruebas para evaluar las habilidades que las madres de familia utilizan con sus hijos. Estrategia de Situaciones Simuladas se llevaron a cabo en las instalaciones del preescolar Roberto Koch, se programaron distintas sesiones de forma individual, donde se les otorgaba una tarjeta con instrucciones de lo que se iba a realizar y posteriormente se dramatizaba la situación en donde la instructora del taller tomaba el rol del niño.

Fase de Intervención: esta implicó la realización de las cuatro sesiones del taller Crianza Positiva de dos horas cada una, una vez por semana.

1. Sesión 1.- Análisis funcional de la conducta y cambio conductual
2. Sesión 2.- Obediencia

3. Sesión 3.- Corrección del comportamiento

4. Sesión 4.- Actividades Planeadas

Fase de Post-evaluación: la aplicación de la estrategia Situaciones Simuladas una vez terminado el taller Crianza Positiva, para observar las habilidades que adquirieron durante la intervención.

Análisis de los datos

Se creó una base de datos en el IBM SPSS con los datos obtenidos a través de la estrategia de situaciones simuladas, aplicados antes y después de la intervención del taller. Se hicieron comparaciones de medianas con pruebas no paramétricas utilizando la prueba Wilcoxon.

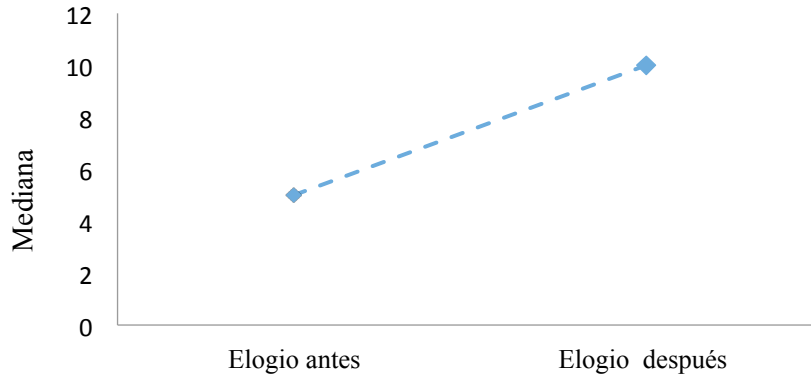
Resultados

Se analizaron los datos obtenidos por medio de las Situaciones Simuladas. Debido al tamaño de la muestra se utilizó estadística no paramétrica, en este caso la prueba Wilcoxon. Partiendo de la Hipótesis nula, No hay diferencias en los niveles de las estrategias antes y después de implementar el Taller Crianza Positiva ($Md1 = Md2$) Hipótesis alternativa Hay diferencias en los niveles de las estrategias antes y después de implementar el Taller Crianza Positiva. Se consideró un nivel de significancia de $p = .05$

Se presenta el análisis de situaciones simuladas que considera 7 conductas, elogio, empleo de consecuencias, instrucciones claras, establecimiento de reglas, interacción académica, solución de problemas, enseñanza incidental.

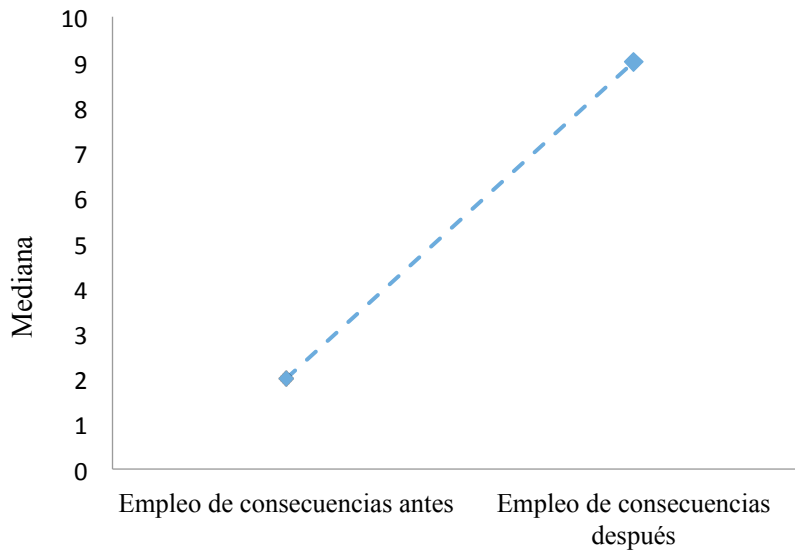
Como primer análisis la presencia del uso del elogio otorgado por los padres antes y después se presentan en la Figura 1, Con relación a la significancia, la prueba de Wilcoxon mostró alteración estadísticamente significativa.

Figura 1. Análisis de comparación del Elogio antes y después de implementar el taller de crianza positiva ($z = -2.388, p > 0.05$).



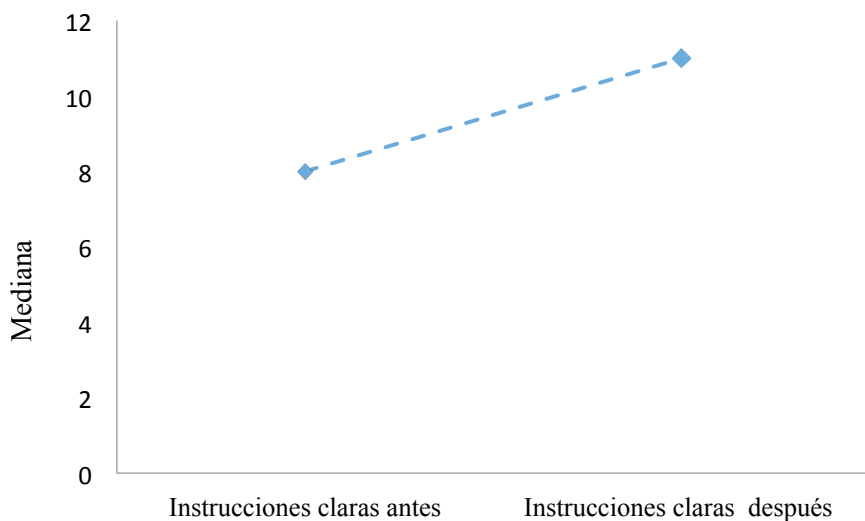
En cuanto al Empleo de consecuencias antes y después de implementar el taller de Crianza Positiva figura 2. Presento un incremento estadísticamente significativo Por lo que se rechaza H_0 porque el nivel de significancia de $z = -2.375$ es menor a 0.05

Figura 2. Análisis de comparación del Empleo de consecuencias antes y después de implementar el taller de crianza positiva ($z = -2.375$, $p > 0.05$).



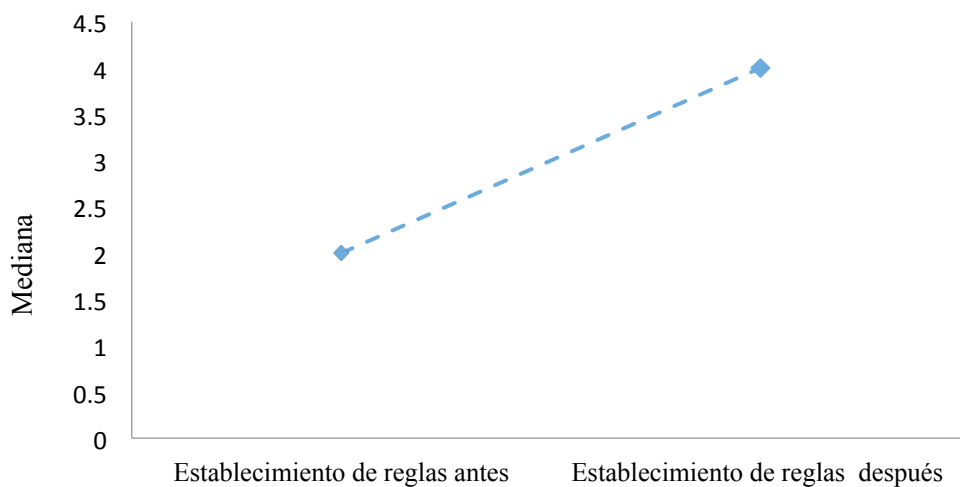
Por otro lado, el nivel de otorgar Instrucciones Claras presento un incremento estadísticamente significativo entre las mediciones realizadas antes y después de implementar el taller de Crianza Positiva. Figura 3.

Figura 3. Análisis comparación de Instrucciones Claras antes y después de implementar el taller de crianza positiva ($z = -2.375$, $p > 0.05$).



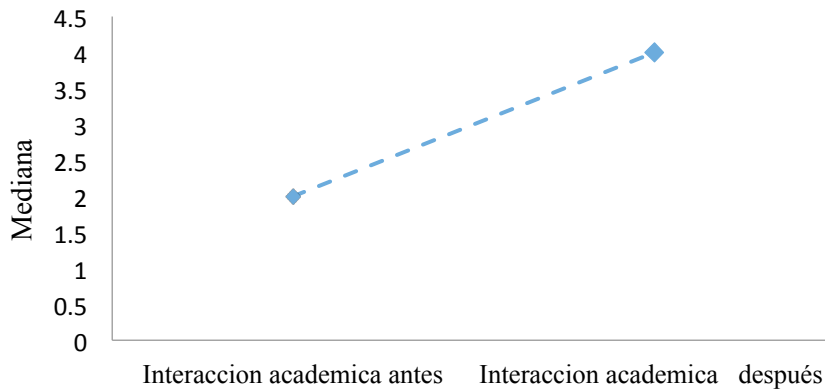
Asimismo el nivel de establecimiento de reglas antes y después de implementar el taller de Crianza Positiva figura 4. Presento un incremento estadísticamente significativo Por lo que se rechaza H_0 porque el nivel de significancia de $z = -2.401$ es menor a 0.05

Figura 4. Análisis de comparación del Establecimiento de Reglas antes y después de implementar el taller de crianza positiva ($z = -2.401$, $p > 0.05$).



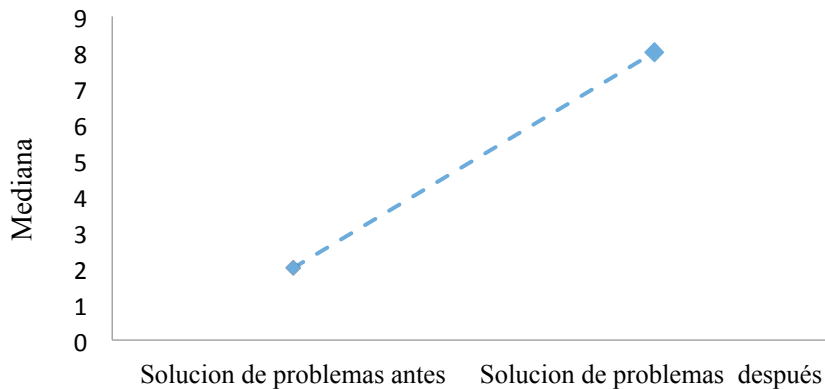
La presencia del uso del elogio otorgado por los padres antes y presentados en la Figura 5, Con relación a la significancia, la prueba de Wilcoxon mostró alteración estadísticamente significativa.

Figura 5. Análisis de comparación de Interacción antes y después de implementar el taller de crianza positiva ($z = -2.375$, $p > 0.05$).



La Comparación del nivel de solución de problemas presento un incremento estadísticamente significativo entre las mediciones realizadas antes y después de implementar el taller de Crianza Positiva. Figura 6 por lo tanto se rechaza H0 porque el nivel de significancia de $z = -2.375$ es menor a 0.05

Figura 6. Análisis de comparación de Solución de Problemas antes y después de implementar el taller de crianza positiva ($z = -2.375$, $p > 0.05$).



Conclusiones

El ser padre es una tarea que resulta muy difícil para muchas personas, conlleva una serie de responsabilidades inherentes al deber de cuidar y educar a los hijos, ver por su bienestar físico, emocional y psicológico. En ocasiones los padres se presentan ante situaciones que no pueden manejar como los problemas de conducta que pueden ser generados por las estrategias de crianza utilizadas; además si los problemas de conducta en los niños no se erradican o se tratan a tiempo pueden evolucionar a problemas más severos en edades

posteriores como: violencia, depresión, inseguridad, falta de interés, problemas para relacionarse, conducta antisocial o adicciones (García, Salguero y Pérez, 2010).

Este trabajo se propuso como objetivo conocer qué efectos tiene el taller de “Crianza Positiva” en las habilidades educativas de madres de niños de un preescolar rural. Al realizar el análisis las habilidades parentales antes y después del taller a través de *Situaciones Simuladas* se encontraron mayores diferencias estadísticamente significativas en todas las habilidades, de *Elogio* presenta una significancia de es una habilidad que las madres lograron aprender y emplear, en consecuencia es probable que la obediencia inmediata y el obtener buenas calificaciones sea una conducta adecuada que el niño buscará repetir, en cuanto al empleo de consecuencias se observó que las madres identificaron la causa de la conducta y en base a eso aplicaron las consecuencias adecuadas para determinar si se desea que la conducta se repita o no, la habilidad de instrucciones claras ayudó a las madres a solucionar situaciones conflictivas y en caso de ser necesario utilizar el instigamiento que no es una situación agradable para el niño, así que probablemente obedezca antes, y así la conducta se va moldeando hasta lograr la obediencia inmediata.

El establecimiento de reglas permitió que las madres se percataran que el niño necesita saber qué es lo que debe y no hacer en distintas situaciones. La interacción académica presentó una diferencia estadísticamente significativa, en esta habilidad las madres se percataron que al interactuar con sus hijos a la hora de la tarea mejorarían su rendimiento académico. Por otro lado, las habilidades de enseñanza incidental y solución de problemas también presentaron diferencias estadísticamente significativas.

Cabe destacar que la estrategia de situaciones simuladas es una de las estrategias más importantes, debido a que es el instrumento que se puede comparar con situaciones reales de la vida cotidiana. Durante la evaluación de situaciones simuladas el rol del niño lo desempeñaba la instructora del taller y estas situaciones hipotéticas permitían observar las reacciones de las madres.

Es necesario identificar si estos programas realmente mejoran las habilidades de crianza es por eso que el sustento de mi trabajo se efectúa en la evaluación de las situaciones simuladas que intenta hacer lo más representativo al contexto natural en las interrelaciones padres e hijos, el inventario de prácticas de crianza y el cuestionario de

habilidades para manejo de conducta infantil que me permitieron conocer con que habilidades contaban los padres antes y después de la intervención.

Este tipo de investigaciones han demostrado que el inadecuado manejo de las estrategias de crianza es influencia dentro del desarrollo de los niños. Las conductas disruptivas en los niños y si no son atendidas incrementan y se convierten en problemas sociales durante la juventud del individuo. Por tal motivo este programa permite que ayudar a adquirir y desarrollar habilidades en los padres con el objetivo de evitar futuras conductas no deseadas en sus hijos y para reforzar las conductas adecuadas.

El crear programas de entrenamiento a padres es difícil de lograr ya que existen diferentes factores que permiten o limitan que los padres a que eran ciertas habilidades y que posteriormente estas habilidades aprendidas las lleven a la vida real. El hecho de poder crear o impartir un programa que cumpla todos estos requisitos implica tiempo recursos económicos, disponibilidad y paciencia por parte de las madres, aunque lamentablemente muchos no disponen con estos recursos.

Dentro de esta investigación existieron limitaciones que complicaron que el trabajo se desarrollará en su totalidad es importante mencionarlas para que en posteriores investigaciones se tomen en cuenta: el lenguaje de los cuestionarios no está de acuerdo al contexto sociocultural de la población en la que se aplicó, de igual forma la capacitación que tiene el instructor para impartir el taller, otra limitación es el tiempo disponible de las madres ya que desde su punto de vista era mucho tiempo y no les permite realizar otras actividades en casa, por este tipo de situaciones las madres de familia contestaban de manera rápida los instrumentos sin tomarse el tiempo para contestarlos.

Se recomienda que los instrumentos se adapten de acuerdo a la población en la que se aplica debido a que el lenguaje utilizado muchas veces no es claro, así mismo es necesario evaluar a los instructores del taller para evaluar su desempeño durante la intervención.

Referencias

- Ayala, H; Pedroza, F; Morales, S; Chaparro, A. y Barragán, N. (2002) Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar, *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Barrera, D; Restrepo, C; Labrador, C; Niño, G; Diaz, D; Restrepo, D; Lamus, F; López de Mesa, C. y Mancera, B. (2006) Medio familiar y entorno escolar: detonantes y antidotos de las conductas agresivas en niños en edad escolar. *Persona y Bioética*, 10(2), 99-107
- Betancourt y Andrade (2008) Prácticas parentales asociadas a los problemas internalizados y externalizados en adolescentes. *La Psicología Social en México*, 12, 667-671.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2009). *Totonacas – Totonacatl.* de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=612&Itemid=62.
- García, E; Salguero, A. y Pérez, G. (2010) Expectativas y estereotipos de género en la relación entre padres e hijas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 325-341
- Henao, L. G., Ramírez, P. C. y Ramírez, N. L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. Grupo de Estudios Clínicos y Sociales en Psicología Universidad de San Buenaventura, 7(2), 199-385.
- Maciá, A. D. (2002). Problemas Cotidianos de Conducta en la Infancia. Intervención psicológica en el ámbito clínico y familiar. Madrid: Pirámide.
- Morales, C., Vázquez, P. y Martínez, R. (2007). *Módulo de orientación para el manejo de problemas en la infancia y la promoción de la salud familiar*. Ed. México: Consejo Nacional Contra las Adicciones. Secretaria de Salud. CONACYT. UNAM. ISBN: 978-970-721-428-6.
- Morales, S., Martínez, M. J., Vázquez, F. (2008). Módulo de orientación para el manejo de problemas en la infancia y la prevención de la salud familiar: Manual para el terapeuta. México: Consejo Nacional Contra las Adicciones.
- Murillo, D. (2013). Pueblos Indígenas de México Y Agua: Totoncos. *Atlas de culturas del agua en america latina y el caribe*, Instituto Mexicano de Tecnología del Agua.

- Noroño, M., Cruz, S., Cadalso, S. y Fernández, B. (2002). Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas. *Revista cubana de pediatría*, 74(2). Vallejo, A. (2002). *Estilos de paternidad y conflictos de autoridad entre padres y adolescentes totonacas en el medio rural*. Tesis de doctorado inédita. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vallejo, A. (2002). *Estilos de paternidad y conflictos de autoridad entre padres y adolescentes totonacas en el medio rural*. Tesis de doctorado inédita. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vallejo, A; Osorno, R. y Mazadiego, T. (2008) Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 91-105
- Yubero, S. (2004) Socialización y Aprendizaje Social. En D, Páez; Fernández, I; Ubillos, S. & Zubieta, E. (Coord.), *Psicología Social, Cultura y Educación*. (819-844), Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Zolla, C. (1994). Los totonacos. En *Medicina Tradicional de los Pueblos Indígenas*. (Vol. II, págs. 793-811). México: INI.

ACTITUD DE LOS JOVENES ANTE LA EUTANASIA

Rigoberto Morales Ortega¹²⁵.

Enrique Espino Soria.

Eliezer Espinoza Tinoco.

José Enrique Macedo Porcayo.

Resumen

Buena muerte, significado etimológico que atribuye al termino eutanasia, es un concepto controversial que vislumbra la variedad de opiniones que surgen en tomo a ella, debido a la variedad que significados que se le han atribuido a lo largo de la historia del ser humano. Al hablar de eutanasia, no se puede dejar de lado la concepción que tenga la opinión pública sobre la muerte o el proceso de ir muriendo, así como el concepto que se tenga del paciente con una enfermedad terminal. Ante la diversificación de opiniones, el proceso de influencia social juega un papel primordial, puesto que los individuos, a través de la interacción, pueden modificar percepción, actitudes, juicios, creencias o comportamientos en torno a temas tan controversiales como la eutanasia, debido a que intervienen diversos aspectos como cultura, ética, religión, psicología, concepto del ser humano como una persona portadora del derecho de libertad de elección. Esta investigación pretende describir desde la perspectiva de la psicología, la actitud que los jóvenes universitarios presentan ante la eutanasia de la Unidad Académica Profesional Tejupilco (UAP TEJUPILCO), se trata de una investigación de tipo descriptiva con diseño transversal. se utilizara la escala para medir actitud ante la eutanasia (2016), adaptada a población mexicana. Los datos serán procesados mediante el programa estadístico SPSS.

Palabras clave: actitud, muerte y jóvenes.

¹²⁵ Estudiante de la licenciatura en psicología de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, rigo.moor@hotmail.com

Introducción:

La eutanasia es la acción u omisión que acelera la muerte de un paciente desahuciado con la intención de evitar sufrimientos. El concepto está asociado a la muerte sin sufrimiento físico. Concretamente se establecen que existen dos tipos de eutanasia. Así, por un lado, estaría la llamada eutanasia directa que es aquella que viene a definir al proceso de adelantar la muerte de una persona que tiene una enfermedad incurable. En este caso, a su vez, aquella se puede dividir en dos clases: la activa, que básicamente consigue la muerte del citado enfermo mediante el uso de fármacos que resultan letales; y la pasiva, que es la que consiste en la consecución de la muerte de aquel mediante la suspensión tanto del tratamiento médico que tenía como de su alimentación por cualquier vía.

Por otro lado, el segundo gran tipo de eutanasia es la llamada indirecta. Bajo dicha terminología se encuentra aquella que lo hace es intentar paliar el dolor y sufrimiento de la persona en cuestión y para ello se le suministran una serie de medicamentos que como consecuencia no intencionada pueden producir la muerte de la citada persona.

Los médicos son los responsables de ejecutar la eutanasia, por lo general con el apoyo de los familiares del enfermo en cuestión. Hay casos, sin embargo, donde el enfermo se encuentra en condiciones de elegir sobre su propio cuerpo y solicita la aplicación de la eutanasia. Esta práctica, sin embargo, está prohibida en la mayoría de los países.

La eutanasia despierta todo tipo de debates éticos. Sus defensores aseguran que evita el sufrimiento de la persona y que rechaza la prolongación artificial de la vida que lleva a situaciones que son indignas. Los detractores, en cambio, consideran que nadie tiene derecho a decidir cuándo termina la vida del prójimo.

Uno de los casos internacionales más conocidos sobre la eutanasia fue la del español Ramón Sampedro que a los 25 años quedó tetrapléjico por culpa de una mala caída desde una roca al mar. En una cama vivió desde entonces y siempre pidió morir dignamente. Él necesitaba ayuda para conseguir dicha muerte e ideó un plan que le llevó a conseguir su objetivo sin que ninguna de las personas que le habían ayudado incurriera en delito.

Cabe destacar que, a lo largo de la historia, la eutanasia ha sido utilizada como excusa para concretar la eliminación de grupos sociales. El nazismo promovía la Eutanasia de los minusválidos o discapacitados por considerarlos inferiores y con el argumento de ser un acto compasivo.

Esta situación hace que haya sujetos que apoyan la eutanasia, pero siempre que sea consentida por el enfermo. De esta manera se evita la aplicación en contra de la voluntad. No es el caso, sin embargo, de pacientes en coma que no pueden pronunciarse de ninguna manera, ni a favor ni en contra de la eutanasia. Lo mismo ocurre en el caso de los recién nacidos.

Tipos de eutanasia

1. *Eutanasia Pasiva*: Viene caracterizada fundamentalmente por una conducta omisiva. El médico no aplica medidas extraordinarias de tratamiento y deja seguir el proceso, limitándose a aliviar el dolor y el sufrimiento del paciente. Podemos definirla como la no implantación o la supresión (en este caso nos encontramos ante una acción) de procedimientos técnico-médicos tendentes a prolongar artificialmente la vida de una persona que padece una enfermedad incurable y se encuentra en una fase terminal. Evidentemente, el límite entre la eutanasia pasiva y la activa (en la que hay una actuación directa dirigida a acortar la vida del paciente) es difícil de establecer. Como decíamos anteriormente, retirar un respirador de un paciente en fase terminal puede considerarse como una eutanasia pasiva por algunos autores, pero también reúne todas las características que le permiten considerarse como una eutanasia activa, como vamos a analizar a continuación (CARSE, 1993).
2. *Eutanasia Activa*: Siempre que la muerte se produzca después de un acto realizado por un tercero o después de la omisión de terapéuticas que hubieran podido prolongar la duración de la enfermedad. Hay una actuación que acelera el fallecimiento del sujeto. A su vez, pueden considerarse las siguientes situaciones:
3. -Eutanasia activa indirecta, que consiste en la aplicación de técnicas o la administración de medicamentos a una persona con una enfermedad incurable y dolorosa, con el fin primordial de paliar sus padecimientos, y que conlleva como efecto secundario un acortamiento de su vida. Nos encontramos ante el principio de doble efecto, que presenta unos riesgos fácilmente evidenciables y que podría servir para justificar toda clase de situaciones. Si la decisión de aplicar el fármaco para aliviar el dolor supone la única vía posible para ayudar a no sufrir al enfermo agonizante que pide el alivio de su sufrimiento, el riesgo de un acortamiento de la

vida puede ser asumido por el médico. (CARSE, 1993)

4. -Eutanasia activa directa, en la que hay una actuación directa encaminada a acortar la vida del paciente. En la actualidad, es identificable de forma absoluta con el homicidio rogado; es decir, llevar a cabo la muerte de una persona a petición de ésta, ante el padecimiento de una enfermedad incurable y dolorosa que determina un estado de postración o bien una calidad de vida ínfima, en la que le resulta imposible realizar la más mínima actividad, necesitando la asistencia constante y total de terceras personas. Son, por tanto, tres las características definitorias de este concepto: ejecución directa de la muerte, a petición del enfermo, que por sí mismo no puede hacerlo. Hemos de dejar bien claro que en estas circunstancias la aplicación de medidas que desembocan en la muerte del enfermo cuenta con el consentimiento la conducta es totalmente identificable con el homicidio voluntario.

Para la CECPAM, en el debate en torno a la eutanasia con frecuencia se ha recurrido al concepto de “eutanasia pasiva”, que en ocasiones resulta confuso cuando se realiza un análisis ético riguroso. Como anteriormente señalábamos, la conducta dirigida de forma intencional a acabar con la vida de una persona enferma, por un motivo compasivo, puede producirse tanto mediante una acción u omisión. Es decir, la distinción activa o pasiva, en sentido estricto, carece de un significado sustancial, siempre que se mantenga constante la intención y el resultado. Utilizar el término eutanasia pasiva, en ocasiones es de gran confusión ante situaciones de diferente naturaleza. Por una parte podemos considerar lo que entendemos como “permitir la muerte”, evitando el encarnizamiento terapéutico y respetando el derecho a rechazar tratamientos, que no precisa de ninguna nueva norma legal y por otra parte, situamos el concepto de eutanasia antes definido, cuya práctica no está permitida en la actual legislación. El criterio no es claro en muchas situaciones y la clave está en la intencionalidad de la actuación médica.

Ante un paciente en situación terminal, si la actuación va dirigida a prestarle el mejor cuidado, e incluso permitiendo la llegada de la muerte, es moralmente aceptable. Nos referimos, por ejemplo, al uso de dosis altas de analgésicos en el tratamiento del dolor de un paciente en situación terminal, que supone un adelanto de la muerte, cuando la intención del tratamiento no es provocar el fallecimiento.

(CARSE, 1993)

5. *Eutanasia Voluntaria*: Si el acto de provocar la muerte de un enfermo incurable o de un ser humano en sufrimiento se realiza por solicitud del interesado. (CARSE, 1993)
6. *Eutanasia Social*: Si este gesto se efectúa sin el consentimiento del paciente y por otros móviles como: la convicción de que la existencia humana no tiene más sentido, el deseo de aliviar a una familia o a un servicio hospitalario de una presencia sufriente, difícil de soportar o por motivos económicos. (CARSE, 1993)
7. *Eutanasia Indirecta*: Si la muerte no es buscada deliberadamente o si el acto realizado no conduciría necesariamente a la muerte del enfermo. (CARSE, 1993)

Efecto social de la eutanasia.

Responsabilidad profesional del médico: El ordenamiento jurídico impone al médico la obligación de responder por las consecuencias dañosas de su actuación profesional. Los actos culposos atribuidos al médico causa del ejercicio inadecuado de la medicina configuran la entidad conocida como mala práctica. La mala práctica médica consiste en un error involuntario vencible, un defecto o falta de aplicación de métodos, técnicas o procedimientos del actuar profesional que como resultado afecta la salud o la vida del paciente. En otras palabras, ese actual médico que aunque sin intención causo daño en el paciente configura la mala práctica o mal praxis. Y la responsabilidad culposa es el fundamento de la sanción. (TIFFER, 1990)

Aspectos Jurídicos:

La responsabilidad profesional del médico debe analizarse en los marcos del derecho civil. La responsabilidad penal supone un perjuicio social, mientras que la responsabilidad civil supone un daño privado donde la víctima es un particular. El objetivo de la acción civil es la reparación pecuniaria del perjuicio, mientras que el objetivo de la acción penal es el castigo del delincuente. (TIFFER, 1990)

Responsabilidad penal: La responsabilidad profesional del médico constituye una forma de responsabilidad culposa, es decir, de aquella en que se causa daño sin existir la intención de producirlo. Como tal comprende cuatro tipos:

1. Impericia: Es la ignorancia inexcusable. Significa una actuación con ausencia de conocimientos fundamentales. Incluye la falta de actualización en los avances de la medicina.
2. Negligencia: Es la omisión o demora inexcusable en la actuación del médico, o una actuación perezosa con falta de celo y constancia profesional. Un elevado porcentaje de acusaciones por mala práctica se atribuye a negligencia.
3. Imprudencia: Es la actuación temeraria o precipitada.
4. Inobservancia de normas y reglamentos: Se refiere a la obligación del médico de respetar las reglamentaciones generales, así como los reglamentos internos o específicos de la institución y las normas del servicio donde trabaja. En este deber se incluyen los principios éticos de la medicina y los derechos de los pacientes. En la responsabilidad culposa, aunque el resultado no sea querido, se ha dado en condiciones en que el autor estaba en posibilidad de evitarlo. (TIFFER, 1990)

Responsabilidad civil: Puede ser contractual o extracontractual. La culpa contractual requiere la preexistencia de una obligación específica entre las partes. La culpa extracontractual, en cambio, consiste en la violación del deber genérico de no dañar a nadie, deber que incumbe a todos, y para el cual no es necesario la preexistencia de una específica relación obligatoria. En la actualidad, es criterio virtualmente unánime en la doctrina que la responsabilidad que surge de la relación médico-paciente es de naturaleza contractual. (TIFFER, 1990).

Actitud ante la eutanasia.

Una actitud es una posibilidad de contestación a alguien o a algo aprendida y aunque relativamente permanente, el ser humano es capaz de modificarlas, para cambiar el rumbo de su vida, ya que la actitud, es una característica muy importante del ser, solo hace falta transformar el punto de vista que se tiene de determinadas cosas o acciones.

Hace siglos en el contexto grecorromano, el uso de la eutanasia hacía referencia al hecho de morir bien o morir sin dolor, sin incluir ningún tipo de ayuda en el momento que este ocurra. En la edad media e inicio del renacimiento, imbuidos por la doctrina cristiana,

se realiza un uso ascético-religioso. El término comienza a significar “Acción médica por la cual se acelera el proceso de muerte de un enfermo terminal o se le quita la vida” (CECHINI, 1973).

La muerte es un hecho irremediable de todos los seres vivos, pero hace décadas pasó a ser un hecho jurídico cuando, a partir de ella; surgen derechos, facultades, deberes, obligaciones, y responsabilidades para las personas. Desde los albores de la humanidad y con ella, de las ciencias médicas; ha sido tema de preocupación constante, el actuar ético del profesional de la salud. La rapidez del progreso de la tecnología médica en la sociedad moderna, ha suscitado cuestiones morales e introducidos nuevos problemas en la definición legal del concepto de muerte. Sin embargo, en este mundo actual y globalizado muchos países la han legalizado.

En nuestro país esta nunca ha sido acogida pacíficamente, no solamente por sus interpretaciones equivocadas, sino por el rechazo moral y religioso. La Eutanasia ha sido llevada en el plano político a terrenos insospechados, por su desprecio a la vida e insensibilidad humana. Pero recordemos a la eutanasia eugenésica que caracterizó parte de la filosofía Espartana para justificar la muerte de gente inepta para la guerra, y cabe como otro ejemplo la Alemania Nazi para exterminar a sus supuestas razas inferiores ante la supuesta superioridad de la raza blanca.

Todo este debate ético entraña los preceptos secularmente establecidos del compromiso que el médico contrae con el bienestar de sus pacientes, pero ¿Qué pensaríamos si el individuo de quien procuramos nuestra salud, es quien nos propone morir o decide quitarnos la vida? La respuesta está en cada uno de nosotros. Por un lado depende de la situación, si la persona se encuentra en facultades de tomar una decisión para calmar su dolor, el médico tendría que aplicarle la eutanasia, de lo contrario si la persona no se encuentra consciente o vegetativa, queda en manos la decisión de los familiares. Por otro lado, en nuestra sociedad muchos jóvenes desconocen de este término, mientras que otros rechazan sin saber la importancia y necesidad que en muchos casos por fuerzas mayores se debe aplicar. Por todo ello, consideramos relevante formular nuestra propuesta de investigación: Actitud de los jóvenes ante la eutanasia.

Objetivo

Conocer el nivel actitud de los jóvenes ante la eutanasia

Método.

Diseño de investigación

Para esta investigación el diseño será no experimental, transversal debido a que el estudio se realiza sin la manipulación deliberada de variables y sólo se observarán las variables en su ambiente natural para después analizarlas. Y de tipo descriptivo ya que estos buscan especificar las propiedades importantes de personas o cualquier otro fenómeno al que haya sido sometido al análisis.

Participantes

Los participantes son los alumnos de la UAP Tejupilco de la licenciatura en psicología hombres y mujeres entre los 18 y los 22 años

Muestreo

Los alumnos que se estudiaron se encuentran en una matrícula de la siguiente manera: Unidad académica profesional Tejupilco 467 estudiantes entre hombres y mujeres con una muestra de 200 alumnos a los que se les aplico el instrumento.

Procedimiento

- Se acudió a la institución a solicitando el permiso correspondiente para realizar el estudio.
- Una vez autorizado el estudio se solicitaran los datos específicos de la población para posteriormente realizar el muestreo.
- Se determinó de acuerdo a lo establecido con las autoridades de la institución una fecha para la aplicación del instrumento.
- Se visitó la institución y se procederá con la aplicación de instrumento la fecha acordada.
- La recolección de datos se llevó a cabo de manera grupal dentro del salón de clase en el horario escolar.

- Se les otorgaron indicaciones de manera verbal a los diferentes grupos de acuerdo al grado mencionado las indicaciones y aclarando previamente cualquier tipo de duda sobre la forma de responder.
- Se mencionó y aclaró a los estudiantes que sus respuestas solo serán utilizadas con fines de investigación y que los datos recabados serán considerados confidenciales.
- Se les aclararon las dudas de forma individual a cada estudiante de haber alguna.

Análisis de datos

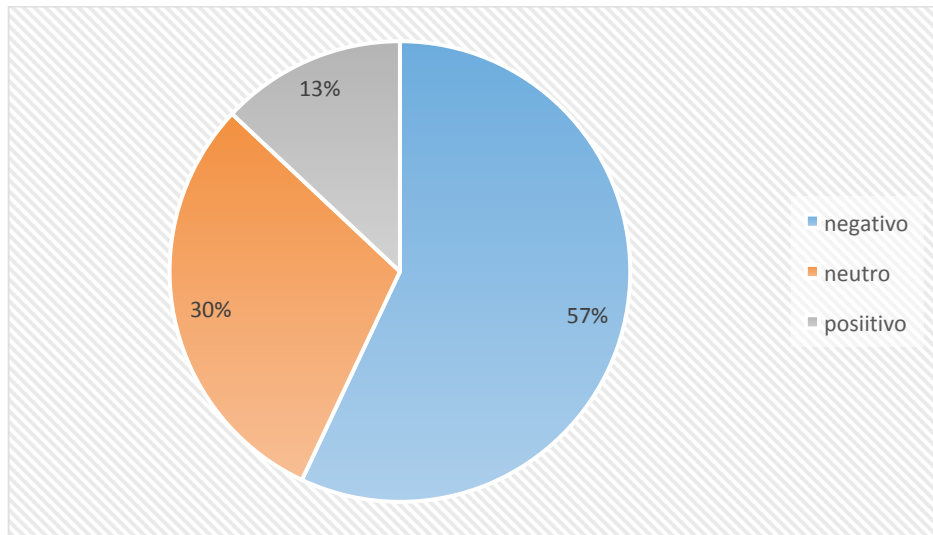
- La calificación de la escala se realiza de forma manual
- Para la interpretación y procesamiento de datos, se recopilaron en el programa estadístico del SPSS.
- Después del vaciado de datos se realizaron las interpretaciones de cada dimensión y posteriormente para el procesamiento de la información y comprobar los objetivos se hizo uso del paquete estadístico SPSS versión 20, obteniéndose de esta forma la estadística descriptiva analizando así, frecuencias, porcentajes, media aritmética y desviaciones estándar.

Aspectos éticos:

La investigación que se hizo sin fines de lucro, la información proporcionada en cada cuestionario no será susceptible a divulgación, ya que la ética que se maneja impide que los datos recopilados sean expuestos. El instrumento que se aplicó está validado y estandarizado teniendo la confiabilidad necesaria para que los datos y resultados sean confiables. No se llegó a la necesidad de inventar datos ya que la aplicación se hizo en tiempo y forma. La sesión de derechos fue exclusivamente al CNEIP y no se manipulará o enviará a otro espacio.

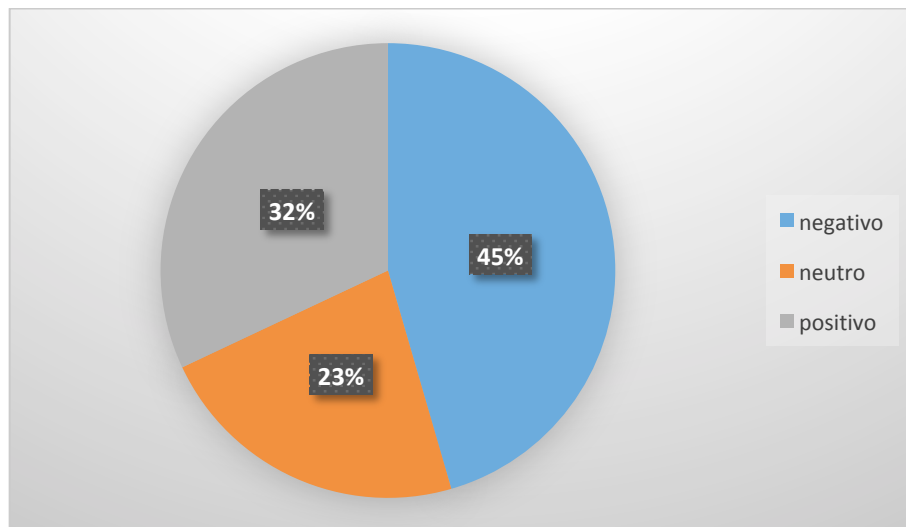
Resultados

Grafico. 1 Factor general



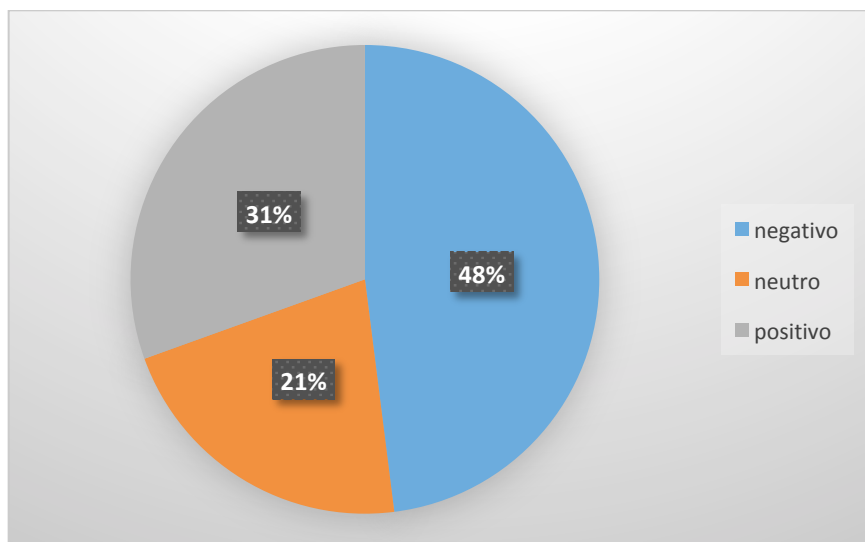
Como se muestra en la figura según los resultados obtenidos del factor general de actitud ante la eutanasia muestran que el 57% está en una actitud negativa, el 30% en una actitud neutra y el 13% en una actitud positiva.

Grafico. 2. El bien morir



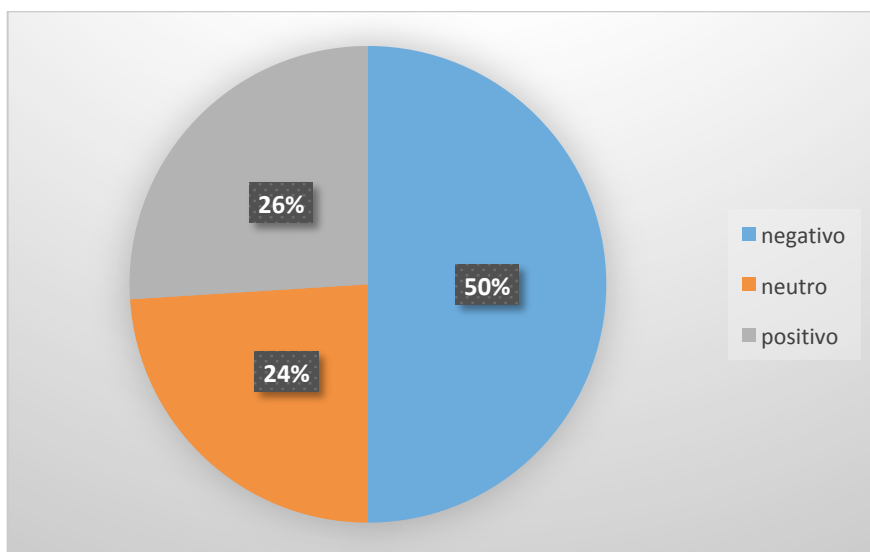
Como se muestra en la figura según los resultados obtenidos de la dimensión del bien morir muestra que el 45% está en una actitud negativa, el 23% en una actitud neutra y el 32% en una actitud positiva.

Grafico. 3. Rechazo a la eutanasia



Como se muestra en la figura según los resultados obtenidos de la dimensión de rechazo a la eutanasia muestra que el 48% está en una actitud negativa, el 21% en una actitud neutra y el 31% en una actitud positiva.

Grafico. 4. La importancia del paciente



Como se muestra en la figura según los resultados obtenidos de la dimensión de la importancia del paciente muestran que el 50% está en una actitud negativa, el 24% en una actitud neutra y el 26% en una actitud positiva.

Conclusiones y comentarios

No hay que olvidar que la influencia social se da en un contexto que se descompone de ideas, valores, acciones y productos, siendo un sistema dinámico y cambiante en donde se

conviven con personas con actitudes e ideologías propias y en ocasiones contradictorias entre los integrantes de su grupo.

Ante diversos hechos o acontecimientos, tales como el fenómeno de la eutanasia en ocasiones se presenta una aceptación sin crítica, tomando en cuenta solo la cultura que el grupo y sin olvidar que los que están en el poder son los que generan las normas, perdiéndose la idea de que las personas pueden generar algo nuevo, manteniendo sus convicciones e independizándose de la mayoría, que aunque esto pueda traer consecuencias como la no aceptación o la discriminación, también trae consigo el vivir bajo el deseo propio garantizando la independencia.

En general, el proceso de influencia social que mantiene cada dimensión analizada en esta investigación, se refleja en los argumentos que postulan para defender su opinión, y estos, si la opinión pública tiene el mismo marco de referencia que el autor, su discurso influirá de la misma manera, aceptando la aprobación o el rechazo de la eutanasia de manera conformista u obediente en el caso de normas establecidas en grupos mayoritarios o de forma innovadora, si las ideas provienen grupos minoritarios que crearon nuevas normas para reemplazar las ya existentes.

Ante lo anterior, se considera que la disyuntiva religiosa y moral de los estudiantes, las buenas conciencias de la sociedad, la amenaza presente en los argumentos de la religión que se profese, así como la ética y el deber del médico para dar el último momento una batalla científica contra la muerte, constituyen en torno al rechazo de la eutanasia en los estudiantes.

A partir de la resolución e interpretación de resultados se llegó a la conclusión que la actitud que los jóvenes presentan es considerada neutra negativa, se consideran neutros, pero con una actitud negativa esto conforme al contexto social en el que una persona se desarrolla ya que este es muy influyente incluso en la toma de decisiones.

Referencias

- Álvarez, J. (2002). Estudio de las creencias, salud y enfermedad. Análisis psicosocial. México: trillas
- Baron, R. y Byrne, D. (1998). Psicología social. Madrid: prentice hall.

- Blanco, L. (1997). Muerte Digna. Consideraciones bioético-juridicas. Buenos Aires: AD-HOC S.R.L.
- Brugger, W. (2000). Diccionario de filosofía. Barcelona: Herder.
- Centeno, C. (1997). Cuidados paliativos y movimientos hospice, (Descargando el 1 de agosto de 2005 de Google: <http://secpal.com/presentación/index.php?acc=historia%20CP>).
- Ciquiliutti, I. (2000). Tanatología: muerte. Descargado el 17 de agosto de 2005 de: <http://www.psicoargentinos.com.ar/muerte.html>.
- Dabout, E. (1999). Diccionario de medicina. Mexico: época.
- Dwarkin, G., Frey, R. y Bak, S. (2000). La Eutanasia y el auxilio medico al suicidio Madrid: Cambridge
- Artiaga Sánchez, A., “La responsabilidad Penal del Médico”, Universidad central de Caracas, Venezuela, 1984, pp. 439-448.
- J.M, Bielan “Responsabilidad en la práctica de la salud del trabajo”, En Medicina laboral, Joseoh Ladour, El manual moderno, Mexico, 1993, pp. 235-238.
- A.R., Yungano; LOPEZ BOLADO, J.D.; V.L, Poggi y A.H Bruno, “Responsabilidad profesional de los médicos” .Editorial Universidad, Buenos Aires 1982.pp.180-189.
- Curran, W.J: “Protección of privacy and confidentiality” .Sciences, 1973, 128:797-802, Unites States, pp. 278-283.
- Culliford A.T, “Deontología Médica”, 1987, Cap10, México pp. 398-454.
- Cechini, León A., “Ética en la Medicina”, Editorial Científico -Médica, Barcelona, 1973, pp. 100-208.
- Veatch, R.M., “Cases studies in medical Etics”, Harvard University Press, Cambridge, 1971.
- Galindez, Barcelo: “Medicina Paliativa”, 1978, pp. 4.
- Baudouin: “La ética ante la muerte y el derecho a morir”, 1986, pp.12-16.
- Carse: “Muerte y existencia”, 1993, pp.76-81.
- Rodríguez, Juan: “Deontología médica”, 1990, pp. 27.
- Tiffer, C: “Deontología Médica”, 1993, pp.432.

FOMENTO DE LAS ACTITUDES HACIA LA CIENCIA ENTRE ADOLESCENTES: RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN PILOTO

Fredi Everardo Correa Romero¹²⁶

Diego Santana Álvarez.

Luis Felipe García y Barragán.

Resumen

De acuerdo con la OCDE (2016), este dato es resultado de la baja inversión que realiza México en investigación y desarrollo. Por ejemplo, en el 2015 la inversión correspondió al 0.6% del Producto Interno Bruto (PIB) siendo el penúltimo país de los integrantes de la Organización, sólo por encima de Chile y muy lejos de países como Israel y Corea del Sur que ocuparon el primer y segundo lugar respectivamente con una inversión de 4.3 % del PIB para el primero y 4.2% para el segundo. Briñol, Falces y Becerra (2007) describen que las actitudes son las valoraciones que las personas tienen ante una determinada situación, persona o cosa y se definen como “Evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas” (pp. 459), lo que se evalúa es llamado objeto de actitud. El objetivo de la presente investigación fue evaluar una intervención piloto que fomenta la actitud hacia la ciencia en una muestra de adolescentes del estado de Guanajuato. El estudio pre-experimental con dos grupos uno control y otro de intervención con una sola evaluación (posterior al tratamiento). El muestreo de los grupos fue intencional no probabilístico y la evaluación de datos a través de una escala de auto-aplicación, contó con la colaboración de 500 adolescentes que estudiaban en escuelas públicas de un municipio del estado de Guanajuato. Los resultados muestran una mejoría en las actitudes hacia la ciencia de la muestra que recibió la intervención en contraste con el grupo control. De acuerdo con la prueba t de Student, la diferencia es estadísticamente significativa con un valor $t = 2.15$, con 498 grados de libertad y una significancia de 0.03.

Palabras Clave. Actitudes, intervención, estudio de la ciencia

¹²⁶ Universidad de Guanajuato, correafr@gmail.com.

Introducción

La primera sección se va a dividir en dos subsecciones: la correspondiente a la importancia del problema donde se destacan datos estadísticos que dan cuenta de la magnitud del problema que enfrenta México en el campo de la educación. En la siguiente subsección se busca contribuir a la problemática a través del concepto de actitud.

Importancia del problema

Según el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, en México la cultura científica es reciente y se encuentra en desarrollo, pues fue a penas en el siglo XIX durante el porfiriato cuando se crearon algunas instituciones que fueron antecedentes en el país para el desarrollo científico, como por ejemplo la organización del Observatorio Astronómico Nacional; La Dirección de Estudios Biológicos y la Comisión Geológica. A pesar de su importancia, dichas instituciones eran círculos cerrados y más que buscar el crecimiento tecnológico se buscó inversión en obras públicas lo cual permitió un desarrollo en infraestructura, pero no educación científica. Durante los años 1930 a 1950 se empezaron a desarrollar algunas facultades con enfoque científico en la Universidad Nacional Autónoma de México, sin embargo, las condiciones no siempre eran las más adecuadas. En esa época también se empezó la construcción de los institutos nacionales de salud, que durante muchos años fueron el orgullo de la vanguardia científica en México (Pérez Tamayo, 2010).

Hasta los años cincuenta se buscó interesar a los jóvenes en carreras científicas, principalmente a través de los estudios en el extranjero, los alumnos que regresaban con estudios de posgrado a compartir los recientes desarrollos científicos y tecnológicos en el mundo, sin embargo, debido a la falta de tecnología muchas carreras como la física o la química se desarrollaron en un nivel teórico más que práctico pues no se poseía en ese entonces los recursos para la experimentación (Peña, 1995).

En los años setenta se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y se empezó a otorgar más apoyo a la investigación, así como la creación de programas de desarrollo científico y tecnológico. A pesar de que la institución mantiene sus trabajos, solo contamos con menos de medio siglo de programas formales para hacer ciencia (Peña, 1995).

El Centro de Estudios sobre la Universidad plantea como un problema y causa de la baja vocación científica el salario que se percibe como investigador, así como el nivel requerido para ser parte de la sociedad científica donde se piden maestrías y doctorados para poder realizar investigación especializada; de igual forma la adquisición de materiales se hace cada vez más lenta por la normatividad establecida por el gobierno para la compra de material. También es importante que en México los investigadores prácticamente necesitan una beca del CONACYT o de alguna otra institución además de la docencia para poder realizar proyectos de investigación. Estos son sólo algunos de los problemas a los que los estudiantes interesados en carreras relacionadas con la ciencia y tecnología se pueden enfrentar en un futuro (Pérez Tamayo, 2010).

En el reporte del Panorama de la Educación : indicadores de la OCDE, México es uno de los países con mayor cantidad de estudiantes que ingresan a la educación superior en áreas de estudio relacionadas con la ciencia entre los 35 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos(OCDE, 2016), actualmente según esta revisión se encuentra en el número seis, de igual forma se menciona que el 32 % de los alumnos de nuevo ingreso a la universidad optaron por carreras relacionadas por la ciencia. A pesar de ello, la cantidad de investigadores con los que cuenta nuestro país según la encuesta de la OCDE (2010) es de sólo 1.1 investigadores por cada 1000 trabajadores, dejando a México como el último lugar de la organización y siendo parte de los únicos tres países (México, Chile y Sudáfrica) que se encuentran por debajo de dos investigadores por cada 1000 habitantes; en contraste con Israel que ocupa el primer lugar con 21.4 investigadores por cada 1000 habitantes.

De acuerdo con la OCDE (2016), este dato es resultado de la baja inversión que realiza México en investigación y desarrollo. Por ejemplo, en el 2015 la inversión correspondió al 0.6% del Producto Interno Bruto (PIB) siendo el penúltimo país de los integrantes de la Organización, sólo por encima de Chile y muy lejos de países como Israel y Corea del Sur que ocuparon el primer y segundo lugar respectivamente con una inversión de 4.3 % del PIB para el primero y 4.2% para el segundo.

Con relación a la prueba que realiza el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) México se desempeña por debajo del promedio de

miembros de la OCDE en ciencia con 416 puntos (OCDE, 2016) cuando el rango promedio de la organización es de 496 puntos.

Ahora bien, a pesar de la situación actual de la Ciencia en términos estadísticos el otro factor importante para que una persona elija estudiar una carrera científica está relacionado con las actitudes que se tienen hacia la ciencia.

Aproximación a la solución del problema: las actitudes

Briñol, Falces y Becerra (2007) describen que las actitudes son las valoraciones que las personas tienen ante una determinada situación, persona o cosa y se definen como “Evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas” (pp. 459), lo que se evalúa es llamado objeto de actitud.

Las actitudes contienen evaluaciones positivas (estar a favor), negativas (estar en contra) o neutras (no estar ni a favor ni en contra) sobre los objetos de actitud. Sin embargo, las personas pueden experimentar evaluaciones tanto positivas como negativas al mismo tiempo por el objeto de actitud (Briñol, et al., 2007)

Briñol y Petty (2012) señalan que las actitudes les permiten a los seres humanos responder a ciertas funciones, tales como: la organización del conocimiento, utilitaria y la expresión de valores.

- La función de organización del conocimiento de las actitudes ayuda a los seres humanos a organizar la información que perciben del ambiente y es que continuamente las personas reciben información lo que causa que la información se evalúe como positiva o negativa con base en el interés, por lo que si la evaluación es favorable, entonces la persona presta más atención a esa información y a filtrar lo que se evalúa como desfavorable, por lo que se recuerda deliberadamente lo que pueda parecer más “relevante”. Según la valoración que la persona haga (ya sea favorable o desfavorable) marcará una tendencia a buscar información en el futuro que se ajuste a su evaluación inicial. Por ejemplo, si en un inicio un estudiante evalúa como interesante las matemáticas y como aburrido el arte en un futuro esta evaluación hará que el estudiante se incline a buscar información relacionada a las matemáticas o a resolver problemas matemáticos, y por otro lado causará que cuando se vea expuesto a algo artístico no le ponga atención. También se ha

demostrado que las personas tienden a distorsionar nuestros recuerdos para ajustarlos a sus actitudes actuales. Esta manipulación del conocimiento proporciona una sensación de control sobre el ambiente y les permite a las personas mantener su información organizada y con ello aumentar su certeza sobre el mundo que lo rodea.

- La función instrumental o utilitaria se basa en la forma como las actitudes ayudan a las personas a alcanzar las metas deseadas que proporcionan recompensas y a evitar las que no son deseadas y pueden producir castigos. En otras palabras, las actitudes ayudan a maximizar los premios y a reducir los castigos lo que nos proporciona una sensación de libertad y competencia.
- La función de identidad y expresión de valores de las actitudes se ve presente cuando las personas expresan públicamente lo que piensan o sienten sobre algún determinado tema, situación o persona. Esta expresión da a conocer a los demás su manera de pensar y al mismo tiempo permite dar un sentido de identidad y ajuste que va construyendo las ideas. De igual forma las personas expresan sus principios y valores, lo que puede terminar en socializar con otras personas que compartan los mismos principios, así como intereses. Esta parte social permite satisfacer la necesidad de aceptación y pertenencia grupal. Por otra parte, debido a que las personas siempre evalúan las cosas, entonces al observar a grupos menos favorecidos, se experimenta una sensación de bienestar por pertenecer a un grupo “valioso”. Por ejemplo, en la actualidad muchas veces se perciben a los científicos como personas muy inteligentes y de conocimiento “elevado” por lo que cuando una persona entra a un grupo científico se pueda sentir más inteligente y capaz que las personas que no pertenecen al grupo, así como también se pueda sentir bien consigo misma al reforzar sus creencias e ideas sobre la valía de la ciencia o alguna creencia que la haya llevado a ser científico.

Es por esto por lo que las actitudes satisfacen las necesidades psicológicas de tener conocimiento y control sobre el entorno, mantener cierto equilibrio y sentido interno, motivando la autoestima de la persona y permitiendo cubrir sus necesidades sociales (Briñol y Petty, 2012)

Ajezen (2012) señala que existe una segmentación de los componentes de las actitudes llamada *concepción tripartita*, en esta concepción se distinguen tres componentes de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual:

- El componente cognitivo abarca los pensamientos y creencias que la persona tiene por el objeto de actitud.
- El componente afectivo contiene los sentimientos y emociones que la persona asocia al objeto de actitud.
- El componente conductual que abarca la intención de actuar y los comportamientos que se tienen hacia el objeto de actitud.

Briñol et al. (2007) señalan que el componente afectivo se refiere a la parte sentimental que la persona genera ante un objeto de actitud, esta parte sentimental es independiente de las creencias que tenga sobre dicho “objeto evaluado”, es decir, es posible creer o pensar algo sobre alguna persona situación o cosa, pero sentir algo que va en contra de ese pensamiento o a favor. Debido a que este componente puede saltarse el procesamiento cognitivo o la racionalización del “objeto” para influir directamente en lo que se siente. La publicidad usa mucho este componente para influir en los clientes sin hacer que piensen si el producto es bueno o útil, más bien, el mensaje va dirigido a crear un vínculo emocional.

Las actitudes basadas en la información conductual se fundamentan en la idea de que el comportamiento puede servir como medio para desarrollar evaluaciones de los objetos de actitud. Por ejemplo, el condicionamiento clásico donde se presenta un estímulo repetidas veces puede generar un cambio en la conducta y por lo tanto una actitud. Otra manera conductual de crear una actitud es la disonancia cognitiva que se produce cuando una persona actúa de manera incongruente con su manera de pensar, lo que provoca malestar en la persona que la lleva a buscar la manera de eliminar ese malestar. Una de las maneras para eliminar ese malestar es el cambio en las actitudes para mantener la consistencia de pensamiento hacia el objeto de la actitud. La autopercepción también puede actuar a nivel conductual ya que cuando una persona analiza sus acciones puede generar la idea de que tal vez si actúa de esa forma es porque piensa así, y con esto va cambiando su manera de pensar con base a su conducta y evaluación de esta (Briñol et al., 2007)

Briñol y Petty (2012) llaman la atención sobre una característica de las actitudes que a veces no se considera lo suficiente a pesar de su importancia: la fuerza de la actitud, la cual se refiere a la capacidad de la evaluación de ser estable y resistente durante el tiempo, al mismo tiempo que otorga cierto grado de predicción sobre la conducta de las personas en el futuro. Esta fuerza de actitud se compone de ciertos indicadores subjetivos y objetivos.

Los indicadores objetivos son: extremosidad, accesibilidad, ambivalencia, estabilidad, resistencia, potencial predictivo de la conducta y grado de conocimiento del objeto de actitud. La extremosidad se mide con la valoración positiva, negativa o neutra que una persona hace sobre el objeto, esta valoración es la magnitud de la fuerza. La accesibilidad se refiere al grado en que las actitudes se activan espontáneamente cuando la persona es expuesta al objeto actitudinal. La ambivalencia se da cuando una persona mantiene dos evaluaciones contrarias hacia un mismo objeto actitudinal. La estabilidad de una actitud indica que es fuerte, en medida que se puede mantener intacta durante el tiempo. La resistencia de una actitud se refiere a no aceptar información que tenga una valoración contraria a la actitud.

Los indicadores subjetivos tienen que ver con la estimación que hace cada persona sobre su percepción de los indicadores objetivos. Se basan en la confianza, la importancia y el conocimiento que la persona pueda tener respecto a su actitud (Eagly & Chaiken, 1993). De aquí la importancia de analizar las actitudes de los estudiantes hacia las carreras relacionadas con la ciencia, ya que para que se realice una acción o se tenga una actitud positiva fuerte hacia un objeto se necesitan tener en congruencia los 3 componentes, el cognitivo, afectivo y conductual. Si lo que se piensa sobre las carreras científicas y lo que se siente hacia ellas es congruente es más factible que se tenga una actitud favorable hacia la ciencia, como por ejemplo el ver una buena remuneración económica y el saber que se tienen oportunidades de crecimiento profesional (componente cognitivo), junto con el gusto de hacer investigación (componente emocional), aumentará las posibilidades de realizar conductas que vayan acorde hacia la búsqueda de una carrera científica.

Seong Won Han (2017) actualmente entre los estudiantes de preparatoria existe un mayor interés en las expectativas laborales sobre las carreras relacionadas con la tecnología, independientemente de si el estudiante termina o no en una carrera científica, es decir, actualmente a los jóvenes les llama más la atención las carreras de tecnología, pero

esto no quiere decir que terminen estudiando una. Lo cual resulta de relevancia ya que si a los jóvenes les llama la atención la ciencia ¿Por qué hay tan pocos investigadores en México?

Para cumplir esta importante meta, es necesario retomar el uso de diseños experimentales y cuasi experimentales. En estos diseños el grupo sobre el que se interviene equivale al grupo experimental y en términos de diseño es necesario un grupo control que en principio no recibe la intervención, además dependiendo del diseño, se pueden hacer mediciones antes (Pre test) y después (Pos test). Por ejemplo, en un programa que se proponga modificar los conocimientos sobre un determinado tema, digamos, capacidad lectora, es necesario tener una medición de entrada, para conocer cuánto leían al comienzo los participantes y luego, lee al final de la intervención. Las diferencias entre los niveles de lectura pueden atribuirse a las acciones del programa, siempre que se hayan controlado los factores externos (que en gran medida se hace con el uso de estos diseños). Briones (2006) señala que sólo cuando estamos seguros de que se ha controlado la validez interna, estaremos en condiciones de decir que el programa tuvo éxito o fracasó en sus objetivos.

Para Rodríguez, Cañadas, García y Mira (2007) ante las dificultades generales que ofrece el uso de estos diseños, algunos evaluadores utilizan lo que podríamos llamar diseños blandos que, recurren a preguntas retrospectivas, es decir, si no se hizo una medición del estado del nivel de lectura de las personas al iniciar la intervención, puede preguntárseles después cuánto leían. Otra estrategia es utilizar juicios de expertos para, con el análisis del programa y de la evaluación determinar que existe validez interna.

Tabla 0. Resumen las características de los diseños de investigación más aplicables a la evaluación de proyectos. Basado en Gambara (2008)

Diseño	Elementos descriptivos	Algunos diseños aplicados
Experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación aleatoria de los participantes a los grupos de comparación (intervención o controles) • Es el diseño con mayores garantías en el establecimiento de relaciones causales 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseños de grupos aleatorios • Diseños aleatorios en sitios múltiples
Cuasi-experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos de comparación (intervención o controles) no se forman por asignación aleatoria • Buscan la conexión causal entre 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseños antes-después con grupo control no equivalente. • Diseños de series

	intervención y sus efectos, aunque con mayores problemas en el control de variables extrañas que los diseños experimentales.	temporales
Cualitativo / naturalista	<ul style="list-style-type: none"> • No se suelen utilizar grupos de comparación. • Facilitan información sobre experiencias de los participantes y ayudan a comprender en detalle la implementación del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación con teoría fundamentada • Investigación – acción participativa • Observación participante <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de caso

Tanto para la evaluación inicial como la final se realizan a través de instrumentos de medición de actitudes, que normalmente son de tipo Likert.

Objetivo

Evaluar una intervención piloto que fomenta la actitud hacia la ciencia en una muestra de adolescentes del estado de Guanajuato.

Método

El estudio pre-experimental con dos grupos uno control y otro de intervención con una sola evaluación (posterior al tratamiento). El muestreo de los grupos fue intencional no probabilístico y la evaluación de datos a través de una escala de auto-aplicación.

Participantes

Se contó con la colaboración de 500 adolescentes que estudiaban en escuelas públicas de un municipio del estado de Guanajuato, de los cuales el 56.3% corresponde a hombres con una media de edad de 15.83 años (DE= .58) y el 43.7% a mujeres con una media de edad de 15.88 años (DE= .44), la muestra total de los participantes reportaron un promedio de edad de 15.86 años (D.E.= .55).

Instrumento

Se utilizó la Escala de actitudes hacia la ciencia (Correa, Espinoza-Romo y García y Barragán, 2016), la cual en su versión original consta de 15 reactivos de formato tipo

Likert, con cuatro opciones de respuesta que van desde, totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (4). El instrumento se creó con el objetivo de evaluar los tres componentes de la actitud. Las evidencias de confiabilidad y validez dan cuenta de tres factores con consistencias internas entre 0.91 y 0.70, así como de coherencia teórica y de contenido

Procedimiento

Luego de contactar a las instituciones educativas se solicitó el permiso formal a las autoridades, se les informó del propósito de la investigación y se obtuvo el permiso correspondiente. Posteriormente se asistió a los salones y se solicitó el permiso y la colaboración de los participantes a quienes previamente se les explicó el propósito del trabajo. Una vez otorgado el consentimiento informado de los participantes al grupo control se le entregó el instrumento de evaluación y se inició con la fase de respuesta, al término de ésta la escala se entregó al facilitador, se agradeció a los participantes y se finalizó el proceso de levantamiento de datos. Con el grupo de intervención se realizó previa a la entrega del instrumento una intervención denominada: el sabor de la ciencia, la cual constaba de tres etapas y una duración de 50 minutos. Luego de capturar los datos se verificaron los elementos psicométricos de la escala, se realizaron análisis descriptivos y pruebas de comparación de grupos entre el grupo control y el grupo de intervención con ayuda del programa IBM- SPSS, versión 21 ®.

Consideraciones éticas

De acuerdo con el Artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación con personas, la presente se considera como una investigación sin riesgo, de acuerdo con lo señalado en el Artículo 17, que a la letra dice:” Se considera como riesgo de la investigación a la probabilidad de que el sujeto de investigación sufra algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio”.

De manera complementaria se considera una investigación sin riesgo a los: “estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquéllos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada en las variables fisiológicas, psicológicas y sociales de los individuos que participan en el estudio,

entre los que se consideran: cuestionarios, entrevistas, revisión de expedientes clínicos y otros, en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta" (Secretaría de Salud, 1986/ 2014).

A pesar de ello, y siguiendo los parámetros éticos de libertad de elección que sugieren el código ético del psicólogo, se solicitó permiso a las autoridades mediante un oficio, donde se adjuntaba el objetivo de la investigación y el instrumento que se aplicó. Una vez que se contó con la autorización de la institución, durante la aplicación, antes de responder el instrumento, se informó a los participantes el objetivo de la investigación y como serían tratados los datos, luego de lo cual se solicitó el consentimiento informado. Los adolescentes que no lo firmaron no respondieron el instrumento.

Resultados

Se siguió el procedimiento de validación propuesto por Reyes y García y Barragán (2008), para determinar las características psicométricas del instrumento, previo a la descripción de los resultados. Luego de verificar que el sesgo y la curtosis de cada reactivo estuvieran dentro del rango de la normalidad estadística, se procedió a verificar la direccionalidad y la capacidad de cada reactivo para discriminar. Se analizó el grado de asociación de los reactivos entre si y con el total para determinar el tipo de rotación utilizada en el análisis factorial. Posteriormente se corrió el análisis factorial a través del método de componentes principales y rotación ortogonal. Se encontró una estructura unifactorial que agrupa los 15 reactivos de la escala. Dicho factor único obtuvo un valor de $KMO=.958$ y el valor X^2 para la prueba de esfericidad de Bartlett = 2108 $p<.05$, que son considerados adecuados y que explica el 56.26% de la varianza. El alfa de Cronbach fue de .944. La estructura factorial se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Matriz de componentes con carga factorial

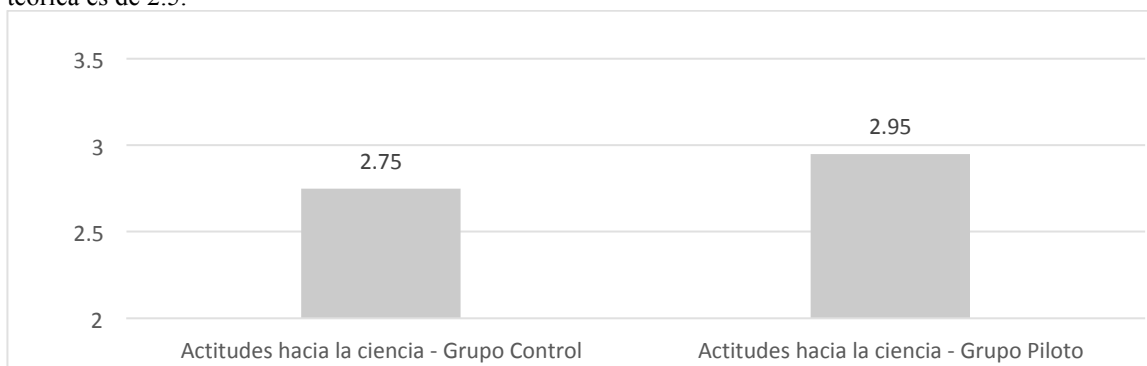
Me siento interesado cuando estoy aprendiendo algo de ciencias	.844
Me siento bien leyendo sobre cosas de ciencia	.842
Me emociona saber cosas de ciencia	.838
Pienso que la ciencia es divertida	.834
Me siento bien cuando me platican cosas científicas	.820

Me entretiene aprender cosas científicas	.802
Pienso que leer sobre ciencia me vuelve más interesante	.786
Leo cosas que tengan que ver con ciencia	.781
Pienso que si aprendo de ciencias me será fácil resolver problemas en la vida cotidiana	.756
Pienso que es bueno aprender de ciencias	.750
Platico con mis compañeros lo que aprendo de ciencias	.675
Veo videos en lo que se expliquen cosas de ciencia	.646
Practico en casa lo que me enseñan en mis clases de ciencia	.637
Hago mi tarea de ciencias	.579
Pienso que si me interesan las ciencias seré más inteligente	.573

La estructura unifactorial de la escala contrasta con el plan de prueba que consideraba los tres componentes de la actitud como factores independientes. Cuando dicha división se difumina en un factor único, se puede suponer que la valoración hacia el objeto es global y no específica, aspecto que se puede explicar en parte por el nivel educativo de la muestra.

Los resultados muestran una mejoría en las actitudes hacia la ciencia de la muestra que recibió la intervención en contraste con el grupo control. De acuerdo con la prueba t de Student, la diferencia es estadísticamente significativa con un valor $t = 2.15$, con 498 grados de libertad y una significancia de 0.03. Los promedios de ambos grupos se pueden apreciar en la figura 1.

Figura 1. Promedio en la escala de Actitudes para la muestra control y la muestra de intervención. La media teórica es de 2.5.



Si bien el diseño de intervención presenta algunas limitaciones, la diferencia estadísticamente significativa sugiere que tiene resultados favorables para el fomento de las actitudes hacia la ciencia.

Conclusiones

Dado el diseño de la intervención existe evidencia que sugiere que la intervención ayuda a mejorar la actitud hacia la ciencia. Diversos estudios sugieren tomar en consideración la fuerza de la actitud, pues actualmente los promedios encontrados en la evaluación de ambos grupos sugieren una actitud de fuerza moderada, cuando idealmente se buscan actitudes fuertes que sean estables en el tiempo. También es importante acompañar el diseño de la intervención con más sesiones para que la actitud se vea reforzada por elementos que la teoría ha demostrado importante en otros temas. Dichas variables son la intención y la norma subjetiva. Finalmente, entre las limitaciones del estudio se puede mencionar que es un diseño pre – experimental. A pesar de ello y dada la complejidad que implica la intervención formativa es un resultado alentador que debe respaldarse con futuros estudios.

Referencias

- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 438-459). Nueva York, NY: SAGE
- Albarracín, D., Wang, W., Li, H. & Noguchi, K. (2010). Attitude measurement. En W. D. Crano y R. Prislin (eds.), *Attitudes and Attitud change: Frontiers os social psychology*. (pp.19-40). New York: Psychology Press.
- Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2007). Actitudes. En J.F. Morales, E. Gaviria, M. Moya y I. Cuadrado (Eds.), *Psicología social*. (pp. 457-490). España: McGraw Hill.
- Briñol, P., & Petty, R. E. (2012). The history of attitudes and persuasión research. En A. Kiglansky & W. Stroebe (Eds.), *Handbook of the history of social psichology* (pp. 285-320). New York: Psychology Press
- Pérez Tamayo, R. (2010). El estado y la ciencia en México: pasado, presente y futuro. En H. Fix-Zamudio y D. Valadés (eds.), *Formación y perspectivas del Estado en México*. (pp. 319-349). México: UNAM - El Colegio Nacional

- Petty, R. E & Briñol, P. (2012). The elaboration likelihood model. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 224-245). Nueva York, NY: SAGE
- Eagly, A.H. and Chaiken, S. (1993) *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, TX.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). Respuesta estratégica de la OCDE a la crisis económica y financiera (pp. 1-23). OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/42981787.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). La innovación: piedra de toque del desarrollo mexicano (S/N). OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/about/secretary-general/lainnovacionpiedradetokedeldesarrollomexicano.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2015 - Resultados (pp. 1-14). OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

EVALUACIÓN PSICOFISIOLÓGICA DE LA ANSIEDAD EN ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Diana Carolina Rocha Sánchez¹²⁷

Benito Estrada Aranda

Omar Sánchez-Armáss Capello

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue evaluar a dos participantes adolescentes, una joven de 17 años y un joven de 15 con trastorno del espectro autista, para conocer sus niveles de ansiedad a través de la combinación de técnicas psicológicas y fisiológicas. Para la medición psicológica se utilizó la escala de ansiedad de Spence tanto en los participantes como en los padres, ya que es una prueba que se ha aplicado en esta población. En la medición fisiológica se tomaron en cuenta la frecuencia respiratoria, la frecuencia cardiaca, conductancia de la piel y temperatura periférica. Los resultados muestran coincidencias en las puntuaciones T de la ansiedad psicológica entre ambos participantes sin embargo los resultados fisiológicos evidencian diferencias en las mediciones, sobre todo en la conductancia de la piel, mostrando resultados opuestos entre ambos participantes. Esto pone en evidencia la importancia de combinar técnicas a la hora de realizar una evaluación de la ansiedad en la población autista.

Palabras clave: Evaluación psicofisiológica, Ansiedad, Autismo

Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que se ha vuelto muy común. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016), hay una prevalencia media de 1 por cada 160 niños. En Estados Unidos la prevalencia aumentó considerablemente en la década pasada, donde 1 de cada 88 niños lo presentó y se mostró predominantemente en varones, con una proporción de 5:1 (Roma A. Vasa et al., 2014). En

¹²⁷ Estudiante de la Maestría en Psicología en Instituto de Investigación y Posgrado; Universidad Autónoma de San Luis Potosí, kro_0803@hotmail.com

México hay una prevalencia de 1 a 4 por cada 1000 habitantes, según señalan Oro, Esmer, & Navarro-Calvillo (2014) en un análisis que realizaron de la literatura científica del TEA en México, y mencionan que se desconoce la verdadera incidencia del trastorno en este país, aunque se estima que ha aumentado de 10% a 17% por año desde 1980. En un estudio realizado por Fombonne et al., (2016) en León Guanajuato se concluyó que 1 de cada 115 niños estaría en esta condición. Esto significa que aproximadamente 400,000 niños de México presenta TEA, es decir casi el 1% de todos los niños.

La literatura ha mostrado que las personas con TEA tienden a presentar comorbilidad con otros trastornos, uno de estos es la ansiedad, que es más frecuente que se presente en personas con TEA que en la población en general, de 11 a 84% (Dubin, Lieberman-Betz, & Lease, 2015). En un meta-análisis que realizaron Van Steensel, Bögels, & Perrin, (2011) donde revisaron 31 artículos científicos para determinar la prevalencia de los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes con TEA y encontraron que cerca del 40% tenían altos niveles de ansiedad o se diagnosticaron con algún trastorno de ansiedad.

En otro estudio realizado por Mayes, Calhoun, Murray, Ahuja, & Smith, (2011), donde se midió la ansiedad, depresión e irritabilidad con escalas de calificación para padres, se incluyó una muestra de 1390 niños de 6 a 16 años, donde participaron niños con autismo de alto y bajo funcionamiento, niños normales y niños con otros desórdenes (trastorno de ansiedad, TDAH, depresión, lesión cerebral adquirida y retraso mental). Respecto a la ansiedad y TEA, se encontró que el grupo de niños con autismo de alto funcionamiento tenía mayores características de ansiedad (79%) e irritabilidad (88%) comparado con los niños de bajo funcionamiento que presentaron 67% en ansiedad 84% en irritabilidad. También se encontró que la frecuencia en que se presentan síntomas de ansiedad en niños no fue estadísticamente significativa entre niños con autismo de alto funcionamiento y niños con trastorno de ansiedad, solo que estos últimos manifestaban síntomas más graves. Este estudio sugiere que, debido a los altos porcentajes que se obtuvieron, se justifica que se incluya en evaluaciones de rutina a niños autistas, mediciones de ansiedad e irritabilidad.

Para la medición psicológica de la ansiedad se han utilizado principalmente los cuestionarios (58%) y en segundo lugar las entrevistas (42%). Generalmente se dirigen a los padres de familia debido a las dificultades que puede tener esta población al identificar

sus estados emocionales o responder escalas (van Steensel et al., 2011). En México no existen pruebas estandarizadas diseñadas para medir la ansiedad en la población autista, Vasa et al., (2016) mencionan que la Escala de Ansiedad Infantil (SCAS) puede servir como una herramienta eficaz para identificar la ansiedad en población con TEA. Por otro lado la medición fisiológica es un indicador directo del sistema nervioso autónomo que puede ser utilizado para medir la ansiedad. A continuación se revisan las respuestas fisiológicas que se utilizaron en este estudio.

Respiración: La respiración es el proceso por el cual los organismos vivos inhalan oxígeno a través de la nariz y exhalan dióxido de carbono. Es una respuesta fisiológica que es medible y que es susceptible a la ansiedad y el estrés. La respiración constituye un proceso automático e involuntario, aunque es posible modificarla. La frecuencia respiratoria se refiere a la cantidad de respiraciones que se realizan de forma inconsciente y sin esfuerzo en un minuto. La frecuencia respiratoria normal oscila entre 9 a 24 respiraciones por minuto (Lehrer, & Col. 2000). La frecuencia respiratoria es menor durante el sueño y aumenta durante la digestión, ejercicios físicos, emociones como el miedo y varía de acuerdo a la edad, el estado de salud y los medicamentos ingeridos. (Chemes de Fuentes, 2008). En situaciones de estrés y ansiedad la frecuencia de la respiración aumenta ya que se requiere dotar al organismo de oxígeno ante situaciones que ponen al organismo en riesgo y requiere luchar o huir.

Frecuencia Cardíaca: La frecuencia cardíaca corresponde a la cantidad de latidos por minuto en una persona. Al igual que la respiración los parámetros cambian dependiendo de factores físicos, psicológicos o situacionales. En un adulto lo normal es que los latidos oscilen entre 60 y 80 latidos por minuto, mientras que en un adolescente los parámetros van de 80 a 100. La Frecuencia cardíaca proporciona una medida de la homeostasis autonómica y psicológica y es un indicador del estado de salud (Porges 2011).

Conductancia de la piel: La conductancia de la piel o respuesta galvánica es una función de la actividad de las glándulas sudoríparas, las cuales son controladas por el sistema nervioso simpático. Estas glándulas están distribuidas por todo el cuerpo pero se encuentran en mayor cantidad en lugares como las axilas, manos y dedos. Las glándulas sudoríparas se activan como respuesta al estrés o la ansiedad, incrementando la

conductancia de la electricidad. Se puede utilizar para saber si existe una activación emocional. (Dawson, M. E., & Col. 2011).

Temperatura periférica: Es una respuesta fisiológica que está relacionada con la pérdida y conservación del calor. Es altamente sensible a los cambios de estado de ánimo. A través de diferentes estudios se concluyó que cuando un sujeto está expuesto a situaciones de estrés y ansiedad, la temperatura disminuye y cuando se encuentra en estado de relajación - tranquilidad, la temperatura aumenta. (E. Granizo. 2008)

Se han hecho estudios en población autista con medidas fisiológicas como el ritmo cardíaco, la temperatura periférica (Kushki et al., 2013), la respuesta galvánica y el volumen sanguíneo (Sasikumar K., George Priya Doss C., & Adalarasu K., 2015) y la respiración (Berger, 2007). La literatura también ha mostrado comparaciones de mediciones fisiológicas entre niños que presentan TEA con y sin sintomatología de ansiedad, y se muestran respuestas cardíacas y cortisol atípicamente despuntadas al estrés psicosocial en los niños que presentan ansiedad. Por otro lado se ha asociado la inhabilidad para regular las respuestas fisiológicas a estímulos ambientales con dificultades en la regulación emocional (Panju et al., 2015). Las respuestas fisiológicas se consideran marcadores de salud física y mental (Castellar & Muñoz, 2010).

Actualmente se sugiere la combinación de técnicas que permitan una evaluación más fiable, tanto la aplicación de instrumentos psicológicos, como la obtención de datos de parámetros fisiológicos, ya que esto también favorecería el correcto progreso del tratamiento al contar con medidas validas en la evaluación donde se pueda observar el impacto de este, como menciona Lecavalier et al., (2014).

Objetivo

Conocer si dos participantes de un grupo de socialización para adolescentes con Asperger presentan niveles de ansiedad elevados, así como detectar el tipo de ansiedad que presentan en caso de puntuaciones altas. A través de una evaluación que incluya mediciones psicológicas y fisiológicas (conductancia de la piel, frecuencia cardíaca, frecuencia respiratoria y temperatura) en situaciones de línea base y actividades de ansiedad provocada. Con la finalidad de tener una evaluación más completa y conocer cómo responde el sistema nervioso autónomo a situaciones de descanso y ansiedad.

Método

Diseño de Investigación

El presente estudio tiene un diseño cuantitativo, de tipo descriptivo.

Participantes

Dos adolescentes, una joven de 17 años y un joven de 15, con diagnóstico de Asperger, ahora denominado por el DSM-V, Trastorno del espectro autista grado 1. Ambos son parte de un grupo de socialización para adolescentes con Asperger, servicio que se ofrece en una Institución de San Luis Potosí.

Muestreo

La muestra fue seleccionada de manera no probabilística causal/ incidental.

Instrumentos

Escala de Ansiedad Infantil de Spence (SCAS). Auto-informe que mide los trastornos de ansiedad en la niñez y en la adolescencia y evalúa seis dimensiones: Pánico-agorafobia, Ansiedad por separación, Fobia social, Miedo al daño físico, Trastorno obsesivo compulsivo y Ansiedad generalizada. Está compuesto por 45 ítems con cuatro opciones de respuesta en una escala tipo Likert: Nunca (0), A veces (1), Muchas veces (2) y Siempre (3). Incluye seis ítems positivos que no se califican, para contrarrestar el sesgo negativo de los anteriores. La confiabilidad de las dimensiones va de 0.71 a 0.81 y la escala total muestra un Alfa de Cronbach de 0.88, así como una validez de constructo en *población mexicana* de 0.70 (Hernández-Guzmán et al., 2010).

Escala de Ansiedad Infantil de Spence para padres (SCAS-P). Es una adaptación directa de la versión infantil. Mide la ansiedad observada por los padres de los niños evaluados. La escala está compuesta por 39 ítems y evalúa las mismas dimensiones que la SCAS. Vasa et al., (2016) recomiendan dar credibilidad a los síntomas de ansiedad reportados por los padres. Estudios han mostrado que tanto la SCAS como la SCAS-P presentan buena consistencia interna en las sub-escalas, así como validez de constructo (Hernández-Guzmán et al., 2010).

Medición de respuestas fisiológicas. Se realizó con sensores no invasivos durante la aplicación de la prueba predeterminada *P5 7 Activity Stress Assessment*, incluida en el Software BioGraph Infiniti. Incluye siete actividades de descanso y ansiedad provocada intercaladas con una duración total de 14 minutos.

Materiales. A continuación se describe el Hardware utilizado en la investigación.

- *Codificador ProComp Infiniti Modelo SA7500*. Dispositivo operado por cuatro baterías AA, cuenta con ocho canales para la adquisición de datos en tiempo real. Digitaliza, codifica y transmite los datos registrados a la unidad de interfaz.
- *Fibra óptica*. Transmite los datos con fidelidad de señal, proporciona la máxima libertad de movimiento y el aislamiento eléctrico.
- *Unidad de interfaz USB TT*. Recibe los datos del codificador a través de la fibra óptica y los convierte en formato USB para comunicarse con el software.
- *Cable USB*. Se conecta de la interfaz a un puerto USB en la computadora.

Sensores

- Sensor de respiración (Resp-Flex/Pro SA9311M). Se coloca la altura del abdomen. Mide la frecuencia respiratoria que se expresa en respiraciones por minuto (resp/min). Detecta la amplitud midiendo la expansión y contracción del diafragma. La amplitud abdominal es relativa (%).
- Sensor de pulso (BVP-Flex/Prol SA9308M). Se coloca en el dedo pulgar. Mide el volumen sanguíneo al rebotar la luz infrarroja en contra de una superficie de la piel y mide la cantidad de luz reflejada. A partir de la señal de BVP, el software calcula la frecuencia cardíaca que se expresa en latidos por minuto.
- Sensor de conductancia de la piel (SC-Flex/Pro SA9309M). Se coloca en los dedos índice y anular. Mide la capacidad de la piel para conducir la electricidad al aplicar con los electrodos una muy pequeña tensión eléctrica imperceptible al tacto. A mayor nivel de sudoración mayor conductividad. La unidad de medida son los microsiemens (uS).
- Sensor de temperatura (Temp-Flex/Pro SA9310M). Se coloca en el dedo

medio. Mide la temperatura periférica del cuerpo. La unidad de medida es en grados centígrados.

Procedimiento

Primeramente se realizó la aplicación de las pruebas psicológicas SCAS y SCAS-P a los participantes y a las madres de familia para saber si presentaban niveles de ansiedad elevados. Para la prueba fisiológica se realizó una sesión previa a la evaluación en un entorno conocido para los participantes y en todo momento estuvieron acompañados de sus madres para crear un clima de mayor confianza. Se mostraron los diferentes instrumentos de medición fisiológica de forma teórica y práctica para que conocieran su funcionamiento y se resolvieran las dudas que pudieran surgir. Esto con el fin de obtener datos con menos sesgos y reducir el efecto de la ansiedad por una nueva situación, ya que las personas que presentan algún trastorno del espectro autista suelen experimentar ansiedad al cambiar de rutina o realizar una nueva actividad.

Una semana después de se llevó a cabo la sesión de evaluación en el mismo lugar y nuevamente acompañados de sus madres. Se colocaron los sensores de medición de la conductancia de la piel, frecuencia cardiaca, respiración y temperatura. Antes de la aplicación se mencionó a los participantes que se iba a evaluar su desempeño durante la prueba para aumentar el grado de ansiedad. La estructura de la prueba se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Tareas incluidas en la prueba fisiológica predeterminada

Fase	Actividad
1. Línea base inicial	Se pide al participante que se relaje, con una respiración suave y profunda y una posición cómoda
2. Prueba Word Stroop	Consta de 18 diapositivas. Se pide decir el color de la tinta con la que está escrita la palabra en la pantalla, sin tener en cuenta la palabra.
3. Descanso 1	Se pide al participante que se relaje.
4. Tarea de Matemáticas	Sin que vea la pantalla, se da la indicación que a la cifra inicial de 1081 le tiene que restar 7 dígitos, y al resultado volverle a restar 7, así sucesivamente hasta que acabe el tiempo.
5. Descanso 2	Se pide nuevamente que se relaje.
6. Evocación de un evento estresante/ansiógeno	La tarea consiste en recordar un evento que haya sido estresante o ansiógeno y lo describa con los mayores detalles posibles.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se obtuvo el promedio de las actividades de descanso y de ansiedad provocada para comparar los niveles de respuesta fisiológica en cada participante. Además se realizó un análisis visual de los gráficos apoyados de los promedios de cada actividad de la prueba fisiológica y en los resultados psicológicos.

Aspectos éticos

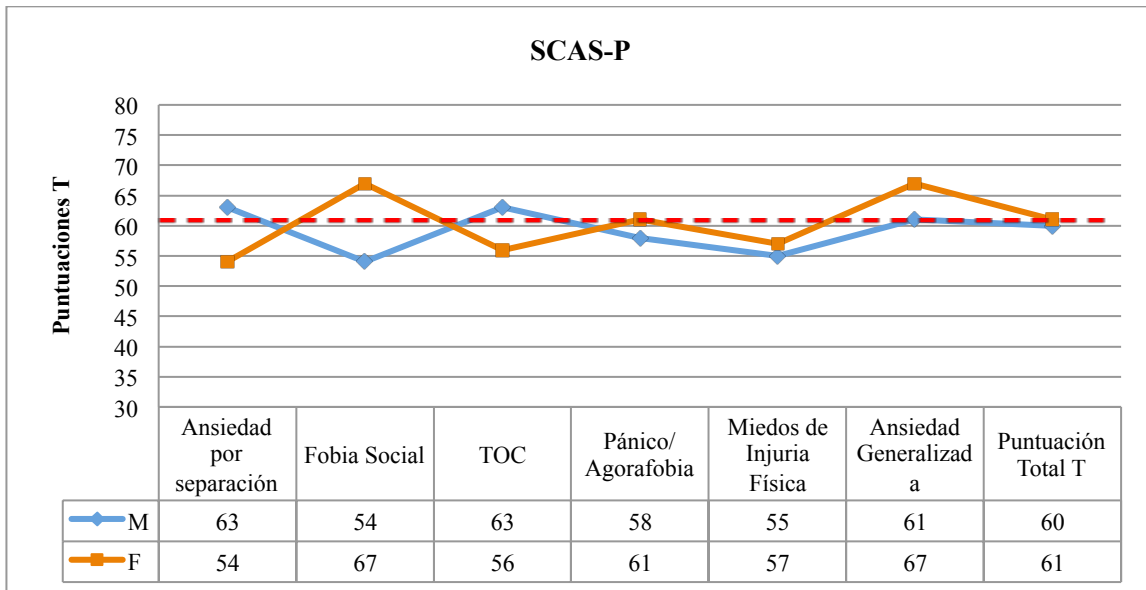
Los padres de los participantes firmaron un consentimiento informado donde se señaló que la participación en este estudio era absolutamente voluntaria y de carácter estrictamente confidencial y anónima. Así mismo se señalaron los beneficios de la evaluación ya que en caso de presentar niveles elevados de ansiedad se proporcionaría posteriormente tratamiento para reducirla sin costo alguno.

Resultados

Los resultados de la prueba aplicada a las madres (figura 1) muestran puntuaciones T Totales elevadas para ambos participantes, así como en tres diferentes dimensiones. En el caso de la participante del sexo femenino, las sub-escalas más elevadas fueron la de fobia social y la de Ansiedad Generalizada. La sub-escala de Pánico/Agorafobia también puntuó elevada con 61 puntos, un punto por arriba del límite.

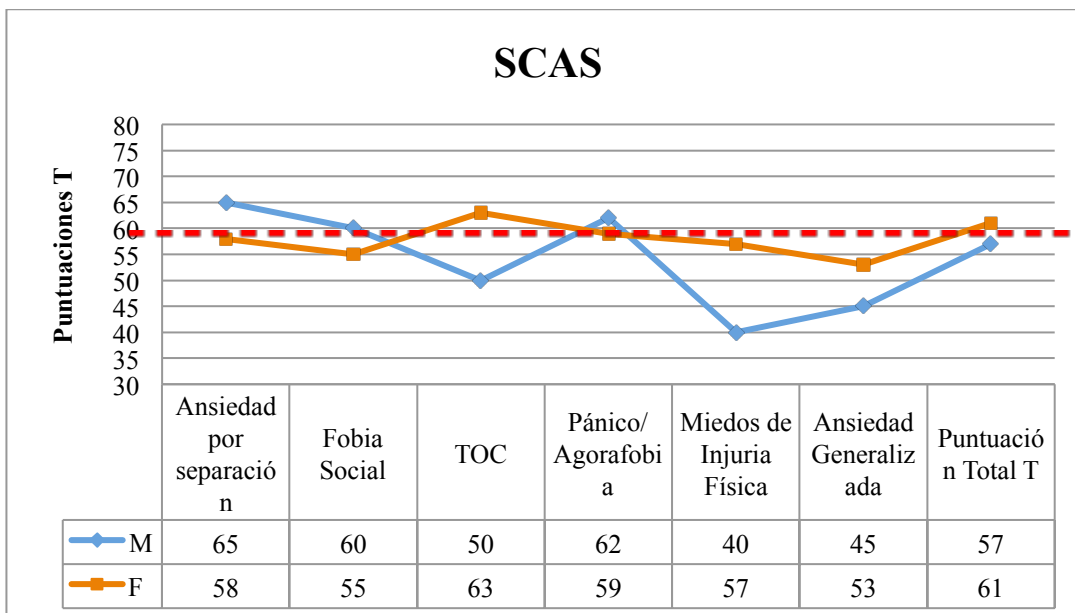
Los resultados del participante masculino indican puntajes altos para la escala de Ansiedad por Separación y en la escala de Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC). Al igual que la participante puntuó elevado para la sub-escala de Ansiedad Generalizada.

Figura 1. Puntaciones T de la Escala de Ansiedad de Spence para Padres



Para la prueba SCAS, la participante tuvo puntuaciones elevadas en el Puntaje Total T de la prueba y para la subescala de TOC. El varón presentó puntajes elevados en tres subescalas, coincidiendo con el resultado de la madre en Ansiedad por Separación. También puntuó alto en Fobia Social y Pánico/Agorafobia (figura 2).

Figura 2. Puntaciones T de la Escala de Ansiedad de Spence

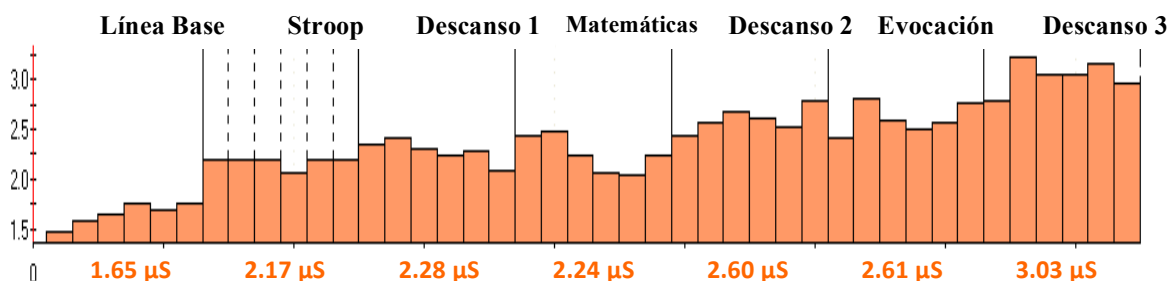


Los resultados de estas pruebas tienen semejanzas con lo que se ha expresado en diversos estudios realizados en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista, que señalan que los subtipos de ansiedad que se presentan con mayor frecuencia en esa población son la

fobia específica con 29.8%, el trastorno obsesivo compulsivo con 17.4%, y el trastorno de ansiedad social con 16.6%, coincidiendo los resultados de este estudio con los últimos dos.

Por otro lado los resultados de las pruebas fisiológicas muestran diferencias importantes entre ambos participantes, principalmente en la conductancia de la piel. Por ejemplo se observa que el participante varón muestra un aumento paulatino de la actividad dérmica (figura 3), finalizando la actividad con un aumento notable en esta respuesta, contrario a lo que se esperaría como una respuesta normal. Esto señala que el organismo del participante se mantiene en estado de alerta aun después de que desaparecen los eventos ansiógenos.

Figura 3. Media por fase de la conductancia de la piel del adolescente varón.



Respecto al promedio de las actividades en reposo y de ansiedad provocada (figura 4) se muestra también elevado en las actividades de descanso en comparación con la línea base y de ansiedad. Esto también se puede observar en la frecuencia cardiaca que muestra un aumento en el promedio durante las actividades de descanso, contrario a lo que se esperaría como respuesta normal de relajación después de que desaparece el estímulo causante de la ansiedad, lo que muestra la incapacidad de relajarse de manera adecuada. La respiración muestra una disminución de la frecuencia en el promedio de las actividades en comparación con la línea base pero se mantiene dentro de los parámetros de normalidad. La temperatura se mantiene alrededor del mismo parámetro durante la prueba, por lo que no muestra cambios significativos.

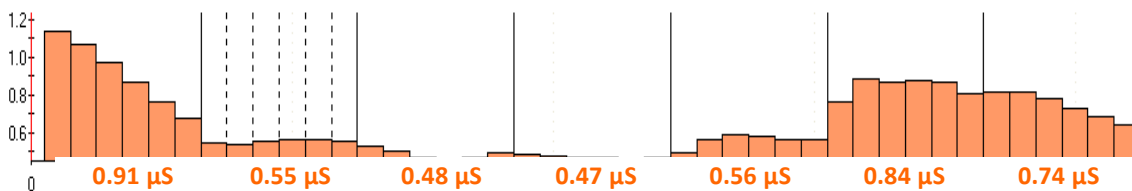
Figura 4. Media de los eventos ansiógenos y de descanso del participante varón en las diferentes respuestas

RESPUESTA	LB	STROOP	DESC 1	MATE	DESC 2	EVOC	DESC 3	LB	MEDIA ANS	MEDIA DESC
Frecuencia Cardiaca (lat/min)	94.21	95.62	97.26	88.95	95.78	101.09	98.14	94.21	95.22	97.06
Respiración (resp/min)	15.33	12.43	11.48	11.00	13.72	14.37	12.96	15.33	12.60	12.72
Conductancia (mS)	1.65	2.17	2.28	2.24	2.60	2.61	3.03	1.65	2.34	2.64
Temperatura (°C)	32.54	32.49	32.33	31.95	32.12	32.18	32.57	32.54	32.21	32.34

Por otro lado la participante del sexo femenino muestra una respuesta de la conductancia de la piel embotada durante la tarea de matemáticas (figura 5). Es decir, en vez de elevar su respuesta cuando se presentó el estímulo ansiógeno, su organismo no reaccionó de la manera esperada; esto coincide con lo encontrado en la revisión bibliográfica donde se muestra que el TEA está asociado a una desregulación del sistema nervioso autónomo que se manifiesta con un aumento en la frecuencia cardiaca y una actividad de la respuesta galvánica despuntada o muy elevada, aunque la naturaleza de estas diferencias sigue siendo desconocida. Este funcionamiento atípico puede asociarse a una hiperexcitación de este sistema (Panju et al., 2015).

Figura 5. Media por fase de la conductancia de la piel de la participante femenina.

Línea Base Stroop Descanso Matemáticas Descanso Evocación Línea Base F



En los promedios de los eventos ansiógenos y de descanso nuevamente se hace evidente la disminución de la conductancia, si comparamos el parámetro con el que inició la prueba con el promedio de las tareas de ansiedad (figura 6). Esto también se muestra en la frecuencia respiratoria, que en vez de aumentar, disminuyó. En lo que respecta a la frecuencia cardiaca promedio se muestra una respuesta esperada, al elevarse en los eventos de ansiedad, aunque en los descansos no logra bajar los niveles de activación por lo que permanece con parámetros más elevados con los que inició. Al igual que el participante la temperatura no muestra cambios tan evidentes.

Figura 6. Media de los eventos ansiógenos y de descanso de la participante del sexo femenino en las diferentes respuestas

RESPUESTA	LB	STROOP	DESC 1	MATE	DESC 2	EVOC	DESC 3	LB	PROM ANS	PROM DESC
Frecuencia Cardíaca (lat/min)	73.43	94.04	82.29	84.75	77.97	91.99	82.07	73.43	90.26	80.78
Respiración (resp/min)	16.12	12.42	15.80	13.02	15.09	12.27	18.46	16.12	12.57	16.45
Conductancia (mS)	0.91	0.55	0.48	0.47	0.56	0.84	0.74	0.91	0.62	0.59
Temperatura (°C)	25.05	25.51	25.55	25.61	25.53	25.39	25.37	25.05	25.50	25.48

Conclusiones

En este estudio se puede observar que ambos participantes presentan niveles elevados de ansiedad psicológica, pero su organismo reacciona de manera diferente ante eventos ansiógenos y esto solo puede observarse al ser evaluados fisiológicamente. Como muestran los resultados la combinación de técnicas psicológicas y fisiológicas para la evaluación pueden ampliar el panorama y ayudar a entender cómo reaccionan las personas con trastorno del espectro autista ante los retos que provocan ansiedad. Así mismo, como se ha corroborado en la literatura, es necesario tener medidas válidas de la medición de la ansiedad para conocer el impacto al implementar un tratamiento y de esta manera establecer su utilidad y eficacia (Lecavalier et al., (2014).

Una de las opciones para tratamiento son las técnicas de retroalimentación biológica que permiten una visualización directa en tiempo real de los estados internos, lo que permite el aprendizaje en la modulación de las respuestas fisiológicas a voluntad, lo que podría ayudar a regular las respuestas del sistema nervioso autónomo y mejorar la calidad de vida de las personas con este trastorno.

De esta manera se puede hacer uso de la tecnología y crear tratamientos que combinen técnicas en ambas áreas, ya que están directamente relacionadas y se afectan de manera bidireccional. Así mismo aunque estas tecnologías iniciaron en los años 60, en la actualidad ha resurgido y tienen la ventaja que se puede aprovechar la curiosidad y gusto que tiene los jóvenes por las novedades tecnológicas.

Referencias

Berger, M. J. (2007). The Efficacy of Selected Biofeedback Techniques in Mitigating Symptoms Associated With Autism Spectrum Disorder. *Biofeedback*, 35(2), 62–68.

- Castellar, J. V., & Muñoz, P. G. (2010). Introducción a la psicofisiología clínica. *Psicothema*, 22(2), 355–356.
- Chemes de Fuentes C. (2008). *La Enfermería y la Valoración de los Signos Vitales*. Págs. 23-24
- Dawson, M. E., Schell, A. M., & Courtney, C. G. (2011). *The Skin Conductance Response, Anticipation, and Decision-Making*. *Journal Of Neuroscience, Psychology, & Economics*, 4(2), 111-116. doi:10.1037/a0022619
- Dubin, A. H., Lieberman-Betz, R., y Lease, A. M. (2015). Investigation of individual factors associated with anxiety in youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(9), 2947–2960.
- Fombonne, E., Marcin, C., Manero, A., Bruno, R., Diaz, C., Villalobos, M., ... Nealy, B. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon survey. *Journal of Autism y Developmental Disorders*, 46(5), 1669–1685. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2696-6>
- Hernández-Guzmán, L., Bermúdez-Ornelas, G., Spence, S. H., Montesinos, M. J. G., Martínez-Guerrero, J. I., Villalobos, A., y Javier Gallegos Guajardo, J. (2010). Versión en español de la Escala de Ansiedad para Niños de Spence (SCAS). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 13–25.
- Kushki, A., Drumm, E., Pla Mobarak, M., Tanel, N., Dupuis, A., Chau, T., y Anagnostou, E. (2013). Investigating the Autonomic Nervous System Response to Anxiety in Children with Autism Spectrum Disorders. *PLoS ONE*, 8(4), e59730. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0059730>
- Lecavalier, L., Wood, J. J., Halladay, A. K., Jones, N. E., Aman, M. G., Cook, E. H., ... Scahill, L. (2014). Measuring Anxiety as a Treatment Endpoint in Youth with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1128–1143. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1974-9>
- Lehrer, P. M., Vaschillo, E., & Vaschillo, B. (2000). Resonant Frequency Biofeedback Training to Increase Cardiac Variability: Rationale and Manual for Training. *Applied Psychophysiology & Biofeedback*, 25(3), 177-191.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Murray, M. J., Ahuja, M., y Smith, L. A. (2011). Anxiety, depression, and irritability in children with autism relative to other neuropsychiatric

- disorders and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 474–485. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.012>
- Organización Mundial de la Salud (2016). Preguntas y respuestas sobre los trastornos del espectro autista (TEA). Recuperado de <http://www.who.int/features/qa/85/es/>
- Oro, A. B., Esmer, C., y Navarro-Calvillo, M. E. (2014). Autism Spectrum Disorders in Mexico. En *Comprehensive Guide to Autism* (pp. 2469–2482). Springer. Recuperado a partir de http://link.springer.com/10.1007/978-1-4614-4788-7_162
- Panju, S., Brian, J., Dupuis, A., Anagnostou, E., y Kushki, A. (2015). Atypical sympathetic arousal in children with autism spectrum disorder and its association with anxiety symptomatology. *Molecular Autism*, 6, 1–10. <https://doi.org/10.1186/s13229-015-0057-5>
- Sasikumar K., George Priya Doss C., y Adalarasu K. (2015). Analysis of physiological signal variation between autism and control group in south indian population. *Biomedical Research (0970-938X)*, 26(3), 525–529.
- van Steensel, F. J. A., Bögels, S. M., y Perrin, S. (2011). Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 302–317. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0>
- Vasa, R. A., Carroll, L. M., Nozzolillo, A. A., Mahajan, R., Mazurek, M. O., Bennett, A. E., ... Bernal, M. P. (2014). A Systematic Review of Treatments for Anxiety in Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 3215–3229. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2184-9>
- Vasa, R. A., Mazurek, M. O., Mahajan, R., Bennett, A. E., Bernal, M. P., Nozzolillo, A. A., ... Coury, D. L. (2016). Assessment and Treatment of Anxiety in Youth With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 137(Supplement), S115–S123. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2851J>
- Williams, S., Leader, G., Mannion, A., y Chen, J. (2015). An investigation of anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10, 30–40. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.017>

RELACIÓN ENTRE EL USO DE REDES SOCIALES Y HABILIDADES SOCIALES

Iván Alonso Rodarte Moran¹²⁸

Ana del Refugio Cervantes Herrera

Resumen

A lo largo de la vida, se desarrollan habilidades personales, interpersonales, psicológicas y físicas que permiten a las personas desarrollarse y adaptarse en su entorno, además generar cambios en sus ámbitos personales e interpersonales, son las habilidades sociales. Estas habilidades, importantes para el desarrollo social de los individuos, se pueden ver influenciadas por las redes sociales en internet, que son entornos cibernéticos donde los adolescentes comparten información, fotos, videos y platican a través de chat diferentes temáticas. Estos entornos virtuales, modifican la interacción interpersonal necesaria para el desarrollo de las habilidades sociales. Por lo tanto, se pretende presentar el estado del arte para conocer más acerca de la relación entre habilidades sociales y redes sociales. Se encontró que las redes sociales son más utilizadas por adolescentes, que impactan las relaciones interpersonales y que también ayudan al desarrollo de habilidades sociales. Aunque el uso de las redes sociales genera diferentes reacciones como pérdida de control, sentimientos de culpa, el aislamiento, los conflictos familiares e impacto psicológico y conductual.

Palabras clave: Redes sociales, habilidades sociales, adolescentes.

Introducción

Actualmente en México el uso de las redes sociales como Facebook que facilitan la comunicación y la relación entre dos o más personas, atrae consigo un comportamiento singular entre los adolescentes: el uso de las redes sociales como medio de interacción social. Las redes sociales son el entorno virtual preferido por los adolescentes para la convivencia, porque proporciona un medio rápido y sencillo para la comunicación. Una de

¹²⁸ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, al130075@alumnos.uacj.mx

las razones para que los adolescentes prefieran la comunicación virtual, es porque facilita la interacción entre compañeros de escuela, conocer personas nuevas, el conocimiento sobre acontecimientos nacionales e internacionales, amigos que no comparten las ubicaciones geográficas o familiares que se encuentran lejos. Sin embargo, la preocupación surge cuando los adolescentes prefieren la comunicación virtual, se cree que la predilección de utilizarlo como medio principal de comunicación es porque otorga una construcción de las normas comportamiento entre pares, anonimato, además los mensajes se quieran comunicar pueden ser pensados, escritos y corregidos en un tiempo indeterminado, las pláticas pueden ser ignoradas o postergar el responder los mensajes, por lo que genera aislamiento físico entre las personas y evasión de la realidad y, curiosamente, un sentido de pertenencia al articular una lista de amigos

Por consiguiente, es importante analizar las formas de relaciones sociales que se están generando en internet, debido a que cada vez más las interacciones se hacen virtuales y se toma más importancia a lo que ocurre en ese medio que en el entorno físico, la preocupación del autor se sienta en la duda de ¿Cuál es la relación entre el uso de las redes sociales y el aprendizaje las habilidades sociales? la presente revisión de conceptos servirá para explicar la relación entre el uso de las redes sociales en las habilidades sociales, porque es importante analizar cómo afectan las redes sociales que se utilizan más cada año en la población joven y, también, los efectos que puedan causar en las relaciones interpersonales y en la manera en que se desarrolla.

Por consiguiente, se ofrece una investigación documental a cerca de la conceptualización y la relación entre estas dos variables. La revisión del estado de arte muestra que las investigaciones realizadas en cuanto al ámbito de las redes sociales se enfocan en los modos de convivencia que se generan ahí, además de los efectos que tienen en la comunicación. Por lo que, aquí pretende analizar el efecto que tienen las redes sociales sobre las habilidades sociales.

Objetivo

Presentar el estado del arte de la relación entre las redes sociales y habilidades sociales.

Método

Los datos fueron buscados a través de las bases de datos: Redalyc, EBSCO-HOST y Google Académico, los criterios de inclusión de los documentos fueron las palabras: Habilidades sociales, redes sociales, social skills, social network, habilidades para la vida.

Resultados

El constructo de habilidades sociales es difícil de conceptualizar de manera concreta, para lograrlo se deben considerar una amplia gama de factores. Dos de ellos, que son pilares en el análisis de las mismas, son la cultura y la comunicación, debido a que cada persona tiene distintas formas de relacionarse, distintos códigos de comportamiento y diferentes formas de expresión. Otro factor particular que tomar en cuenta es la motivación de cada persona en situaciones concretas, pues este influye en el grado de la habilidad social percibido en cada cultura. Por otro lado, Caballo (2007) agrega que Wilkinson y Canter en 1982 mencionan que factores como los valores, las creencias y las capacidades cognitivas son importantes para la evaluación de la conducta como apropiada y que esta puede variar en la mayoría de los entornos. Además, se deben tomar en cuenta variables como el sexo, la edad, la clase social y la educación (Miechenbaum, Butler y Grudson, 1981, citado en Caballo, 2007).

El término de habilidades sociales se ha ido desarrollando con el tiempo, inicialmente se consideraba solo como asertividad. Pero, siguiendo la revisión de Caballo (1983), durante los años setenta, surgieron otros términos para describir la asertividad como “competencia conductual” o “efectividad personal”. Mas, se conceptualizaba como “competencia social”. Por último, Caballo (1983) menciona que las habilidades sociales es el término adecuado, ya que para otros autores la asertividad se reduce a un tipo de “habilidad social”. En su revisión del concepto, Caballo (1983) menciona que no existe un acuerdo en la definición del concepto de asertividad. De hecho, agrega que Salter (1949) emplea el término de “personalidad excitatoria” en lugar de “conducta asertiva”, y que posteriormente Wolpe utilizaría el concepto de “Asertividad” en su libro “Psicoterapia por inhibición recíproca” en 1958. También hace referencia a Lazarus, (1971) quien intentó cambiar el concepto por “libertad emocional”, después agrega que Rathus (1979) lo define

similar a la agresividad argumentando que estaba asociada con el atrevimiento social, relacionado con la beligerancia, la obscenidad y la mala fe.

También, para definir las Habilidades sociales se tomaron como referencia a los siguientes autores que mencionan la conducta socialmente habilidosa. Se encontró que Magerlandia, Maia y Bezerra (2015) agregaron que: Libet y Lewinsohn (1973) lo definen como “la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás”. Agregaron también que Rimm en 1974 lo define como “la conducta interpersonal que implica honesta y relativamente directa expresión de sentimientos”.

Además, mencionan que Rich y Schroeder (1976) dicen que es “La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso al castigo”. Michealson, por su parte, en 1993 (citado en García, 2005, p. 64) cuando habla de las habilidades sociales “se refiere a la destreza para actuar socialmente, compartiendo el movimiento y el cambio de una cultura o una sociedad concreta dentro de la realidad”.

Como ya se ha previsto, la definición de las habilidades sociales no tiene un consenso. Algunos lo llaman habilidades sociales (Caballo, 2007; García, 2005; Magerlandia, Maia y Bezerra 2015; Monjas, 2000) o habilidades para la vida (Choque y Chirinos-Cáceres, 2009; OMS, 1998; Araya, 2008). Sin embargo, la mayoría presenta características como la definición de la Organización Mundial de la Salud (1998) en donde se define que las Habilidades para la vida “son habilidades personales, interpersonales, cognitivas y físicas que permiten a las personas controlar y dirigir sus vidas, desarrollando la capacidad para vivir con su entorno y lograr que éste cambie”. Algunos ejemplos que menciona son: la toma de decisiones, el conocimiento de sí mismo, empatía, las habilidades de comunicación, relación interpersonal y la capacidad de hacer frente a las emociones. Según, Contini, Betina y Esterkind (2013) mencionan que existen diversos factores que configuran a las habilidades sociales: algunas intraindividuales y otras contextuales, y entre las variables contextuales se destaca la cultura, las relaciones escolares y familiares.

Por su parte, Magerlandia, Maia y Bezerra (2015, p. 19) en su revisión del concepto mencionan que Del Prette y Del Prette (1999) definen que “las habilidades sociales

incluyen habilidades de asertividad y comunicación, resolución de problemas interpersonales, cooperación, actuaciones interpersonales en actividades profesionales, más allá de expresiones de sentimientos negativos y defensa de los propios derechos”, además mencionan que está constituido por aspectos como: empatía, autocontrol, cortesía, asertividad, enfoque socio/sexual y desenvoltura social.

En este sentido, Trianes, De la Morena y Muñoz (1999) proporcionan la definición de competencias sociales que son “los procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos que son evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales, teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos”. Asimismo, Zavala, Valadez y Vargas (2008) mencionan la definición de inteligencia social de Thorndike (1920) como “la habilidad para comprender y dirigir hombres y mujeres, niños y niñas, y actuar prudentemente en las relaciones humanas”.

Por su parte, Monjas (2000) destaca la importancia de la relación entre iguales para el desarrollo de habilidades sociales entre los niños y menciona que ese aprendizaje solo se adquiere en esa edad y no se puede dar en otro momento. Así, agrega que las principales funciones de la interacción entre iguales son: propiciar que los niños desarrollen el conocimiento de sí mismos y los demás, incentivar el desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y conductas específicas, como por ejemplo: la reciprocidad, la empatía, el intercambio en el control de la relación, la colaboración, la cooperación y las estrategias sociales de negociación y de acuerdos. Por lo tanto, define las Habilidades sociales como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas, 2000, p. 29). También, García (2005) menciona que las habilidades sociales son adquiridas, en primera instancia, en la familia porque es el primer entorno social de la persona y las define como “capacidades que posee el individuo para resolver sus propios problemas y los de su medio sin perjudicar a los demás”.

Betina y Contini en 2011 mencionan que los grupos de pertenencia como la familia y la escuela, son entornos que propician el aprendizaje de las habilidades sociales, a través de la observación de experiencias positivas, la realización de estas experiencias y el reforzamiento positivo que se obtiene de las relaciones interpersonales. Además, destacan que los medios de comunicación como la televisión, el internet son factores importantes

para la adquisición y la práctica de habilidades sociales. De este modo, los contenidos que se transmiten en estos medios de difusión juegan un rol importante para la adquisición de habilidades sociales saludables o disfuncionales.

En relación con la segunda variable, se define como red social en internet a el servicio que proporciona un perfil donde se articula una lista de amigos con los cuales la persona tiene una relación establecida o con desconocidos que comparten la plataforma. y que, dependiendo de la plataforma, proporciona diversa privacidad y conexión con los contactos, en los cuales se pueden visualizar fotos, videos y opiniones, así como también encontrar grupos con un interés común y comentar en los muros de otros usuarios (Ellison, Steinfield & Lampe, 2007).

Por lo que surgen durante el 2005 las redes sociales como MySpace o Facebook que fueron destinadas para las personas jóvenes de entre 13 y 19 años y tuvieron un gran impacto en esta población: la tendencia a crear perfiles elaborados y publicar grandes mensajes en sus muros, iniciando relaciones de amistad cibernética con sus allegados y, a principios de 2006, se volvieron de suma relevancia y popularidad en las personas jóvenes, en el entorno escolar en un corto periodo de tiempo. De este modo, las redes sociales se convirtieron en parte importante de la vida de los adolescentes (Boyd, 2007).

Los jóvenes son los primeros adoptantes de las redes sociales no solo como usuarios, sino también como el medio principal para la convivencia entre ellos (Monje & Olabarri, 2011). Según Bernete (2010) en las redes se comparten muchos datos personales, “un conjunto de datos de diversa naturaleza, un collage de texto e imágenes que componen un reflejo de sí mismo, pero maleable, cambiante, flexible”, forma en la que se proyectan al mundo de las redes sociales para el emparejamiento de amistades y conocidos (Citado en Cornejo & Tapia, 2011).

En la actualidad, uno de los mayores retos de la comunicación y acceso a la comunicación es el tiempo y la distancia (Cornejo & Tapia, 2011). Las redes sociales en internet, como Facebook, proporcionan un medio para las relaciones sociales con amigos cercanos y con otros que se encuentran lejos y tienen diferentes usos, por ejemplo, de trabajo, escuela, encontrar pareja o grupos con intereses comunes (Boyd & Ellison, 2007; Ellison, Steinfield & Lampe, 2007). Desde su creación, Facebook en el 2004, generó un gran impacto en la comunidad estudiantil, atrayendo beneficios como conocer personas

nuevas o conocer más acerca de las personas del propio entorno y también utilizada para conectar con extraños, permite a los usuarios crear perfiles para conectarse con otras personas que en la plataforma se llaman “amigos”, y su característica principal se centra en las relaciones online e inicialmente son relaciones ya establecidas (off line) (Lampe, Ellison & Steinfield, 2006).

Los elementos que conforman a las redes sociales son un perfil individual, el cual incluye información general del usuario con imágenes y videos creados por el miembro. También, contiene comentarios de otras personas y la lista de amigos que son usuarios de la red social, surge de las redes sociales para encontrar pareja y contiene datos del usuario como edad, sexo, localización, intereses, fotografías y una descripción de la persona del perfil. Después, la persona hace público su perfil para que otros usuarios lo vean y agregarlos como amigos, el sistema funciona por confirmación de los dos usuarios y cuando ambos aceptan la solicitud de amistad, se conectan los perfiles para compartir la información, fotos, videos y los elementos que se hayan agregado al perfil (Boyd, 2007). Además, posee características de comunicación como: multimedialidad el mensaje puede ser construido y transmitido mediante texto, imagen o sonido; actualización el mensaje elaborado puede alcanzar instantaneidad; flexibilidad temporal; interactividad; manera en la que los usuarios pueden comunicarse con el medio y/o otros usuarios (Alonso, 2005).

Desde la aparición de las redes sociales de internet se supo que jugarían un papel importante en un cambio económico y principalmente en el ámbito social y de las relaciones sociales (García & del Hoyo, 2013). Las redes sociales y las relaciones sociales convergen en lo que Castells (2006) argumenta como sociedad red, “una estructura social cuyo diseño responde a la existencia de redes establecidas gracias a las tecnologías de la información y la comunicación que la revolución microelectrónica de la segunda mitad del siglo XX ha posibilitado” (p. ¿?). Además, menciona que una nueva cultura es generada a través de las redes sociales por internet, porque proporcionan espacios atemporales que facilitan las relaciones interpersonales. Como un entorno de comunicación e interacción social y expresión de inconformidades, cuando existen inconformidades con un gobierno injusto, a partir del espacio cibernético de internet surge la intervención planificada de las masas desde las redes sociales en internet como inicio del cambio social desde el sentido público, físico, real y tangible. Entonces, lo virtual y lo real van estrechamente

relacionados, porque la comunicación virtual es parte fundamental de la realidad cotidiana (Castells, 2014).

El contexto de encuentro y el rol relacional son factores fundamentales para que las relaciones se establezcan, por el encuentro en la escuela, en la oficina, el trabajo, la playa a las personas con las que interactúan son compañeros de escuela u oficina o amigos, sin embargo el contexto inicial de interacción puede ser muy diferente al actual, ya sea por la graduación de la escuela o la renuncia del empleo, pero siguen en contacto. Entonces, cuando han acumulado interacciones cara-a-cara con el transcurso del tiempo adquieren amplitud y construyen una historia, posteriormente pasa de ser simple interacción (compañeros de escuela u oficina) a una relación establecida (amigos) (Bidart, 2009). Después de la relación establecida, se conectan en línea para seguir interactuando y fortalecer las relaciones. Además, “la sociabilidad *on line* y *off line* se complementan y se refuerzan mutuamente” (Castells, 2014).

El uso de las redes sociales se volvió un nuevo entorno de socialización para los jóvenes y para el desarrollo de la identidad social entre pares (INTECO, 2009; citado en Bernal & Angulo, 2013). Las redes sociales inauguran un nuevo medio para la transmisión de normas valores, actitudes y comportamientos personales y sociales, aumentando la conectividad interpersonal y generando cambios en el modo de socialización de los individuos (García & del Hoyo, 2013).

Las plataformas virtuales como Facebook proporcionan a los jóvenes oportunidades de interacción mediante la discusión de diferentes temas vitales para el desarrollo social de los jóvenes, la oportunidad de aprender sobre códigos de comportamiento, valores, temas sociales, aspectos predominantes en la sociedad, que sirven para el acoplamiento con los demás (Ito, 2009, citado en García & del Hoyo, 2013). Como mencionan Domínguez y López (2015) las redes sociales se volvieron fundamentales para los jóvenes como un entorno de expresión e interacción con personas cercanas, en el que es posible socializar y recuperar la comunicación con familiares.

Por otro lado, Nagel, Salas y Trautmann (2016) proponen que los niños y adolescentes de la actualidad adquieren la inteligencia digital (ID) que son “un set de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que capacita a los individuos a enfrentar los desafíos y adaptarse a las demandas de la vida digital” (p. 181) y se subdivide en áreas

digitales: identidad, uso, protección, inteligencia emocional, comunicación, literatura y derechos digitales.

Mencionan que el inculcar la ID en los niños y adolescentes genera beneficios como la adquisición de habilidades sociales como: habilidades de comunicación, la resolución de problemas, el manejo del autocontrol y la autoeficacia. Sin embargo, agregan también que una consecuencia del uso inadecuado y problemático. Genera una cyberadicción que conduce a un descuido del entorno familiar y de relaciones interpersonales, lo cual reduce la adquisición de habilidades sociales y una inadecuación con los pares que puede llevar también al ciberbullying.

Por esta razón, se genera un discurso verbal agresivo, uso inadecuado de información personal, suplantación de identidad, difusión de datos sin autorización, acoso sexual, habladurías malintencionadas, daños de reputación, y otras conductas inapropiadas. Aparentemente, los adolescentes son conscientes de las conductas inadecuadas, pero se sienten en un espacio seguro que les proporciona sensación de desinhibición (De-Frutos-Torres, Marcos-Santos, 2017).

Por su parte, Rial, Gómez, Braña y Varela (2014) mencionan que el uso de internet atrae consigo ventajas como entretenimiento, la diversión y el esparcimiento, además de facilidad de acceso, inmediatez, globalización y anonimato. Pero, agregan que los jóvenes al usar inapropiadamente la internet y el uso desmedido genera consecuencias como: pérdida de control, sentimientos de culpa, el aislamiento, los conflictos familiares e impacto psicológico y conductual.

Conclusiones

Las relaciones sociales establecidas físicamente, pasan a un segundo plano en las redes sociales, en donde se terminan de configurar y la comunicación es reforzada. Así, las redes sociales en internet juegan un papel importante en el modo de vida de los adolescentes, porque día tras día se utilizan como un medio de reforzamiento de relaciones y de actitudes, lo que conlleva a que las habilidades sociales se transfieran a través de los distintos medios de internet.

Además, la adquisición de las habilidades sociales inicia en los entornos primarios de desarrollo, como la familia. De esta manera, las redes sociales se vuelven el entorno

secundario en el que se transmiten valores, creencias y modos de actuar. También, al utilizar estos entornos cibernéticos para visualizar fotos, videos y formas de actuar, se puede concluir que de este modo se adquieren las habilidades sociales y que, a partir de la publicación de contenidos en las redes sociales en internet y el reforzamiento a través de comentarios positivos en la plataforma de la aplicación, los observadores dan cuenta de lo positivo de realizar dichas acciones (en fotos, videos, etc.) y tienden a reproducirlas para lograr el mismo resultado que obtuvo el modelo, de esta manera se siguen reproduciendo las habilidades sociales.

Finalmente, se concluye que la sociabilidad de los jóvenes se deriva principalmente de la interacción off-line y se refuerza con la interacción on-line porque se logra la comunicación a distancia para seguir compartiendo puntos de vista de distintos temas de conversación que se generan de forma cara-a-cara. Sin embargo, a pesar de que la revisión documental dice que la interacción que se logra en las redes sociales en internet contribuye a generar un espacio para las relaciones sociales y compartir diferentes temas y, a raíz de esto, el aprendizaje de modos de actuar, creencias y valores, aún queda la incógnita del impacto en el desarrollo de las habilidades sociales.

La transmisión de las formas de comportamiento y las habilidades sociales a través de contenidos virtuales (fotos, videos, etc), varía dependiendo del uso de internet y las redes sociales. Como se pudo observar, aún queda inconcluso cuáles son realmente las consecuencias por uso de redes sociales en las habilidades sociales. La investigación dice que posiblemente por el uso de redes sociales se pueden desarrollar habilidades positivas o negativas. Por una parte, existe la inteligencia digital que se logra con el control sobre el internet y transmisión de ciertos valores a los adolescentes usuarios de redes sociales pero, que si se hace de forma desmedida, se generan otros comportamientos como el cyberbullying o la ciberadicción junto con bajos niveles de empatía, poco control de sí mismo, sentimientos de ineficacia, descuido de relaciones interpersonales, que son la contra parte de las habilidades sociales.

Referencias.

- Alonso, J. (2005). Comunicar en Internet: El Papel Interactivo de los Sujetos en los Nuevos Medios. *Opción*, 21 (48), 57-78. ISSN: 1012-1587.
- Araya, I. (2008). La Formación Dual y su fundamentación curricular. *Educación*. 32(1), 45-61. ISSN: 0379-7082.
- Bernal, C. & Angulo, F. (2013). Interacciones de los Jóvenes Andaluces en las Redes Sociales. *DOSSIER*. 20(40), 25-30. ISSN: 1134-3478.
- Betina, A., Contini, N. (2011). Las Habilidades Sociales en Niños y Adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*. 1(23), 159-182.
- Boyd, D. (2007). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The role of Networked Publics in Teenage Social Life. *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media*. Volume (ed. David Buckingham). Cambridge, MA: MIT Press.
- Boyd, D. M., Ellison, N. B. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 13(1). 210-230.
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*. (13), 53-62.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Paracuellos de Jarama: Madrid. Siglo XXI De España Editores.
- Castells, M. (2006), *La sociedad red: una visión global*. Madrid, Alianza Editorial. 558 pp.
- Castells, M. (2014). El poder de las redes. *Vanguardia*. (50), p. 8-13.
- Choque, R., Chirinos-Cáceres, J. L. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista Salud Pública*. 11 (2). 169-181
- García, C. R. (2005). Habilidades Sociales, Clima Social, Clima Familiar y Rendimiento Académico en Estudiantes U2niversitarios. *Liberabit*. 11. 63-64.
- Contini, E. N., Betina, A., Esterkind, A. E. (2013). Habilidades Sociales en Contextos Urbanos y Rurales. Un estudio Comparativo con Adolescentes. *Psicogente*. 16(29). 103-117.

- Cornejo, M. & Tapia, L. M. (2011). Redes Sociales y Relaciones Interpersonales en Internet. *Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis*. 24(2), 219-229.
- De-Frutos-Torres, B., Marcos-Santos, M. (2017). Disociación entre las experiencias negativas y la percepción de riesgo de las redes sociales en adolescentes. 26(1). 88-96. eISSN: 1699-2407.
- Domínguez, F. & López, R. (2015). Uso de las Redes Sociales Digitales Entre los Jóvenes Universitarios en México. Hacia la Construcción de un Estado del Conocimiento. *Revista de Comunicación*, (14), 48-69.
- Ellison, N. B., Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook “Friends:” prenskySocial Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 12. 1143-1168. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
- García, C. R. (2005). Habilidades Sociales, Clima Social, Clima Familiar y Rendimiento Académico en Estudiantes U2niversitarios. *Liberabit*. 11. 63-64.
- García, M. dC. & del Hoyo, M. (2013) Redes Sociales, un Medio Para la Movilización Juvenil. *ZER*. 18(34), 111-125. ISSN: 1137-1102.
- Monjas, M. I. (2000). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Monje, B. S. & Olibarri, M. E. (2011), Los Alumnos de la UPV/EHU Frente a Tuenti y Facebook: Usos y Percepciones. *Revista Latina de Comunicación Social*. (66), 79-100. ISSN: 1138-5820.
- Magerlandia, P. dA., Maia, F. J., Bezerra, C. R. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*. 19(2). 17-38. ISSN: 1852-7310.
- Nagel, L., Salas, F., Trautmann, A. (2016). Creciendo en un mundo digital: tecnologías y redes sociales en niños y adolescentes. *Contacto Científico*. 6(6). 180-185, ISSN: 0719-045X
- Organización Mundial de la Salud. Glosario de Promoción de la Salud [Internet]. Disponible en:

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y&ua=1. Consultado: 17 de abril de 2018.

- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). 30(2). 642-655.
- Trianes, M. V., De la Morena, M. L. & Muñoz, A. M. (1999). Relaciones Sociales y Prevención de la Inadaptación Social y Escolar. Málaga: Aljibe.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D. & Vargas, M. C. (2008). Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en Adolescentes Con Alta Aceptación Social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 321-338.

DESARROLLO DE UNA ESCALA DIGITAL DE HABILIDADES DEL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO PARA CUIDADORES

María Mirón Álvarez¹²⁹
Ana Sofía Guerra Elizondo
Ana Cristina Tovar Martínez

Resumen

Las tecnologías digitales han revolucionado la metodología de investigación en ciencias sociales. Al usarlas para ampliar el alcance de instrumentos, facilitan la recopilación de observaciones y su análisis en tiempo real. Su integración con la psicología del desarrollo hace frente a sus retos, como son la dificultad de conseguir muestras significativas, el sesgo de los autoreportes, las curvas de desarrollo que no consideran otras variables psicosociales y demográficas, o la variabilidad natural de la población mexicana. Con el objetivo de tener un instrumento latinoamericano que mida de manera global, por área del desarrollo, y por habilidad específica las capacidades observables de un niño, se desarrolló, piloteó de manera electrónica (N= 2156), y evaluó la psicometría de una escala de las habilidades del desarrollo infantil temprano (comprendida por las áreas cognitiva, socio-afectiva, lingüística y física) para cuidadores hispanohablantes. La escala está compuesta por 422 ítems (hitos del desarrollo) repartidos en 49 habilidades o sub-escalas. Los resultados de los análisis de confiabilidad muestran evidencias de una excelente consistencia interna $\alpha(421)=0.996$ ($p=0.05$), y el Análisis Factorial Exploratorio muestra que cada sub-escala por habilidad se comporta como un constructo independiente, válido, y confiable (α 0.70-0.98), a excepción de “Control de cabeza”, con una confiabilidad pobre de $\alpha(6)=0.513$, y correlaciones internas menores a 0.299 ($p=0.05$). Del análisis de los rangos y dispersión de percentiles (1-99) se encontraron las tendencias esperadas, la variabilidad aumentaba a partir de los 30 meses de edad, consistente con la teoría. Los padres de infantes (0-3 meses) sobre-reportan sistemáticamente los indicadores de habilidades motoras gruesas, los abstractos, y los socio-afectivos. El AFE (Varianza Total Explicada= 67.46%) sienta las bases para investigar la propuesta de un modelo del desarrollo infantil temprano.

Palabras clave: Primera infancia, nuevas tecnologías, psicometría digital

¹²⁹Aceleradora de Innovación para la Primera Infancia, Universidad Regiomontana en Monterrey, maria@kinedu.com.

Introducción

La tecnología ha revolucionado la investigación en ciencias sociales, (CiacuGrasu, 2008) usarla para ampliar el alcance de instrumentos de evaluación facilita especialmente la recolección de observaciones, la traducción de constructos psicológicos en elementos medibles, y el análisis de los datos que de esto se generen. Integrar la tecnología con la psicología del desarrollo permite hacer frente a las dificultades metodológicas clásicas de la investigación científica de la infancia temprana, como lo son las muestras significativas, los sesgos de auto-reporte, las curvas del desarrollo que no consideran en sus trayectorias a las variables psicosociales o demográficas de una población, o la variabilidad natural de la misma.

Como un esfuerzo integrativo por hacer frente a estas dificultades, se desarrolló y piloteó una escala digital construida como un auto-reporte de cuidadores primarios, que se divide en cuatro áreas del desarrollo infantil temprano (cognitiva, socio-afectiva, lingüística, y física), con un total de 49 habilidades del desarrollo que actúan como subescalas, y 422 indicadores del desarrollo, o ítems de la escala.

Las tecnologías digitales aplicadas a instrumentos de la primera infancia en Latinoamérica

La última década ha visto un rápido crecimiento en el interés científico por los posibles usos, ventajas y limitaciones de incluir nuevas tecnologías en todos los niveles del proceso de investigar un fenómeno y desarrollar los instrumentos para aproximarlo, desde la selección de la muestra, pasando por la recolección de datos, hasta el análisis automatizado de los mismos. Como Mogrado, et al. (2017) han publicado, las tecnologías digitales representan una nueva herramienta capaz de revolucionar la investigación en psicología, específicamente la psicometría y la manera en cómo se utilizan y se crean nuevos instrumentos

Una de las áreas de la psicología que entraña especiales dificultades al momento de desarrollar instrumentos de evaluación adecuados, fiables, validos, escalables, y prácticos, es la psicología del desarrollo y los estudios sobre la primera infancia, dado que por ejemplo, los instrumentos que evalúan de manera comprehensiva aspectos del desarrollo

infantil temprano son normalmente largos y por ende su aplicación presencial consume un gran cantidad de recursos humanos y de tiempo.

Según la UNICEF (2018), la primera infancia comprende de los 0 a los 5 años de vida, y es un periodo esencial y decisivo para el desarrollo óptimo de las capacidades intelectuales, físicas, y emotivas de un niño y posterior adulto. Entonces los psicólogos e investigadores de la infancia están enfrentados actualmente a la tarea de aminorar la brecha existente entre las facilidades que las nuevas tecnologías proveen y los beneficios que podrían representar para la comunidad de padres, cuidadores, y niños en Latinoamérica. Sabemos, siguiendo a Villarruel (2009), que estas comunidades son normalmente menos-representadas en las publicaciones arbitradas anglosajonas de la psicología del desarrollo que pasan a ser el vademécum de esta disciplina, y que están además permeadas por condiciones de desventaja social, pobreza, difícil acceso a la educación formal, y a estructuras e instituciones de detección temprana y prevención.

En México por ejemplo, a pesar de la legislación en 2002 de la Ley General de Educación, según la cual es obligación del Estado y de los padres hacer cumplir el derecho a la educación que los niños tienen ya desde los tres a los cinco años de edad, la Encuesta Intercensal del 2015 arroja que de los 6.5 millones de niños en ese rango de edad, el 35.8% no asiste a la escuela u otro tipo de institución educativa para la primera infancia, poniendo en riesgo la estimulación adecuada de sus habilidades escolares y de socialización.

Por otro lado, de acuerdo con la ENADID 2014, en México el 6.7% de la población infantil tiene una discapacidad o limitación, de entre las cuales la que se presenta con mayor frecuencia es la dificultad para hablar o comunicarse (34.5%), seguida de cerca por la dificultad para aprender, recordar, o concentrarse (32.7%), siendo el 47.4% de todas las condiciones especiales del desarrollo adquiridas desde el nacimiento. Esta información plantea un panorama donde casi la mitad de los niños con alguna condición que dificulta su desenvolvimiento en algún área de su vida ha tenido dicha condición desde el inicio de su vida, y por ende podría beneficiarse de manera particular de su identificación temprana y tratamiento, rehabilitación, o estimulación.

Dado que la creación de instrumentos de evaluación adecuados es crítico para la construcción de conocimiento escalable, fiable, y comunicable en las ciencias sociales, actualmente la psicología del desarrollo y los profesionales de la primera infancia se

encuentran enfrentados con el reto de crear escalas pertinentes, sean estas finamente calibradas a una cultura específica, a sus neologismos e idiosincrasias lingüísticas, o al contrario suficientemente neutral como para validarse su utilidad a través de diferentes zonas geográficas del sur del continente, o con comunidades de migrantes y de familias en situaciones de precariedad.

La adquisición de habilidades del desarrollo

Cuando un niño manifiesta un comportamiento por primera vez, ya sea de manera espontánea o como respuesta a un estímulo evocativo, si este comportamiento está ligado a un ser específico de capacidades observables y de desarrollo fisiológico, los psicólogos del desarrollo lo denominan un hito del desarrollo. Según Eaton, Bodnarchuck, y McKeen (2014), un niño logra manifestar y dominar diferentes hitos del desarrollo de acuerdo con ventanas temporales específicas a sus periodos críticos de maduración física, intelectual, y emocional.

Al periodo de tiempo en el que una habilidad llega a dominarse se le conoce como la edad de adquisición (AoA por sus siglas en inglés), y esta temporalidad está determinada por el momento del desarrollo temprano en el que el sistema nervioso de un organismo está más sensible y receptivo a responder a estímulos ambientales específicos (Hernandez y Li, 2007). Existe un consenso en la literatura publicada respecto de la evidencia de que la privación sensorial o de estimulación adecuada puede causar problemas en el sistema nervioso (Norcia, 1996), la capacidad de usar el lenguaje o otras capacidades ejecutivas posteriores (Knudsen, 2004), abogando así por la detección y la estimulación adecuadas durante la primera infancia.

Los reportes de cuidadores

Easley et al. (1996) ha publicado evidencias de que los reportes parentales constituyen una herramienta útil y válida en la medición del desarrollo infantil temprano, en tanto dan acceso y estructura al conocimiento que un cuidador primario acumula del niño a su cargo. A diferencia de las escalas administradas y utilizadas por profesionales en el contexto de una institución pública o privada, los reportes de cuidadores necesitan solamente de un tiempo mínimo para calificarse, y en la mayoría de los casos no requieren de la realización

costosa de observaciones naturalistas. Como Glascoe y Dworkin argumentan en 1995, la literatura científica al respecto sugiere que estos reportes proveen con información apropiada tanto sobre el nivel actual de desarrollo de un niño, como sus estatus de desarrollo pasados y divididos en diferentes áreas y aspectos.

Por otro lado, las pantallas digitales, ya sea en la modalidad de *smartphones* o tabletas, están deviniendo exponencialmente cada vez más prácticas y accesibles (Pew Research Center, 2013), y con ellas el uso de tecnologías digitales por parte de padres y cuidadores de las nuevas generaciones está en crecimiento. El crecimiento de estos recursos digitales provee así una ventana importante de intervención para la psicología del desarrollo, cuyo alcance depende en gran medida de la existencia de instrumentos digitalizados de evaluación del impacto.

Siguiendo con esto, el presente artículo propone la creación de una herramienta digitalizada para la evaluación de las habilidades del desarrollo de la primera infancia, no con el propósito de diagnosticar condiciones o patologías del desarrollo, sino para proveer a los padres y cuidadores, psicólogos, y otros profesionales un instrumento que les permita capturar una imagen transversal del complejo desarrollo de un niño, durante los periodos donde intervenir en algún aspecto de éste puede tener efectos muy positivos (Erzurumlu y Killackey, 1993).

Objetivo

Desarrollar y evaluar una escala de las habilidades del desarrollo infantil temprano que mida de manera global, por área del desarrollo, y por habilidad específica las capacidades observables de un niño.

Método

Diseño de investigación

El presente trabajo siguió un enfoque cuantitativo de investigación, no experimental, transversal y descriptivo, ya que se utilizaron los constructos psicológicos que designaban áreas del desarrollo, habilidades e hitos. Por otro lado, la previa construcción del instrumento en lo que respecta al uso del lenguaje en la redacción de los indicadores, siguió una metodología de investigación cualitativa.

Participantes

El muestreo se realizó por conveniencia, y de manera electrónica con el apoyo de las redes sociales y listas de distribución de correo electrónico, de las que se recolectaron 7635 respuestas (parciales y completas). La muestra final estuvo conformada por N=2156 cuidadores que completaron los criterios de inclusión, siendo estos ser padres o cuidadores hispanohablantes de niños de 0-55 meses de edad. Los criterios de exclusión fueron haber reportado que el niño había sido diagnosticado con una condición especial del desarrollo (espectro autista, condición congénita, retraso en cualquier área del desarrollo, etc.), o no haber completado toda la escala.

De la muestra final, la mayoría de los participantes residen en América Latina al momento de contestar el instrumento, donde el 42.9% reside en México, 21.3% en Colombia, 11.4% en Argentina, 8.4% en Chile, 3.3% en España, 2.2% en Perú, 1.9% en Estados Unidos de América, entre otros. Sobre los sujetos que respondieron el cuestionario para cuidadores, el llamado a participar especificaba que se requerían madres y padres, sin embargo, otros cuidadores respondieron, siendo con mayor frecuencia la madre quién contestaba (n=2028), seguida por el padre (N=89), otros familiares cercanos como abuelos, tíos, etc. (N=11), familiares lejanos (N= 5), una maestra (N=1), u otro (N=1).

Respecto del niño en cuestión sobre el que los cuidadores respondieron, en el 74% de los casos se trataba del hijo mayor, en el 24% el niño tenía hermanos mayores, y el 2% eran hijos únicos. Dado que existe evidencia importante de que el último grado de estudios materno está correlacionado positivamente con las trayectorias de desarrollo y académicas de los hijos, más allá de las variables socio-económicas que podrían estar mediando la relación (Heckman, 2006; Greenberg, 2011), también se indagó al respecto, y resultó que el 71.8% de las madres habían completado sus estudios profesionales de licenciatura o superior, mientras que el 28.19% no había terminado sus estudios profesionales. Al preguntarle a los cuidadores si el niño asistía a alguna guardería o kínder, el 59% de los participantes respondieron “no”, mientras que el 41% respondió “sí”.

Construcción del instrumento

Como contexto sobre el desarrollo de esta escala, en el 2015 se creó una lista comprehensiva de indicadores del desarrollo discretos y observables con base en la

literatura científica sobre la infancia temprana. Siguiendo la sugerencia de Worthington y Whittaker (2006) sobre consultar la lista de indicadores iniciales con un experto revisor, los indicadores para niños de 0 a 24 meses fueron después revisados y consultados con un experto externo cuya línea de investigación es la ciencia del desarrollo infantil. Posteriormente a realizar las correcciones de redacción y de constructos sugeridas, durante los años 2016 y 2017, un pilotaje digital preliminar se llevó a cabo con 2,000 familias hispanohablantes. Los datos resultantes de esto fueron analizados para identificar la edad de adquisición promedio de cada hito, así como para ubicar las agrupaciones de hitos del desarrollo, que a partir de ese momento se nombraron “habilidades”.

Durante el 2017, se creó la lista de indicadores del desarrollo para 0-48 meses de edad, basándonos en lo encontrado anteriormente y en una revisión crítica de la literatura aprobada por instituciones como la *American Academy of Pediatrics* (AAP), el *Center for Disease Control and Prevention*, entre otras fuentes confiables y meta-análisis publicados. Siguiendo la perspectiva biopsicosocial (Calkins, 2001), los 422 hitos del desarrollo están organizados en cuatro grandes áreas del desarrollo: Socio-Afectiva, Cognitiva, Lingüística, y Física, en el entendido de que cada área es igualmente importante que las otras, pero todas son independientes y siguen trayectorias individuales identificables.

Para crear una escala a partir de los hitos del desarrollo, se resolvió que cada habilidad iba a ser tratada como una subescala, y cada hito como un ítem de dicha subescala. El lenguaje utilizado en la redacción de los ítems es neutral, casual, y enfatiza los aspectos observables de la adquisición de las habilidades del desarrollo, en los indicadores que lo necesitaban, se proporcionan ejemplos a los padres, especialmente en las subescalas referentes al desarrollo lingüístico.

Procedimiento

Se solicitaron únicamente aquellos datos demográficos a partir de los cuales no puede identificarse a cada participante, tales como sexo, edad, grado de estudios, y país donde habitan al momento de contestar la encuesta. Toda participación fue voluntaria y anónima, a cambio de la cual se les entregó a los cuidadores un reporte de los hitos del desarrollo de sus niños por percentiles, al momento de finalizar el análisis de los datos, aproximadamente dos meses después, vía el correo electrónico que los interesados proporcionaron. A este

correo solamente tuvieron acceso las tres psicólogas que participaban en el proceso de investigación, junto con el ingeniero que programó los reportes a enviarse. El pilotaje de tuvo lugar durante un plazo de 6 semanas, la aplicación de la escala se realizó de manera individual y en línea, utilizando la plataforma de Survey Monkey (cumple con los estándares de Safe Harbor), con una duración aproximada de 45 minutos.

Preparación de los datos

Para asegurar la validez de la escala digital, se tomaron diversas precauciones y pasos al construir la lista final de indicadores del desarrollo, como la triangulación interna entre psicólogas de la transparencia de la redacción de cada ítem, el incluir en los hitos del desarrollo pertenecientes a una subescala todas las dimensiones de una habilidad, y crear diferentes indicadores para cubrir todos los aspectos de una habilidad, y el analizar de manera crítica la validez teórica de cada constructo utilizado para conocer la evidencia que apoya las inferencias que puedan sacarse de los ítems. Por otro lado, también se realizó antes de iniciar el pilotaje un cálculo del tamaño mínimo de la muestra necesario para asegurar la significancia estadística, la detección de un tamaño del efecto apropiado, y el poder estadístico.

Antes de proceder a analizar los datos, se corrigió la edad de todos los bebés prematuros (N=279) usando la ecuación sugerida por la *American Academy of Pediatrics*. Los datos fueron analizados utilizando el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para obtener estadísticos descriptivos, pruebas de confiabilidad para el instrumento global y para cada subescala, y se realizó un Análisis Factorial Exploratorio para evaluar las hipótesis *a priori* sobre las dimensiones y propiedades psicométricas de la escala (Pallant, 2016).

Aspectos éticos

En todo momento se cuidó el bienestar y la privacidad de los participantes, al seguir los lineamientos del reporte de Belmont (1979) para la investigación con sujetos humanos (recopilación y almacenamiento de datos seguro, consentimiento informado, confidencialidad, análisis de los riesgos potenciales y de los beneficios esperables, protección de la información sensible, etc.) Antes de poder acceder al documento con el

cuestionario, se incluyó el documento con el consentimiento informado, el cual era necesario leer, firmar con sus iniciales, y aceptar para poder proseguir.

Resultados

Del análisis de confiabilidad se encontraron excelentes evidencias de consistencia interna, con un alfa de Cronbach de $\alpha(421) = 0.996$ ($p=0.05$), lo que se considera una muy buena confiabilidad global de la escala (Jaspers, 2010). Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con los datos del pilotaje usando el método de extracción de los componentes principales. El test de esfericidad de Bartlett's, que mide la significancia general de las correlaciones dentro de una matriz de correlaciones, fue significativo ($\chi^2(88831) = 902125.44$, $p < 0.001$), indicando que es apropiado utilizar un modelo de análisis factorial para analizar el grupo de datos en cuestión.

Asimismo, la medida Kaiser-Meyer-Olkin de idoneidad de los datos de la muestra confirmó que la relación entre las variables era muy fuerte ($KMO = .995$), y por ende que era aceptable proceder con el análisis. Dado que era de esperarse que los factores estuvieran correlacionados entre sí, se prosiguió a realizar una rotación Oblimin de los datos. Los resultados del AFE mostraron que cada habilidad del desarrollo se comporta como un constructo independiente, válido y confiable, con la excepción de "Control de Cabeza", cuyo análisis arrojó que posee una correlación interna débil y baja confiabilidad.

En concordancia con la literatura publicada al respecto, y con el comportamiento de las gráficas de percentiles respecto de la edad de los niños, se hipotetiza que esta excepción puede atribuirse a los altos índices de sobre-reporte que se encontraron en algunas de las habilidades correspondientes al control motor grueso, por padres de infantes muy jóvenes como para responder a preguntas sobre dichas habilidades con un fin diferente al de la validación psicométrica de una escala. Por otra parte, la matriz de correlaciones del AFE mostró que las 49 habilidades del desarrollo propuestas fueron agrupados en 40 componentes con un *eigenvalue* de ≥ 1 , que es menor que el número de habilidades debido a las altas comunalidades normales entre las subescalas del desarrollo infantil temprano. Con la finalidad de calcular la edad de adquisición (AoA) de cada indicador del desarrollo, se utilizaron los estadísticos descriptivos de SPSS, para calcular los percentiles del 1 al 99 para cada mes de edad (0-55), y de acuerdo con las sugerencias de la AAP, se utilizó el

percentil 75 de la edad a la que los participantes reportaron que los niños dominaron una habilidad específica.

Conclusiones y discusión

Con la presente base de datos, sería de interés realizar los contrastes post-hoc pertinentes para explorar a mayor profundidad las relaciones entre las variables socio-demográficas de la muestra, para que otras hipótesis sobre las interacciones entre variables socio-económicas y trayectorias del desarrollo infantil temprano puedan ser puestas a prueba. Asimismo, es menester examinar la validez tanto concurrente como predictiva de la presente escala, haciendo uso de otros instrumentos estandarizados y validados para población latinoamericana.

Limitaciones y alcances

Al analizar los datos, se encontró un fenómeno considerable de sobre-reportaje por parte de los padres de los infantes más pequeños (entre 0 y 3 meses de edad), en concordancia con las precauciones y críticas que se hacen a la validez de instrumentos de auto-reporte o de reporte parental (Seifer, 2008). Este sobre-reportaje sistemático relacionado a la edad podría entenderse como los efectos (movilizados por la ansiedad parental) de deseabilidad social por parte de los padres al momento de responder, o de adecuación a la consigna (por ejemplo, los padres podrían pensar que “si me están preguntando si mi recién nacido responde a mis consignas, es porque seguro debe de hacerlo para ahora, y de hecho cuando se mueve de esa manera seguramente es una respuesta a x estímulo en vez de un reflejo”).

La principal consecuencia detrimental del sobre-reportaje es que dificulta el uso de las medidas de tendencia central con sets de datos ordinales como el de la presente muestra, como argumentan Barlow, DuChene y Ferguson (2017) en contra de utilizar medidas de tendencia central como la media y los rangos inter-cuartiles para evaluar competencias e hitos, aunque su publicación lo hace en el contexto de la psicometría con jóvenes adultos.

Frente a esta dificultad metodológica, será importante transformar los datos crudos de los reportes parentales en scores estandarizados para realizar los futuros contrastes post-hoc con esta muestra, así como considerar para los siguientes pilotajes el seleccionar de acuerdo a la edad de los bebés, en un rango amplio, en vez de preguntarle a todos los

cuidadores de niños entre 0 y 56 meses sobre la adquisición de todas las habilidades e hitos del desarrollo, aun si no corresponde la edad del niño con el periodo crítico de lo que se está midiendo en cuestión (por ejemplo al no preguntarle a los cuidadores de un niño de 3 meses ninguno de los ítems pertenecientes a la sub-escala de “Juego imaginativo”). Otro de los siguientes pasos será llevar a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio utilizando una muestra diferente, para evaluar la hipótesis *a priori*, informada por el AFE, de que existen *clusters* implícitos de subescalas y habilidades que se agrupan en factores independientes más allá de sus divisiones por área del desarrollo, o de la estructura psicométrica de la escala (Cabrera-Nguyen, 2010).

Será necesario estudiar próximamente cómo las actitudes de los padres y cuidadores hacia las nuevas tecnologías, y su afinidad por ellas, influencia el alcance de instrumentos digitales para cuidadores sobre la infancia temprana. Lankshear y Knobel (2003) han publicado extensamente meta-análisis respecto del uso y la aplicación posible de medios digitales y otras nuevas tecnologías al área de la psicología del desarrollo.

El consenso de la literatura científica al respecto, junto con las recomendaciones de la AAP sobre la exposición de niños a medios digitales, es que antes de los 5 años las nuevas tecnologías pueden ser beneficiosas como una herramienta para padres, por ejemplo enfocada en ayudar en la crianza, crear redes de apoyo entre pares, acercar las recomendaciones de expertos en crianza o artículos de divulgación, o usarse con la mediación activa de los padres para conectar con seres queridos a distancia, a condición de que sean los adultos quienes interactúen con la tecnología teniendo énfasis en el niño y en la conexión con el mismo.

Siguiendo esta idea, el uso de celulares, tabletas electrónicas, u otros medios portátiles digitales en presencia de niños pequeños está relacionado con menores interacciones significativas entre padres e hijos (Radesky, Kistin, Zuckerman, et al, 2014) si la plataforma usada, el contexto y forma de su uso, y la intención del uso no están alineadas de manera adecuada con la crianza de los hijos. Habrá que incluir en investigaciones futuras el análisis de cómo los padres hacen uso de escalas digitales como esta, ya sea en estudios observacionales o en diseños cuasi-experimentales.

Referencias

- Barlow, P.B., DuChene, T. K. y Ferguson, K.J. (2017). The impact of using mean versus mode when assessing resident competency. *Journal of Graduate Medicine Education*, 9(3):302–309.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results. *Journal of the Society for Social Work and Research* 1(2), 99-103.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2018). *Child Development*. Recuperado el día 17 de abril de 2018 del sitio: <https://www.cdc.gov/ncbddd/childdevelopment/facts.html>
- Nicoleta, CiacuGrasu. (2008). The impact of new media on society. *Behavioral and Social Sciences. (Conference Proceeding 4)*. CNCSIS, 121-130.
- Council on Communications and Media. Media and young minds. *Pediatrics*, 2016;138(5):e20162591. pmid:27940793
- Easley, A.M., Liptak, G.S., Bair, L., Campbell, T., Kaupang, K. y Strucker, J. (1996). The Use of Parent-Completed Developmental Questionnaires by Physical Therapists and Physicians. *Pediatric Physical Therapy*, 8(3):104–110.
- Eaton, W., Bodnarchuk, J. & McKeen, N. (2014). Measuring developmental differences with an Age-of-Attainment method. *SAGE Open*, 4 (2).
- Erzurumlu, R. y Killackey, H. (1993). "Periodos críticos y sensibles en neurobiología", en Del Río Lugo (ed.), *Experiencia y organización cerebral*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Azcapotzalco: México, pág. 151-199.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312 (5782): 1900-19002.
- Hernandez, A. & Li, P. (2007). Age of acquisition: Its neural and computational mechanisms. *Psychological Bulletin* 133, 4, 638-650. DOI: 10.1037/0033-2909.133.4.638 <http://blclab.org/wp-content/uploads/2013/02/aoa07.pdf>
- Glascoe, F.P, Dworkin, P.H. (1995). The role of parents in the detection of developmental and behavioral problems. *Pediatrics*, 95(6):829-36.

- Greenberg, J. (2011). The impact of maternal education on children's enrollment in early childhood education and care. *Children and Youth Services Review, 33* (7), 1049-1057.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016). *Encuesta Intercensal EIC 2015*. Base de datos. México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID 2014*. México.
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1978). *The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. [Bethesda, Md.]: The Commission.
- Norcia, A. M. (1996). Abnormal motion processing and binocularity: Infantile esotropia as a model system for effects of early interruptions of binocularity. *Eye, 10*, 259–265.
- Morgado, Fabiane F. R., Meireles, Juliana F. F., Neves, Clara M., Amaral, Ana C. S., & Ferreira, Maria E. C. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 30*, 3.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual (6th Edition)*. Open University Press:McGraw-Hill.
- Pew Research Center. (2013). *Internet and American Life Project. Smartphone Ownership 2013*. Recuperado el día 19 de abril del 2018 del sitio: <http://www.pewinternet.org/Reports/2013/Smartphone-Ownership-2013.aspx>.
- Pew Research Center. (2013). *Internet and American Life Project. Tablet Ownership 2013*. Recuperado el día 19 de abril del 2018 del sitio: <http://www.pewinternet.org/Reports/2013/Tablet-Ownership-2013.aspx>.
- Radesky, J., Kistin, C., Zuckerman, B., et al. (2014). Patterns of mobile device by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics;133*(4):e843–e849.
- Seifer, R. (2008). Handbook of Research Methods in Developmental Science. Blackwell Publishing Ltd; 2008. *Who Should Collect Our Data: Parents or Trained Observers?* pp. 15–137.

Villaruel, F., Grau, J., Carlo, G., Cabrera, N., Azmitia, M., Chahin, J. (2009). *Handbook of U.S. Latino Psychology: Developmental and Community-Based Perspectives*. Sage: New York.

Worthington, R., & Whittaker, T. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *Counseling Psychologist, 34*, 806-838. doi:10.1177/0011000006288127

DEPRESIÓN EN MIGRANTES HAITIANOS

Israel de Alba Cruz¹³⁰

Rufino Menchaca Díaz

Martha Rosales Aguilar

Diana Alejandra González García

Resumen

El presente trabajo trata de abordar los problemas relacionados con depresión en los migrantes haitianos. Para el estudio se realizó un trabajo de campo en el que se visitaron los albergues de migrantes, luego de conseguir voluntarios se aplicaron una serie de cuestionarios que proporcionaron información sobre la salud mental de los migrantes en su condición. Abandonar el lugar de origen es una situación difícil que no siempre se hace por querer sino por necesidad, de ahí que problemas como la depresión se presenten con frecuencia en las personas que migran. Se puede vincular también con un sentimiento binario de esperanza y desesperanza.

Palabras clave: depresión, migrantes.

Introducción

La migración forma parte de la vida de millones de personas alrededor del mundo las cuales dejan su lugar de origen para buscar mejorar sus condiciones de vida y es, además, un fenómeno social cada vez más frecuente, pues se estima que el total de migrantes en 2006 fue de 200 millones y se espera que en 2050 llegue a los 230 millones, se considera un fenómeno histórico y con tendencias al incremento.(United Nations, 2013) En el caso particular de México, debido a su ubicación geográfica, es punto de referencia para migrantes en tránsito con propósito de llegar a Estados Unidos, según el Instituto Nacional de Migración se estima que por la frontera sur de México se contabilizaron anualmente 1.9 millones de entradas de extranjeros en promedio, entre 2007 y 2010.(Rodríguez, Berumen,

¹³⁰ Estudiante de Posgrado, Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Medicina y Psicología.
Correo electrónico: israel.dealba@uabc.edu.mx.

& Ramos, 2011)

Tradicionalmente la migración en tránsito por México se ha caracterizado por personas originarias de Centroamérica, principalmente provenientes de Nicaragua, El Salvador y Guatemala, (González, 2013) sin embargo, en mayo de 2016 la dinámica migratoria del país y, particularmente de la ciudad de Tijuana, dio un giro sin precedente con la llegada de miles de migrantes provenientes de Haití. Este fenómeno se presenta inusual no solo para Tijuana sino también para los propios haitianos, si bien es cierto, la migración haitiana data de los siglos XIX y XX con diásporas como República Dominicana y Cuba donde la migración era temporal con objetivos laborales, esta fue aumentando las distancias, siendo actualmente los principales destinos de la migración haitiana: Estados Unidos, República Dominicana, Cuba, Canadá y Francia. (Navarrete, 2015)

Fue en 2010, después del terremoto que azotó Haití, que se vivió un éxodo masivo de la sociedad haitiana hacia Brasil.(Navarrete, 2015) En ese entonces este país requería de mano de obrar para sobrellevar la construcción de infraestructura para los eventos deportivos los cuales era sede (Copa Mundial de Futbol 2014 y Juegos Olímpicos y Paraolímpicos 2016), tan solo entre febrero de 2010 y julio de 2013, se calcula que alrededor de 15 mil haitianos ingresaron a territorio brasileño, país que acogió a los migrantes bajo el visado por razones humanitarias, el cual garantizaba la estadía legal por 5 años, legislatura que estuvo vigente hasta el 30 de octubre de 2015, esta caducidad de la vigencia, el término de la construcción de las instalaciones deportivas y la crisis política que atravesaba Brasil en ese mismo año, ocasionaron la salida de miles de haitianos en búsqueda de una oportunidad en Estados Unidos (Goldstein, 2015; Piacentini de Andrade Isabela, 2015; Tobías Metzner, 2015).

Fue entonces, en Septiembre de 2016 cuando Tijuana dio testimonio de uno de los fenómenos migratorios más atípicos de su historia, pues los migrantes haitianos, por causas que aún no se conocen del todo, empezaron a utilizar la frontera de Tijuana como su principal ruta de tránsito para llegar a Estados Unidos. Para llegar hasta Tijuana los migrantes tuvieron que invertir cerca de 6 mil dólares y atravesar alrededor de 10 países, en su mayoría, por medio terrestre y donde además, se documentan pérdidas humanas, múltiples robos y extorsiones, principalmente en Nicaragua; país de tránsito con peor experiencia para los migrantes haitianos, todo el proceso demoraba de 3 a 6 meses (Garbey

Burey, 2017).

Una vez en Tapachula los migrantes tenían que esperar alrededor de tres días en la estación migratoria para obtener un documento de visado por razones humanitarias, el cual les permitía el libre tránsito por el país. En Tijuana la espera continuaba, pues la ruta era cada vez mejor vista y más promovida como la más segura y rápida -comparada con otras fronteras- por aquellos que ya habían logrado cruzar, a tal grado que los migrantes se vieron forzados a dormir a la intemperie debido a la larga espera por las autoridades americanas. Aunque la sociedad tijuanaense respondió de manera muy solidaria, esta se vio desbordada por a la alta de demanda de migrantes que esperaban una cita con las autoridades migratorias. Según datos del Colegio de la Frontera Norte a finales del mes de mayo de 2016 donde, en un inicio los migrantes fueron atendidos en 4 albergues, al mes de diciembre del mismo año, se tenían contabilizados alrededor de 20 albergues en su mayoría emergentes es decir, sin infraestructura para su adecuada atención (Albicker, Félix, París, Gabriel, & Velasco, 2018).

A comienzos del 2017 la situación para los migrantes haitianos se tornó adversa con la entrada del gobierno de Trump en Estados Unidos, más de 4000 haitianos ya comenzaban a ver cada vez menos probable la admisión a aquel país, de manera que, empiezan a establecerse en la ciudad de Tijuana e integrarse a una nueva comunidad en busca de cumplir sus objetivos iniciales al salir de Brasil. La particularidad de la situación migratoria radica en que es un proceso psicosocial de pérdidas y cambios el cual, se ha acuñado con el término de “duelo migratorio” donde, se contemplan 7 tipos de duelo: la familia y seres queridos, la lengua, la cultura, el lugar de origen, el estatus social, el contacto con el grupo de pertenencia y los riesgos para la integridad física. Una característica de suma importancia para comprender la complejidad radica en que este duelo no desaparece y además es recurrente, contrariamente al duelo clásico por la pérdida de un ser querido (Achotegui, 2009). Para entender mejor esto, podríamos dividir el proceso en 3 etapas:

1) *La pre migración*: es aquí donde las personas centran sus motivos para iniciar el proceso de migración y que, en su mayoría, son de carácter negativo, por ejemplo: desastres naturales, violación a derechos humanos, persecución, conflictos armados o inestabilidad económica.

2) *Durante la migración*: daños físicos, violencia sexual, enfermedades infecciosas, extorción y trata de personas.

3) *La pos migración*: donde una vez en el país de acogida siguen enfrentándose a situaciones que ponen en riesgo su salud mental como: la incertidumbre de su estatus legal, la detención en centros migratorios, la discriminación, aculturación y la pobre integración social (Bradby, Humphris, Newall, & Phillimore, 2015; Chen, Hall, Ling, & Renzaho, 2017). Estas situaciones generan un alto nivel de estrés que en la mayoría de los casos superan la capacidad de asimilación o adaptación de las personas e influyen de manera negativa en su estabilidad emocional. (Borges et al., 2009; Bradby et al., s/f; Cabrera & Cruzado, 2014; Jurado et al., 2017)

Desde principios del siglo XX la investigación sobre salud mental en migrantes es abordada formalmente en Estados Unidos donde, estudios reportaban admisiones por motivos psiquiátricos en una proporción superior a los que tenía la población nativa.(Barr, 1956) Por su parte, en Europa, Odegaard en 1932, observó que lo migrantes noruegos tenían casi el doble de admisiones por Esquizofrenia comparado con noruegos no desplazados de su país natal, con un pico de incidencia diez a doce años posterior a la emigración.(Odegaard O., 1932)

Un estudio longitudinal de 1.3 millones de personas en Suecia demostró que los migrantes y refugiados tienen tasas de incidencia más alta para Esquizofrenia y otros Trastornos Psicóticos no Afectivos (Hollander et al., 2016). En Bélgica, se encontró que los migrantes tienen mayor riesgo de depresión y ansiedad generalizada comparados con los nativos (Levecque, Lodewyckx, & Vranken, 2007). En España los migrantes latinoamericanos mostraron mayor prevalencia de ansiedad y trastornos somatomorfos contra los nacidos en aquel país (Salinero-Fort, Jiménez-García, de Burgos-Lunar, Chico-Moraleja, & Gómez-Campelo, 2015). En Australia se reporta mayor afección psicológica en migrantes que sus contrapartes (Anikeeva et al., 2010), datos que concuerdan con la Encuesta Social Europea realizada en 20 países que reporta niveles de depresión más altos en la primer generación de migrantes europeos y migrantes no europeos (Levecque & Van Rossem, 2015). Por su parte, en Asia, un meta análisis de 48 estudios transversales en China, encontró que la prevalencia de síntomas psicológicos en trabajadores que migran de ambientes rurales a urbanos comparado con la población general (Zhong et al., 2013).

Una revisión sistemática de 18 estudios longitudinales realizados en 8 países diferentes encontró que en 7 de los estudios que comparaban población migrante con población nativa, existía mayor morbilidad psicológica en personas migrantes (Butler, Warfa, Khatib, & Bhui, 2015). En Estados Unidos un estudio realizado con latinos residentes de Arizona y California encontró que 20% de los participantes (n=198) cumplían con criterios de depresión (Dawes et al., 2010). En nuestro país la información disponible se centra en migrantes deportados, grupo que ha reportado alta prevalencia de depresión (Bojórquez, Mejía, Aguilera, Cerecero, & Albicker, 2014).

En el caso particular de la población haitiana, un estudio realizado en República Dominicana encontró en su muestra un puntaje promedio de 27.1 (IC 95%: 25.2-29.0) en el inventario de depresión de Beck lo que se traduciría a niveles de depresión moderada (Kaiser, Keys, Foster, & Kohrt, 2015). Por otra parte, un estudio realizado en Brasil en 2016, reportó una prevalencia de depresión de 10.6% asociada a discriminación racial, preocupaciones por la familia que dejan en su país de origen y síntomas de Estrés Postraumático (Brunnet, Bolaséll, Weber, & Kristensen, 2018).

El estudio de la salud mental de las poblaciones vulnerables, como lo son los migrantes, recae en la ya bien documentada relación con el desempleo, pobreza, falta de vivienda, conductas de riesgo para la salud, suicidio, reducción de esperanza de vida, aumento de los años vida saludables perdidos , comorbilidades e impacto en la economía (Evans-Lacko & Knapp, 2016; Jurado et al., 2017). En el caso particular de la migración haitiana en Tijuana, como en toda migración atípica, presenta grandes retos para las ciudades receptoras, sobre todo aquellos donde se ve involucrada la salud de personas en contexto de migración, particularmente en la salud mental. Si bien es cierto, la migración en sí, no es sinónimo de depresión; las condiciones naturales del proceso –antes, durante y después– propician condiciones de vulnerabilidad y aumenta el riesgo de padecerla. (Porter & Haslam, 2005) Este estudio sin ser exhaustivo, tiene como propósito presentar un panorama general de la depresión en esta población, pues si bien es cierto se ha demostrado que existe una prevalencia mayor en migrantes comparándolos con la población general, (Altman, Gorman, Chávez, Ramos, & Fernández, 2016; Garcia, Ramirez, & Jariago, 2001; Lindert, Brähler, Wittig, Mielck, & Priebe, 2008) no existen estudios en la población migrante en tránsito por la ciudad de Tijuana, mucho menos enfocada la población

Haitiana.

Este estudio pretende determinar los aspectos de mayor vulnerabilidad social en este tipo de población, a fin de proporcionar un conocimiento de la misma que contribuya a mejorar los programas de prevención e intervención psicosocial con intención de aportar una visión objetiva, por cercano, del fenómeno migratorio y de sus consecuencias, lo que contribuye a establecer aspectos de mayor vulnerabilidad social a los que están expuestos los migrantes y, no menos importante, contribuir a que se entienda lo difícil que es la experiencia que viven estas personas. Con esto nos referimos al impacto psicológico que sobrellevan al salir de su país e instalarse en otro diferente, ya sea temporal o permanentemente, a los sentimientos de pérdida, separación y soledad, y por otro lado, al proceso psicológico que se afronta al ajustarse a una nueva vida.

Objetivo

Describir la prevalencia de depresión y factores asociados en migrantes haitianos en la ciudad de Tijuana, Baja California.

Objetivos específicos

- Identificar los síntomas depresivos prevalentes en la población migrante de origen haitiano.
- Describir algunos aspectos sociodemográficos y de salud en la población migrante de origen haitiano.
- Identificar los factores sociodemográficos y de salud asociados con la presencia de síntomas depresivos en la población migrante de Haití.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la prevalencia de depresión y los factores sociodemográficos, así como de salud asociados a esta patología en la población migrante de Haití en Tijuana B? ¿C?

Metodología

Enfoque del estudio: Cuantitativo

Alcance de la investigación: Exploratorio

Diseño del estudio: Se trata de un estudio de corte transversal.

Población y Muestra: El universo está comprendido por migrantes de origen haitiano en la ciudad de Tijuana, la muestra abarca los migrantes que viven en los diferentes albergues establecidos en la ciudad de Tijuana.

Tamaño de la Muestra: Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula para estimar proporciones en poblaciones infinitas con estimación de la prevalencia esperada desconocida (50%), un error aceptable del 10%, nivel de confianza del 95% y 10% de ajuste por pérdidas. Obteniendo un tamaño muestra de 106 migrantes.

Técnica de Muestreo

Para la selección de los sujetos de estudio se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Criterios de inclusión

- Migrantes de origen haitiano.
- Mayores de 18 años.
- Dominio del idioma Criollo.

Criterios de exclusión

- Participantes con algún tipo discapacidad que impida participar en el estudio.

Criterios de eliminación

- No firmar consentimiento
- Participantes que no completen el cuestionario

Procedimiento:

Durante los meses de octubre a diciembre de 2017 se acudió a los diferentes albergues de la ciudad de Tijuana en busca de posibles participantes a los cuales se les hacía invitación directa al estudio. Aquellos con criterios de inclusión y que aceptaran participar en el estudio recibieron un oficio de consentimiento informado donde se especificaron los objetivos de la investigación, procedimiento, beneficios y riesgos asociados al estudio, así como las medidas para garantizar la confidencialidad en el manejo de la información. Una

vez aceptando su participación se les designó un espacio privado que se asegurara su confidencialidad para responder el instrumento auto aplicable disponible en 3 idiomas diferentes, quedando a disposición el equipo de investigación durante la aplicación para posibles dudas surgidas durante esta etapa.

Aspectos éticos de la investigación

El estudio tiene la aprobación del comité de Bioética de la facultad de Medicina y Psicología, clasificándolo como “Tipo I sin riesgo” de acuerdo al artículo 12 del reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Aquellos participantes que resultaron con tamizaje positivo fueron atendidos por un profesional de salud mental el cual orientó a los mismos sobre su probable diagnóstico y opciones de seguimiento.

Instrumento

El inventario de depresión Zanmi Lasante consta de 13 ítems con expresiones idiomáticas en Criollo, valorados en una escala de 0 al 3 que, con un puntaje mayor a 12 otorgan el diagnóstico de depresión con una sensibilidad de 87.5%, una especificidad de 52.9% y una alfa Cronbach de 0.89. La segunda parte del instrumento cuenta con ítems para variables sociodemográficas y de salud, disponible en español, francés y criollo. (Anexo 2)

Análisis estadístico

La asociación entre Depresión y las variables de interés se estimó calculando razón de momios con sus IC 95% para variables categóricas dicotómicas, estableciendo significancia estadística con prueba de χ^2 de Pearson. Las variables numéricas fueron analizadas comparando medias (si seguían una distribución normal) o medianas (variables con distribución diferente a la normal) y desviaciones estándar o rango intercuartílico entre los grupos, estableciéndose significancia estadística con la prueba t de Student o la U de Mann-Whitney para variables numéricas. Se consideró un α de 0.05. Finalmente, se construyó un modelo de regresión logística binaria con las variables que demostraron asociación significativa en el análisis bivariado. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 22 para Windows para efectuar el análisis.

Resultados

Se aplicó el cuestionario a un total de 119 participantes: 107 (90%) hombres y 12 mujeres (10%) (ver gráfico 1), con una edad comprendida de 21 a 53 años con mediana de 31 años y rango intercuartílico de 3. La escolaridad mediana fue 9 con un intervalo de 6 a 16 con rango intercuartílico 7 años de estudio. En cuanto al estado civil 83 (70%) participantes reportaron estar solteros, 34 (29%) casados mientras, el resto divorciado o viudo (ver gráfico 2). Se encuentra que 95 (80%) sujetos de la muestra tiene más de 1 año de estancia en la ciudad de Tijuana percibiendo un salario que va desde los 0 a los 8400 pesos mexicanos mensuales con una mediana de 3200 y rango intercuartílico de 3300, siendo la industria maquiladora y vendedores ambulantes la mayor proporción de ocupaciones en la muestra con 24 (20%) y 26 (22%) participantes respectivamente (ver tabla 1). La muestra reportó que 85 (71%) sujetos expresan su interés de permanencia en la ciudad, 9 (8%) manifiesta haber tenido alguna experiencia de discriminación durante su estancia en Tijuana y 5 (4%) con experiencias de violencia (física, sexual y/o emocional).

Gráfico 1. Sexo

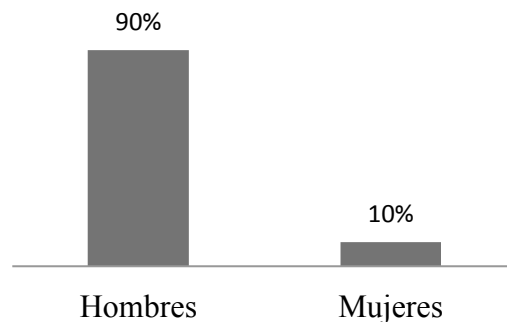
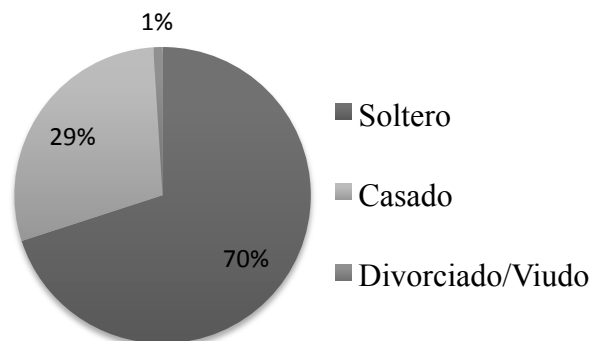


Gráfico 2. Estado Civil

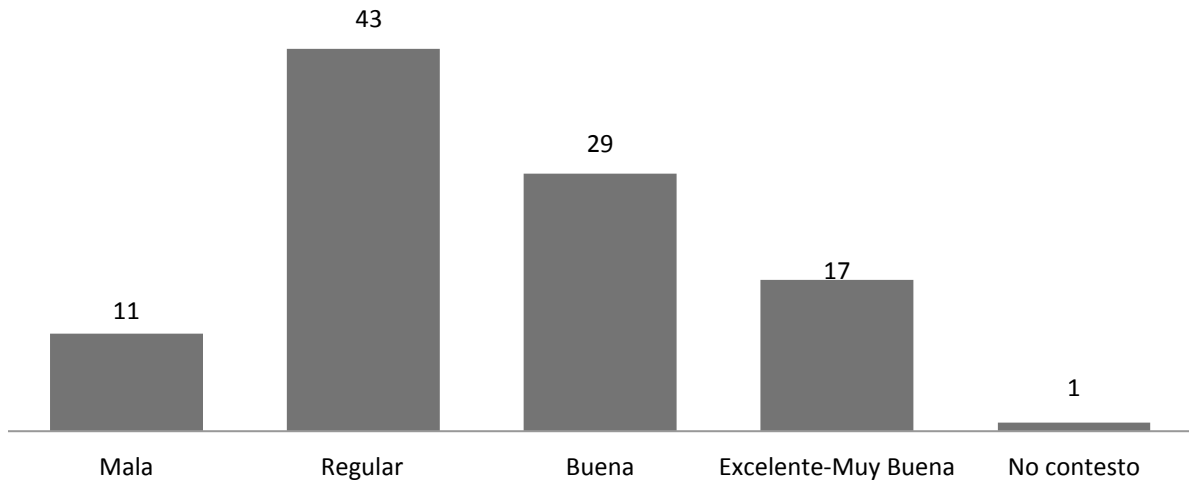


En cuanto al consumo de sustancias 19 (16%) reporta consumo de tabaco, 36 (30%) consumo de alcohol y 5 (4%) refieren haber consumido alguna vez algún tipo de droga. De los 5 (4%) participantes que reportaron consumo de drogas todos reportaron consumo de marihuana y además, haberla consumido durante su estancia en la ciudad. Se encontró una mediana de 3 parejas sexuales con rango intercuartílico de 3 y en cuanto al uso de condón se reporta una frecuencia de: siempre 39 (32%), casi siempre 25 (21%), a veces 22 (19%), rara vez 19 (16%) y nunca 14 (12%). En cuanto a la percepción de calidad de vida 13 (10.9%) la refieren como mala, 51(42.9%) regular, 34(28.6%) buena, 19(17%) muy buena o excelente (ver gráfico 3).

Tabla 1. Frecuencias para la variable Empleo.

Ocupación	Frecuencia	Porcentaje
Desempleo	5	4.2
Vendedor Ambulante	26	21.8
Taller Mecánico	6	5
Mesero	7	5.9
Ventas	1	0.8
Limpieza o mantenimiento	10	8.4
Construcción	14	11.8
Maquiladora	24	20.2
Guardia de Seguridad	18	15.1
Otro	8	6.7

Grafico 3. Calidad de Vida (porcentaje)



Se encontró diagnóstico previo en 5 (4.2%) para anemia y 4 (3.4%) participantes tanto para Diabetes como para Hipertensión Arterial. No se reportaron casos para el resto las enfermedades. Referente a la escala Zannmi Lassante, se encontró un puntaje igual o mayor a 13 en 21 participantes, la cual traduce una prevalencia de Depresión de 17.6%(IC 95%= 10.8-24.5). En cuanto a las diferencias de prevalencia respecto a la población general de 4.1% según reportes de la OMS en 2017(Geneva:World Health Organization, 2017) y 9.1% de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica 2013(Wagner et al., 2012) , las pruebas Z revelaron que las personas en contexto de migración de origen haitiano tienen una prevalencia mayor con respecto a la población general estadísticamente significativa (z:6.918 p=0.00001 y z: 2.243 p= 0.0006 respectivamente). El comportamiento de las respuestas a la escala Zannmi lassante se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes para la escala Zannmi Lassante

Variable*	Ninguno día	Pocos Días (1-5)	Algunos días (6-9)	Casi todos los días (10-15)
Pensar demasiado	58(48.7%)	54(45.4%)	5(4.2%)	2(1.7%)
Sentirse sin esperanza o desalentado	41(34.5%)	66(55.5%)	12(10.1%)	0(0)
Pensamientos de que estarías mejor muerto o de hacerte daño	30(25.2%)	78(65.5%)	7(5.9%)	4(3.4%)
Sentirse que eres un fracasado	33(27.7%)	74(62.2%)	4(3.4%)	8(6.7%)

Perdida del gusto por hacer algo	52(43.7%)	59(49.6%)	2(1.7%)	6(5%)
Sentir opresión en el corazón	30(25.3%)	77(64.7%)	10(8.4%)	2(1.7%)
Falta de apetito	28(23.5%)	67(56.3%)	11(9.2%)	13(10.9%)
Llorar o sentir ganas de llorar	41(34.5%)	52(43.7%)	18(15.1%)	8(6.7%)
Sentirse cansado o tener poca energía	19(16%)	84(70.6%)	11(9.2%)	5(4.2%)
Energía Baja	40(33.6%)	57(47.9%)	11(9.2%)	11(9.2%)
Moverse o hablar tan lento que la gente no le entiende	49(41.2%)	52(43.7%)	6(5%)	12(10.1%)
Dificultad para dormir sin poder despertar temprano	68(57.1%)	39(32.8%)	8(6.7%)	4(3.4%)
Dificultar para despertar	88(73.9%)	25(21%)	1(0.8%)	5(4.3%)

*Traducido al Español

Para el análisis de asociación de variables cuantitativas con la variable dependiente primeramente, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para analizar la probabilidad de que las variables independientes tengan una distribución normal y dado el resultado (Ver tabla 3) se procedió a utilizar la prueba U de Mann-Whitney en las cuales no se encontró significancia estadística al comparar las variables: edad, ingreso económico, escolaridad y número de parejas sexuales con la variable dependiente: Depresión. (Ver tabla 4)

Tabla 3. Prueba de Kolmogorov-Smirnov

Variable Independiente	Z de Kolmogorov-Smirnov	Valor de p
Edad	.121	.000
Escolaridad	.199	.000
Ingresos	.219	.000
Número de Parejas Sexuales	.172	.000

Tabla 4. Prueba U de Mann-Whitney. Comparación de variables numéricas con la presencia de Depresión

Variable Independiente	U de Mann-Whitney	Valor de p
Edad	1005.500	.881
Ingresos	1184.500	.277

Escolaridad	1124.500	.495
Número de Parejas Sexuales	5969.500	.523

Se encontró mayor riesgo de Depresión en aquellos participantes con hábito de tabaco RM: 5.73 (1.2-10.6, IC 95%), desempleados RM: 8.00(1.24-51.32, IC 95%), con experiencias de discriminación en Tijuana RM: 7.34 (1.77-30.30, IC 95%), mala calidad de vida RM: 8.53 (1.616-45.06) y aquellos con comorbilidad RM: 7.44 (2.01-27.46, IC 95%). Como factor protector se encontró la decisión de permanencia en Tijuana (RM 0.217). Para las variables Sexo, Alcohol, Experiencias de violencia, estado civil, tiempo de estancia en la ciudad y consumo de drogas, no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas (ver tabla 5).

Tabla 5. Variables asociadas a Depresión en migrantes haitianos.

Variable Independiente	Depresión		Razón de Momios	IC (95%)	Valor de P
	Sí	No			
Sexo					
	Mujer	4	8	1	
	Hombre	17	90	3.5	0.20-1.3
Tabaco					
	No	14	86	1	
	Sí	7	12	3.58	1.2-10.6
Alcohol					
	No	12	71	1	
	Si	9	27	1.97	0.74-5.20
Permanencia en Tijuana					
	No	12	22	1	
	Si	9	76	.217	0.08-.58
Experiencias de discriminación					
	No	16	94	1	
	Sí	5	4	7.34	1.77-30.30
Experiencias de violencia					
	No	19	95	1	
	Sí	2	3	3.33	0.521-21.32
Uso de drogas					
	No	19	95	1	
	Sí	2	3	3.33	0.521-21.32
Desempleo					
	No	18	94		
	Si	3	2	8.00	1.24-51.32
Comorbilidad					

	No	15	93	1		
	Sí	6	5	7.44	2.01-27.46	0.001
Calidad de Vida						
	Excelente/Muy buena	3	16	1		
	Buena	6	28	1.143	0.251-5.204	0.863
	Regular	3	48	0.333	0.061-1.820	0.188
	Mala	8	5	8.53	1.616-45.061	0.007
Estado Civil						
	Soltero	11	72	1		
	Casado	9	25	.424	0.157-1.144	0.085
	Separado	1	1	.153	0.009-2.624	0.140
Tiempo de Estancia						
	Menos de 12 meses	16	79	1		
	Más de 12 meses	5	19	0.770	0.251-2.364	0.647

IC= intervalos de confianza

Tabla 6. Análisis multivariado con regresión logística Binaria

Variable	Estimador	RM (95%)	Valor de P
Desempleo	.039	0.702(0.021-23.857)	0.844
Discriminación	.046	1.292(0.124-13.508)	0.830
Permanencia en Tijuana	3.20	.332(0.099-1.110)	0.073
Comorbilidad	5.286	9.953(1.404-70.577)	0.021
Consumo de Tabaco	3.681	3.832(0.971-15.112)	0.055
Mala Calidad de Vida	2.083	3.943(0.612-25.411)	0.149
Buena Calidad de Vida	0.161	1.386(0.281-6.836)	0.689
Regular Calidad de Vida	2.187	.250(0.040-1.570)	0.139
Constante	3.405		

RM: Razón de Momios

El análisis multivariado con regresión logística binaria incluyó la variables desempleo, discriminación, permanencia en Tijuana, comorbilidad, consumo de tabaco y calidad de vida, manteniéndose la asociación observada entre la presencia de comorbilidad y depresión. (Ver tabla 6)

Discusión

En cuanto a las características sociodemográfico se encontró que la muestra está representada en su mayoría por hombres de mediana edad, nivel educativo similar a la

población mexicana, con buena salud en general y de estado civil solteros, estas características coinciden con el perfil del migrante latinoamericano regular,(Canales, 2006) lo que permite suponer, salvo por el tamaño de la muestra, una representatividad de la población migrante.

La prevalencia de depresión, se reportó una proporción de 17.6% (IC 95%= 10.8-24.5), cifra que al comparar con lo que reporta la OMS (Geneva:World Health Organization, 2017) (z: 6.918 p=0.00001) y Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica 2013 (Wagner et al., 2012) (z: 2.243 p= 0.0006) para población mexicana resulta con una diferencia estadísticamente significativa. La prevalencia reportada por el estudio también es mayor a lo encontrado en el par de estudios disponibles en esta población (Brunnet et al., 2018; Kaiser et al., 2015). Suponemos que el hecho de estar a unos pasos de su diáspora principal después del agotamiento de recursos (emocionales y económicos) a lo largo de su trayecto, es un factor que probablemente, pueda contribuir al incremento de la prevalencia, en comparación con los estudios realizados en Brasil y Republica Dominicana antes citados.

Llama la atención una proporción importante de la muestra que manifiesta consumo de alcohol (30%) y tabaco (16%), estas cifras son de interés, debido a sus implicaciones en el bienestar de los migrantes y la sociedad, por ejemplo, el agravamiento de la depresión, con riesgo incrementado de suicidio (Hawton, Casañas i Comabella, Haw, & Saunders, 2013) . Esto cobra mayor importancia debido a que el consumo de sustancias es un común denominador en la población migrante, particularmente en nuestra región fronteriza (Sanchez Huesca, Arellanez Hernández, Perez Isales, & Rodriguez Kuri, 2006). En el caso particular del consumo de tabaco, el cual muestra asociación estadísticamente significativa con depresión, en estudios previos ya ha sido documentado la relación entre tabaco y depresión (Lerman et al., 1996), donde además, se reporta que, en comparación con los no fumadores, los fumadores tienen tasas más altas de episodios depresivos mayores y más síntomas depresivos. (Glassman et al., 1990).

De los factores estudiados se destaca, además del consumo de tabaco, la presencia de comorbilidad, la percepción de mala calidad de vida y el desempleo como factores de riesgo para depresión y por otra parte, la decisión de permanencia en Tijuana como factor protector. Este último, probablemente, sea un reflejo de la integración y adaptación de que

tienen los migrantes hacia la ciudad receptora, factores que se han demostrado, contribuyen a la mejora del estado de salud mental de los migrantes y por de forma contraria incrementan la severidad de la depresión (Nguyen et al., 2017).

Al comparar resultados con una revisión sistemática que estudió los factores asociados a trastornos mentales comunes en diferentes estudios al nivel mundial coinciden con que la discriminación y el desempleo son factores que resultan perjudiciales para la salud mental del migrantes, diferencian de nuestros resultados en que en nuestra muestra no se reportan asociaciones para las variables de sexo, ingreso económico, estado civil, estancia en país de acogida, sexo ni edad, sin embargo, no contempla variables como calidad de vida y consumo de sustancias (alcohol, drogas y tabaco) (Jurado et al., 2017). Los estudios disponibles en esta población demuestran la asociación de depresión con maltrato por habitantes de la ciudad receptora, migrar solo, síntomas de estrés postraumático, número de estresores pos migración, pobre acceso a servicios de salud, preocupaciones por la familia en el país de origen, dificultadas para integrarse a la cultura en el país de acogida y discriminación étnica (Brunnet et al., 2018; Kaiser et al., 2015).

El rol de las ciudades receptoras de migración juega un papel importante en la salud de los migrantes (Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid., García Ramírez, & Martínez García, 1999), y los resultados que asocian depresión a los factores como por ejemplo: desempleo, mala calidad de vida y discriminación son reflejo de la ineficiente intervención de los actores gubernamentales entorno a la generación de política que permitan el reconocimiento amigable por parte de la ciudad receptora y por otra parte, el desarrollo pleno de las personas en contexto de migración. En un estudio realizado en jóvenes migrantes mexicanos demostró que los migrantes enfrentan mayores desigualdades sociales durante el proceso de integración, y que esto se traduce en dificultades en la obtención de servicios de salud y una incrementada percepción propia de salud ineficiente (Castañeda, Vargas Becerra, & Canales, 2016). Otro estudio encontró asociación entre el soporte social y consumo excesivo de alcohol y niveles de depresión (Documet, Troyer, & Macia, 2018). Para una correcta atención de la situación a la se enfrenta la ciudad de Tijuana, debe tener en cuenta no solo a las personas en contexto de migración si no también, la percepción de sus propios habitantes. Si bien es cierto, al realizar el modelo de regresión logística solo

muestra la asociación de depresión con la presencia de comorbilidad, dado las limitaciones en la muestra y diseño del estudio, se sugiere mayor desarrollo del tema.

La ciudad de Tijuana ha vivido por los últimos años un problema multidimensional en la atención de la población migrante, ejemplo más representativo es “El Bordo” del canal del Río Tijuana, dos kilómetros desde la valla fronteriza hacia el este de la ciudad, lugar donde se han asentado históricamente migrantes deportados sin recursos para reintegrarse a la sociedad. En un estudio realizado en esta área se encontró que, se contabilizan alrededor 700 a 1000 personas, su mayoría hombres (96%), edad promedio de 40.8 años, niveles de escolaridad similares a la población Tijuanaense (24.3% con nivel de preparatoria), 52.4% habla inglés, la mayoría son desempleados o se dedican al empleo informal y al menos 71% expresó haber consumido algún tipo de droga (Velasco Ortiz & Albicker, 2013). Otro estudio realizado en la misma población demostró que, 14.1% habían recibido algún diagnóstico psiquiátrico, siendo el más frecuente la depresión y más del 10% reporta algún indicador de ideación suicida.(Albicker, Nevarez, Velasco, & Coubès, 2016) Consideramos que bajo las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentra esta población, según los resultados de nuestro estudio y las similitudes que tiene esta población con la población migrante haitiana, es de suma importancia generar intervenciones, a fin de prevenir situaciones nocivas para el migrante y la sociedad receptora, como lo ha sido en el caso de Tijuana, “El Bordo” de la canalización.

Conclusión

Este estudio exploró la prevalencia de depresión y algunos factores (sociales y de salud) asociados a este padecimiento en la población migrante de origen haitiano. Los hallazgos reportan una alta prevalencia de depresión asociado a consumo de tabaco, discriminación, la permanencia en Tijuana, mala calidad de vida, desempleo y principalmente la presencia de comorbilidad. Los autores sugieren que intervenciones de prevención y atención oportuna a este problema de salud pública, es decir, el binomio salud mental y migración, podrían ayudar a crear un ambiente de integración más amigable, tanto para la población receptora como la migrante, y así, reforzar los efectos positivos de la migración. Como en otros ámbitos de nuestra sociedad, la salud de personas en contexto de migración, desde una perspectiva de salud pública, debe ser planteada desde un enfoque multidisciplinario y

dinámico, con base estudios que permitan ofrecer respuestas serias y bien fundamentadas a las particularidades del proceso migratorio. A pesar nuestras limitaciones, este estudio representa un primer acercamiento, a una población totalmente desconocida para la ciudad receptora, sentando algunas bases, para próximos estudios.

Referencias

- Achotegui, J. (2009). Estrés límite y salud mental: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de ulises). *Gaceta Médica de Bilbao*, *106*(4), 122–133. [https://doi.org/10.1016/S0304-4858\(09\)74665-7](https://doi.org/10.1016/S0304-4858(09)74665-7)
- Albicker, S., Félix, C. F., París, D., Gabriel, P.-D., & Velasco, L. (2018). Emergencia migratoria y solidaridad de la sociedad civil en Tijuana, 2016-2017.
- Albicker, S., Nevarez, R., Velasco, L., & Coubès, L. (2016). Informe Social de la Población Migrante y Desplazada en Tijuana y Mexicali
- Altman, C. E., Gorman, B. K., Chávez, S., Ramos, F., & Fernández, I. (2016). The mental well-being of Central American transmigrant men in Mexico. *Global Public Health*, 1–17, <https://doi.org/10.1080/17441692.2016.1177568>
- Anikeeva, O., Peng Bi, Hiller, J. E., Ryan, P., Roder, D., & Han, G.-S. (2010). Review Paper: The Health Status of Migrants in Australia: A Review. *Asia Pacific Journal of Public Health*, *22*(2), 159–193. <https://doi.org/10.1177/1010539509358193>
- Barr, A. (1956). Migration and Mental Disease—A Study of First Admissions to Hospitals for Mental Disease, New York, 1939–1941. By Benjamin Malzberg and Everett S. Lee New York Social Science Research Council. *Journal of Mental Science*, *102*(428), 627–629. <https://doi.org/10.1192/bjp.102.428.627-a>
- Bojórquez, I., Mejía, S., Aguilera, R. M., Cerecero, D., & Albicker, S. (2014). Problemas de salud mental en migrantes de retorno en situación de calle en Tijuana, Baja California. *coyuntura demografica*, *6*, 91–97. Recuperado a partir de <http://www.somede.org/coyuntura-demografica/articulos/CD6/bojorquezCD6.pdf>
- Borges, G., Medina-Mora, M.-E., Orozco, R., Fleiz, C., Cherpitel, C., & Breslau, J. (2009). The Mexican migration to the United States and substance use in northern Mexico. *Addiction*, *104*(4), 603–611. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2008.02491.x>
- Bradby, H., Humphris, R., Newall, D., & Phillimore, J. (2015). *Public Health Aspects of*

Migrant Health: A Review of the Evidence on Health Status for Refugees and Asylum Seekers in the European Region. Public Health Aspects of Migrant Health: A Review of the Evidence on Health Status for Refugees and Asylum Seekers in the European Region. WHO Regional Office for Europe.

- Bradby, H., Humphris, R., Newall, D., Phillimore, J., Health Evidence Network, & World Health Organization. Regional Office for Europe. (s/f). *Public health aspects of migrant health : a review of the evidence on health status for refugees and asylum seekers in the European region.*
- Brunnet, A. E., Bolaséll, L. T., Weber, J. LA, & Kristensen, C. H. (2018). Prevalence and factors associated with PTSD, anxiety and depression symptoms in Haitian migrants in southern Brazil. *International Journal of Social Psychiatry*, 64(1), 17–25. <https://doi.org/10.1177/0020764017737802>
- Butler, M., Warfa, N., Khatib, Y., & Bhui, K. (2015). Migration and common mental disorder: An improvement in mental health over time? *International Review of Psychiatry*, 27(1), 51–63. <https://doi.org/10.3109/09540261.2014.996858>
- Cabrera, S. A., & Cruzado, L. (2014). Migración como factor de riesgo para la esquizofrenia. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(2), 116–122.
- Canales, A. (2006). Los inmigrantes latinoamericanos en Estados Unidos: Inserción laboral con exclusión social. En *Panorama actual de las migraciones en América Latina* (pp. 81–116).
- Castañeda, N., Vargas Becerra, P., & Canales, A. (2016). MIGRACIÓN, VULNERABILIDAD Y SALUD: LOS JÓVENES MEXICANOS EN ESTADOS UNIDOS. En *Migración y Salud Perspectivas sobre la población inmigrante* (pp. 23–37).
- Chen, W., Hall, B. J., Ling, L., & Renzaho, A. M. (2017). Pre-migration and post-migration factors associated with mental health in humanitarian migrants in Australia and the moderation effect of post-migration stressors: findings from the first wave data of the BNLA cohort study. *The Lancet Psychiatry*, 4(3), 218–229. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30032-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30032-9)
- Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid., I., García Ramírez, M., & Martínez García, M. F. (1999). *Intervención psicosocial. Intervención Psicosocial.* Colegio Oficial de

Psicólogos de Madrid. Recuperado a partir de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/17013>

- Dawes, S. E., Suarez, P., Vaida, F., Marcotte, T. D., Atkinson, J. H., Grant, I., ... the HNRC group. (2010). Demographic influences and suggested cut-scores for the Beck Depression Inventory in a non-clinical Spanish speaking population from the US-Mexico border region. *International Journal of Culture and Mental Health*, 3(1), 34–42. <https://doi.org/10.1080/17542860903533640>
- Documet, P. I., Troyer, M. M., & Macia, L. (2018). Social Support, Health, and Health Care Access Among Latino Immigrant Men in an Emerging Community. *Health Education & Behavior*, 109019811876387. <https://doi.org/10.1177/1090198118763870>
- Evans-Lacko, S., & Knapp, M. (2016). Global patterns of workplace productivity for people with depression: absenteeism and presenteeism costs across eight diverse countries. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(11), 1525–1537. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1278-4>
- Fazel, M., Wheeler, M., & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *The Lancet*, 366(9497), 1605. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)61027-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)61027-6)
- Garbey Burey, R. M. (2017). Estrategias migratorias en el tránsito de emigrantes haitianos hacia Estados Unidos. *Huellas de la Migración*, 2(4).
- Garcia, M. F. M., Ramirez, M. G., & Jariego, I. M. (2001). El efecto amortiguador del apoyo social sobre la depresión en un colectivo de inmigrantes. *Psicothema*, 13(4), 605–610.
- García Campayo Javier, C. S. C. (2002). Salud mental en inmigrantes : el nuevo desafío. *Salud Mental*, 118(5), 187–191. [https://doi.org/10.1016/S0025-7753\(02\)72328-2](https://doi.org/10.1016/S0025-7753(02)72328-2)
- Geneva:World Health Organization. (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates*.
- Glassman, A. H., Helzer, J. E., Covey, L. S., Cottler, L. B., Stetner, F., Tipp, J. E., & Johnson, J. (1990). Smoking, Smoking Cessation, and Major Depression. *JAMA*, 264(12), 1546. <https://doi.org/10.1001/jama.1990.03450120058029>
- Goldstein, A. (2015). Los condicionamientos de la prensa en la crisis política del segundo

- mandato de Dilma Rousseff. *Revista Política Latinoamericana*, 1(1), 36–44.
- González, G. C. (2013). La migración centroamericana en su tránsito por México hacia los Estados Unidos. *Alegatos - Revista Jurídica de la Universidad Autónoma Metropolitana*, 1(83), 169–194.
- Hawton, K., Casañas i Comabella, C., Haw, C., & Saunders, K. (2013). Risk factors for suicide in individuals with depression: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 147(1–3), 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.01.004>
- Hollander, A. C., Dal, H., Lewis, G., Magnusson, C., Kirkbride, J. B., & Dalman, C. (2016). Refugee migration and risk of schizophrenia and other non-affective psychoses: Cohort study of 1.3 million people in Sweden. *BMJ (Online)*, 352, i1030. <https://doi.org/10.1136/bmj.i1030>
- Horyniak, D., Melo, J., Farrell, R., Ojeda, V. D., & Strathdee, S. A. (2016). Prevalence and risk factors for substance use among refugees, internally displaced people and asylum seekers: findings from a global systematic review. *Annals of Global Health*, 82(3), 423–424. <https://doi.org/10.1016/j.aogh.2016.04.179>
- Jurado, D., Alarcón, R. D., Martínez-Ortega, J. M., Mendieta-Marichal, Y., Gutiérrez-Rojas, L., & Gurpegui, M. (2017). Factores asociados a malestar psicológico o trastornos mentales comunes en poblaciones migrantes a lo largo del mundo. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 10(1), 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2016.04.004>
- Kaiser, B. N., Keys, H. M., Foster, J., & Kohrt, B. A. (2015). Social stressors, social support, and mental health among Haitian migrants in the Dominican Republic. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 38, 157–162. Recuperado a partir de <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/2015.v38n2/157-162/en>
- Lerman, C., Audrain, J., Orleans, C. T., Boyd, R., Gold, K., Main, D., & Caporaso, N. (1996). Investigation of mechanisms linking depressed mood to nicotine dependence. *Addictive Behaviors*, 21(1), 9–19. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(95\)00032-1](https://doi.org/10.1016/0306-4603(95)00032-1)
- Levecque, K., Lodewyckx, I., & Vranken, J. (2007). Depression and generalised anxiety in the general population in Belgium: A comparison between native and immigrant groups. *Journal of Affective Disorders*, 97(1–3), 229–239. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2006.06.022>

- Levecque, K., & Van Rossem, R. (2015). Depression in Europe: does migrant integration have mental health payoffs? A cross-national comparison of 20 European countries. *Ethnicity & Health, 20*(1), 49–65. <https://doi.org/10.1080/13557858.2014.883369>
- Lindert, J., Brähler, E., Wittig, U., Mielck, A., & Priebe, S. (2008). [Depression, anxiety and posttraumatic stress disorders in labor migrants, asylum seekers and refugees. A systematic overview]. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie, 58*(3–4), 109–22. <https://doi.org/10.1055/s-2008-1067358>
- Navarrete, B. (2015). Factores explicativos de una oleada migratoria. El caso de Haití. *Revista de Ciencias Sociales, 21*(1), 97–107.
- Nguyen, M. H., Hahn, E., Wingenfeld, K., Graef-Calliess, I. T., von Poser, A., Stopsack, M., ... Ta, T. M. T. (2017). Acculturation and severity of depression among first-generation Vietnamese outpatients in Germany. *International Journal of Social Psychiatry, 63*(8), 708–716. <https://doi.org/10.1177/0020764017735140>
- Odegaard O. (1932). Emigration and insanity. A study of mental disease among Norwegian born population in Minnesota. *acta psychiatrica neurologica, 7*, 1–206.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Carga mundial de trastornos mentales y necesidad de que el sector de la salud y el sector social respondan de modo integral y coordinado a escala de país (Informe de la Secretaría)*.
- Piacentini de Andrade Isabela. (2015). El borrador de la ley de migración de Brasil. *Migraciones Forzadas Revista, 1*(49), 36–37.
- Porter, M., & Haslam, N. (2005). Predisplacement and postdisplacement factors associated with mental health of refugees and internally displaced persons: A meta-analysis. *JAMA, 294*(5), 602–612. <https://doi.org/10.1001/jama.294.5.602>
- Rodríguez, E., Berumen, S., & Ramos, L. F. (2011). Migración centroamericana de tránsito irregular por México . Estimaciones y características generales . *Apuntes sobre migración, 1*(1), 1–8. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2537.6806>
- Salinero-Fort, M. A., Jiménez-García, R., de Burgos-Lunar, C., Chico-Moraleja, R. M., & Gómez-Campelo, P. (2015). Common mental disorders in primary health care: differences between Latin American-born and Spanish-born residents in Madrid, Spain. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 50*(3), 429–443. <https://doi.org/10.1007/s00127-014-0962-5>

- Sanchez Huesca, R., Arellanez Hernández, J., Perez Isales, V., & Rodriguez Kuri, S. (2006). Estudio de la relación entre consumo de drogas y migración a la frontera norte de México y Estados Unidos. *Salud Mental*, 29(1), 35–43. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=58212906>
- Metzner, T., (2015) La migración haitiana hacia Brasil: estudio en el país de origen, La migración haitiana hacia Brasil: Características, oportunidades y desafíos 15–32.
- United Nations. (2013). *International Migration Report 2013. United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division*. <https://doi.org/ST/ESA/SER.A/346>
- Velasco Ortiz, L., & Albicker, S. (2013). Estimación y caracterización de la población residente en “El Bordo” del canal del Río Tijuana.
- Vilar Peyr, E., & Eibenschutz Hartman, C. (2007). Migración y salud mental: UN PROBLEMA EMERGENTE DE SALUD PÚBLICA. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 6(13), 11–32.
- Wagner, F. A., Gallo, J. J., & Delva, J. (1999). Depression in late life: A hidden public health problem for Mexico? TT - Depresión de la edad avanzada: ¿problema oculto de salud pública para México? *Salud Publica Mex*, 41(3), 189–202.
- Wagner, F. A., González-Forteza, C., Sánchez-García, S., García-Peña, C., Gallo, J. J., & Wagner Director, F. A. (2012). Enfocando la depresión como problema de salud pública en México. *Salud Mental*, 3535(1), 3–11. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n1/v35n1a2.pdf>
- Zhong, B.-L., Liu, T.-B., Chiu, H. F. K., Chan, S. S. M., Hu, C.-Y., Hu, X.-F., ... Caine, E. D. (2013). Prevalence of psychological symptoms in contemporary Chinese rural-to-urban migrant workers: an exploratory meta-analysis of observational studies using the SCL-90-R. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(10), 1569–1581. <https://doi.org/10.1007/s00127-013-0672-4>

BIENESTAR PSICOLÓGICO EN PACIENTES CON DIAGNÓSTICO DE DIABETES EN EL SUR DEL ESTADO DE MÉXICO.

Leticia Carreño Saucedo¹³¹

Salvador Bobadilla Beltrán

Josué Ociel Márquez Gómez

Daniel Cardoso Jiménez

Resumen

La diabetes es el principal problema de salud en México, por su alta frecuencia, además es la primera causa de muerte en adultos, las consecuencias que trae consigo esta enfermedad son amputaciones, ceguera, insuficiencia renal, infartos cardiacos, invalidez y es causa de hospitalizaciones; más de la mitad de las muertes producidas por diabetes ocurren en personas menores de 70 años. Como enfermedad crónica, la diabetes influye en muchos aspectos de la vida cotidiana y a su vez, muchos factores pueden determinar su control o desenlaces. Es por ello, que en su tratamiento, se requiere la evaluación de aspectos médicos, emocionales y educativos. El bienestar psicológico en pacientes diabéticos es un aspecto muy importante a considerar ya que si estos pacientes cuentan con el apoyo tendrán una forma más optimista de asumir su enfermedad. El objetivo principal de esta investigación fue describir el bienestar psicológico en pacientes diagnosticados con diabetes en el Sur del Estado de México que acuden a recibir atención médica. La metodología que se empleo fue un estudio descriptivo, transversal, en el cual se utilizó el instrumento de Bienestar Psicológico propuesto por Ryff, que contiene 6 dimensiones: Auto aceptación, Relaciones Positivas, Autonomía, Dominio del Entorno, Crecimiento personal y Propósito de vida. Participaron 45 pacientes diabéticos. Se trabajó con tres niveles de bienestar psicológico: Bajo, Medio y Alto. Los resultados que se obtuvieron en las dimensiones autonomía y crecimiento personal fueron en niveles altos de bienestar, mientras que en las restantes dimensiones se obtuvieron niveles bajos de bienestar psicológico.

Palabras clave: diabetes, bienestar psicológico, diagnóstico.

¹³¹ Correo electrónico: psicoletty@hotmail.com

Introducción

El ritmo de vida acelerado y las exigencias de la sociedad impone se ha vuelto significativo, esta dinámica hace que se pierda de vista lo impórtate, atender la salud tanto física y mental. Hacer caso de las señales que el cuerpo manda cuando se está perdiendo la salud debería ser una prioridad para todas los sujetos, sin embargo, el ritmo acelerado que marca la sociedad y la vida actual, no permite la oportunidad de hacer un análisis acerca de lo que sucede con los aspectos de salud-enfermedad, si se hiciera un alto para atender dichas señales, si se atendieran oportunamente las personas tendrían un bienestar psicológico estable que les permitiría enfrentar el ritmo de vida, sin perder la salud.

Actualmente existe gran interés en conocer el bienestar psicológico en diversos campos de estudio. El abordaje del bienestar psicológico permite aproximarse a la perspectiva de los recursos salugenicos al campo de la salud mental y física. Lazarus y Folkman (1984) presentaron un modelo teórico psicosocial que explica el bienestar psicológico, en el que se dice que dependiendo del tipo de afrontamiento que cada persona tenga dependerá el bienestar psicológico en el que se encuentre. Así mismo, el modelo de afrontamiento transaccional se detiene en los esfuerzos cognitivos y conductuales realizados por los individuos para manejar las demandas internas y/o externas. Por tanto (González 2002).

Las personas tienden a perder su bienestar psicológico cuando se enfrentan ante un padecimiento como es el caso de la diabetes. Este padecimiento ha sido reconocido como un problema médico desde hace cientos de años. Los datos más antiguos se encontraron en el papiro de Ebers, (1535 a.C.) en donde se describe un padecimiento con producción de grandes cantidades de orina. Areteo de Capadocia en el siglo II d. C. acuñó el término “diabetes” para describir una patología que producía exceso de orina y agregó el término “mellitus” (miel) para referirse a su característica de ser una orina dulce, que era pegajosa y atraía a las hormigas.

Hablar del bienestar psicológico es tomar en cuenta aspectos que se relacionan con el estado emocional y mental, los cuales determina el funcionamiento psíquico apropiado en la persona a través de su paradigma personal y la manera de adaptarse a las exigencias externas e internas del entorno social y físico. González y Méndez (2005) Mencionan que

recae al bienestar tener experiencias positivas, con la aptitud de apartar o no aceptar aquellas que no resulten inadmisibles y con la capacidad de habituarse ante diversas situaciones con flexibilidad (Hernández, 2016). Llegar a una definición de bienestar psicológico ha resultado complicado, ya que no está muy ajustado como objeto de indagación científica. De esta manera se ha dado como producto el uso de equivalentes más precisos y menos controvertidos como, el bienestar psicológico o bienestar subjetivo al efectuar un análisis de algunos componentes (estado de ánimo, emociones, juicios sobre satisfacción). En el campo científico, es a mediados del siglo pasado cuando comenzó a cristalizar un creciente interés por el análisis científico del bienestar (Seligman, 2001).

La psicología se ha ocupado de temas como la creatividad, la cooperación, la inteligencia, y un amplio rango de conceptos, pero no ha habido esfuerzos realmente programáticos por incorporar el estudio científico del bienestar y sus condiciones hasta muy recientemente (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Abordar científicamente el bienestar y el interés por este concepto puede tener su origen en el concepto de la psicología positiva, término que surge como las nuevas perspectivas de la psicología del futuro defendida por Seligman (2000), en el discurso inaugural en la toma de posesión de la presidencia de la American Psychological Association (APA) en 1998. Este autor elaboró un objetivo programático para la psicología del futuro y propuso el término de psicología positiva para denominar esa idea (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Es por tanto objetivo de la psicología positiva centrar su interés en el estudio del desarrollo personal, las experiencias positivas, el bienestar subjetivo o nivel de felicidad y el funcionamiento óptimo de las personas, las comunidades y la sociedad (Duckworth, Steen y Seligman, (2005); Snyder y López, (2005), Argyle, (1991) citado en Véliz, A. 2012). La mayor parte de las influencias en la definición del concepto provienen de modelos del desarrollo y de ciclo vital, así como de los modelos motivacionales y de la psicología positiva como se observa en las construcciones teóricas y planteaba la necesidad de usar el término bienestar. Sin embargo, el estatus conceptual del bienestar continúa siendo parte de un problema por resolver, específicamente desde posturas teóricas provenientes del psicoanálisis en las cuales el concepto mismo de bienestar no es aceptado (Barra, 2010).

Díaz (2001), indica que la idea del bienestar subjetivo relacionado con felicidad ha comenzado a ser investigada en forma sistemática desde hace aproximadamente algunas décadas. Por lo tanto puede definirse como la evaluación que las personas hacen de sus vidas, e incluye una dimensión cognitiva (referida a la satisfacción con la vida en su totalidad o la satisfacción por áreas específicas como la matrimonial, laboral, etc.) y también la afectiva (relacionada con la frecuencia e intensidad de las emociones positivas y negativas), cuya interacción abarca un amplio espectro de vivencias así lo menciona (Cole, Peeke & Dolezal, 1999). Es pues la relación entre el bienestar y los estados afectivos que hacen evidente algunas investigaciones en las cuales se involucra la evaluación de características como ansiedad y depresión dentro de la medición de bienestar (Argyle, 2001; Ebert, Tukcer & Roth, 2002).

Se ha convertido el bienestar psicológico en una dimensión fundamentalmente evaluativa que tiene que ver con la valoración del resultado logrado con una determinada forma de haber vivido. Ryff (1989) presento una interesante perspectiva uniendo las teorías del desarrollo humano óptimo, el funcionamiento mental positivo y las teorías del ciclo vital. Ella comenta que, el bienestar tiene variaciones importantes según la edad, el sexo y la cultura; pudo verificar en diferentes estudios que el bienestar psicológico está compuesto por seis dimensiones bien diferenciadas como son las siguientes:

- 1) Una apreciación positiva de sí mismo
- 2) La capacidad para manejar de forma efectiva el medio y la propia vida
- 3) La alta calidad de los vínculos personales
- 4) La creencia de que la vida tiene propósito y significado
- 5) El sentimiento de que se va creciendo y desarrollándose a lo largo de la vida y
- 6) El sentido de autodeterminación. Se pudo verificar mediante técnicas de análisis factorial confirmatorio, en población general norteamericana, la existencia de estas seis dimensiones del bienestar (Ryff, y Keyes, (1995) citado en Castro 2009).

Para esta investigación se constató que se han creado para la atención integral del paciente diabético en el Estado de México, mediante el crecimiento de la infraestructura física del Instituto de Salud del (ISEM) que se generó durante la administración gubernamental 2005-2011, y los compromisos de gobierno 2011-2017, requirieron el fortalecimiento de los servicios de salud de manera integral ante el creciente número de

pacientes de enfermedades crónicas. En este sentido la diabetes es el principal problema de salud en México, no solo por su alta frecuencia sino porque es la primera causa de muerte en adultos, amputaciones, ceguera, insuficiencia renal, infartos cardiacos, invalidez y causa de hospitalizaciones; más de la mitad de las muertes producidas por diabetes ocurren en personas menores de 70 años. Como enfermedad crónica, la diabetes influye en muchos aspectos de la vida cotidiana y a su vez, muchos factores pueden determinar su control y desenlaces. Es por ello, que en su tratamiento, se requiere la evaluación de aspectos médicos, emocionales y educativos.

En varios estudios se ha demostrado que el tratamiento multidisciplinario ha permitido mejorar el control y la prevención de complicaciones de la enfermedad. El sistema de salud estatal, actualmente atiende cerca de 84 mil diabéticos, por lo que, para ofrecer mejores servicios e impulsar el control de enfermedades crónicas, por lo que a través de la Secretaría de Salud se establece como estrategia, la creación de los Centros de Atención al Diabético, como un servicio integral, los cuales se adicionan físicamente en algunas de las Unidades Médicas del Instituto de Salud del Estado de México. Se crean 17 Centros de Atención al Diabético (CAD) en el Estado de México, lo que hace que se convierta en la entidad con la mayor red de centros de atención de este tipo en el país. Estos centros son gratuitos, los cuales se complementan con las 11 unidades de hemodiálisis que se abren en la entidad y se contempla que contribuirán en tener mexiquenses más sanos.

De acuerdo con datos oficiales, en el Estado de México la Diabetes ocupa el primer lugar en número de defunciones por año, ya que las tasas de mortalidad muestran una tendencia ascendente en ambos sexos en las últimas décadas, con más de 70 decesos por cada 100 mil habitantes, por lo que el gobierno estatal implementó una estrategia innovadora al crear ese tipo de centros especializados. Actualmente, los municipios que cuentan con un CAD son: Ecatepec, Ixtapaluca, Amecameca, Naucalpan, Atizapán, Metepec, Villa de Allende, Tenango, Tejupilco, Jaltenco, Tecámac, Acambay, Polotitlán, Temascalcingo, Nezahualcóyotl y Cuautitlán Izcalli que tiene dos. (ISEM 2015)

Objetivo

Describir el Bienestar Psicológico en pacientes con diagnóstico de diabetes en el Sur del Estado de México

Método

Tejupilco se ubica al suroeste del estado, colinda al norte con Otzoloapan, Zacazonapan, Temascaltepec, el Centro de Salud Urbano se encuentra a la salida de la carretera Tejupilco Amatepec. Siendo el centro de Salud Urbano Tejupilco (CSUT) el más concurrido, además de contar con un Centro de Atención al Diabético (CAD). La población total de los pacientes registrados con diagnóstico de diabetes en el Centro de salud urbano Tejupilco (CSUT) fue de 83 personas. La muestra se calculó con un margen de error del 10%, con un nivel de confianza del 90%, siendo el tamaño de la muestra compuesta por 45 pacientes diagnosticados con diabetes de los cuales fueron 17 mujeres y 28 hombres que se encontraban en un rango edad de 31 a 65 años. El 62% representan a los hombres y el 38% mujeres.

Se utilizó un diseño no experimental transeccional descriptivo. Para recoger la información se utilizó la escala de Bienestar Psicológico, de Carol Ryff (2006), este instrumento cuenta con un total de seis escalas y 39 ítems. Las opciones de respuesta son comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). La consistencia interna (α de Cronbach) de la totalidad de las escalas, a excepción de la de crecimiento personal es aceptable, muestran una consistencia interna buena, con valores comprendidos entre 0,71 y 0,83. Las dimensiones son: Auto aceptación, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio del entorno, Crecimiento Personal y propósito de vida.

Para conseguir los objetivos propuestos se llevaron a cabo las siguientes acciones: Se acudió al CSUT para solicitar acceso, y de esta manera poder abordar a los pacientes, así como tener el referente y al apoyo de datos de las personas que ya contaban con el diagnóstico de Diabetes. Se tomó el periodo del mes de Agosto del 2017 para considerar a los participantes en la investigación. Se aplicó la escala de Bienestar Psicológico a los pacientes que acudían al CSUT, a revisión periódica con diagnóstico de Diabetes, se les preguntaba si sabían leer y escribir, de lo contrario recibían apoyo para la contestación y se le daban instrucciones del llenando, esto sucedió sobre todos con las personas de más de 60 años. Se consideraron tres rangos de bienestar psicológico: Bajo, Medio y Alto. El tratamiento estadístico de los datos obtenidos en el estudio, se realizó por medio del programa estadístico SPSS versión 20, que permitió realizar el análisis de las seis dimensiones de la escala de bienestar psicológico.

Resultados

Las seis escalas que se contemplan en el Instrumento de Bienestar Psicológico se muestran a continuación, conteniendo los niveles Bajo, Medio y Alto en que se encuentran los pacientes diabéticos de la presente investigación.

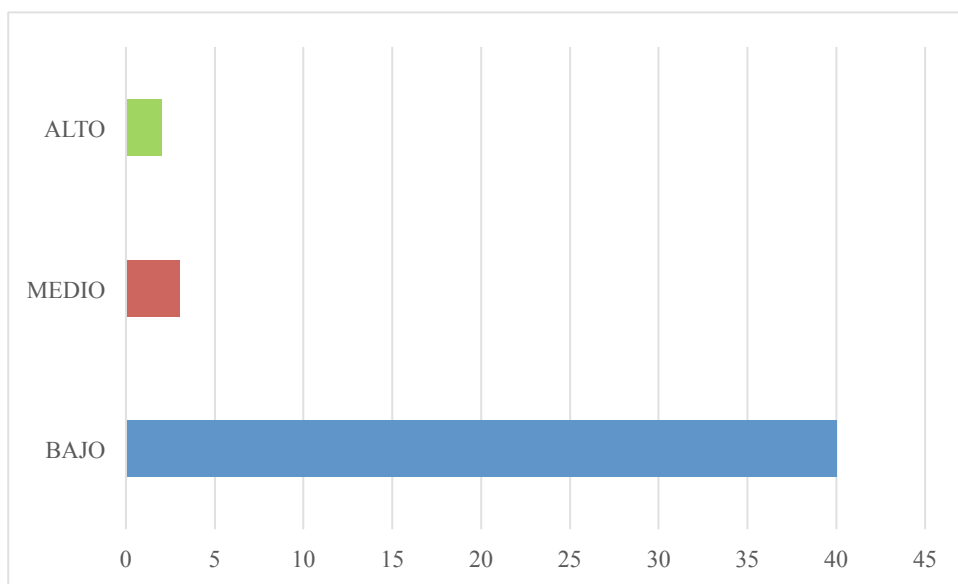


Figura 1. La dimensión de auto aceptación presenta una frecuencia de 40 pacientes en un nivel bajo de bienestar, representando así la mayoría, en el nivel medio se encontraron 3 pacientes con diabetes y en el nivel alto se encuentran 2 pacientes.

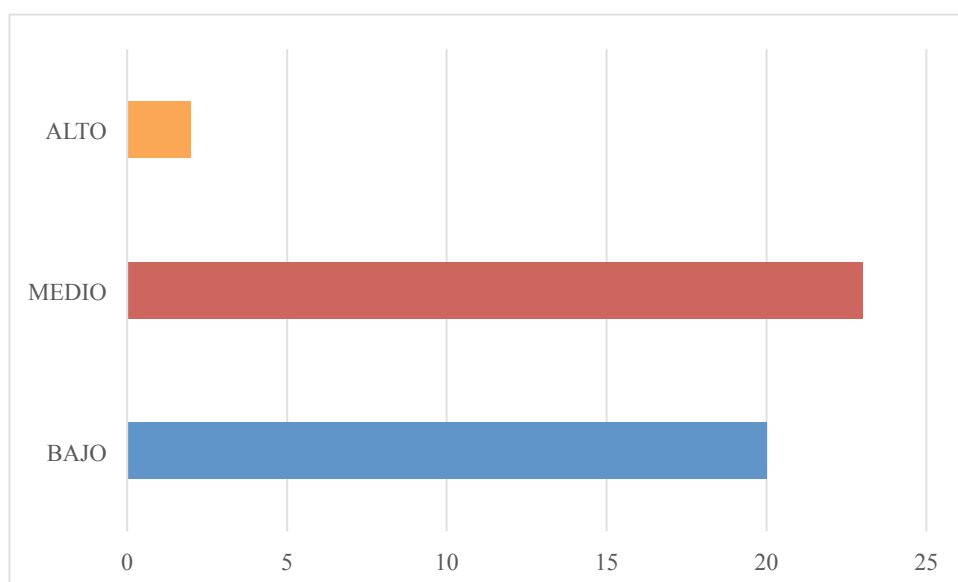


Figura 2. Se muestra la dimensión relaciones positivas, el dato más representativo es el nivel medio encontrándose 23 pacientes diabéticos, en el nivel bajo se encontraron 20 y en el nivel alto 2 pacientes.

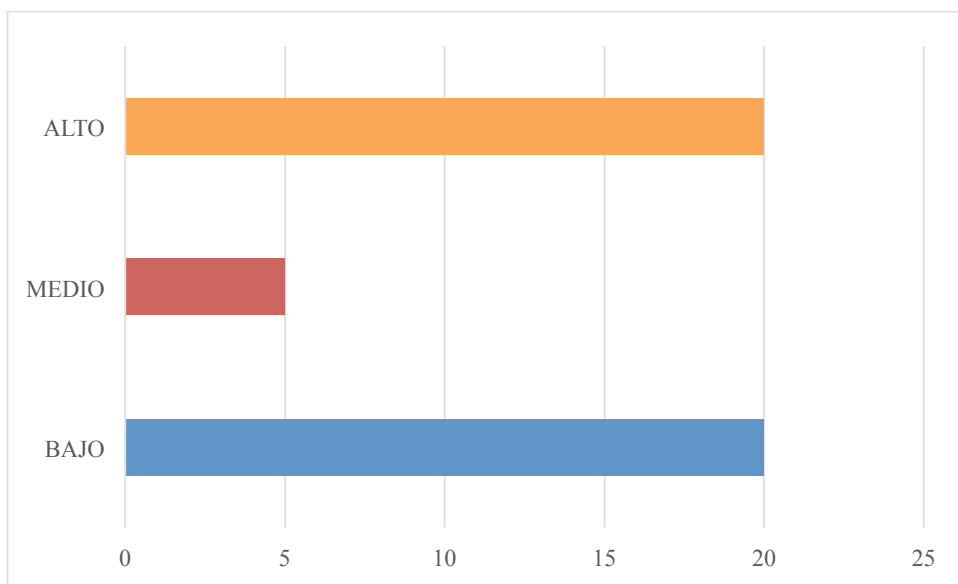


Figura 3. Dimensión Autonomía: se presenta un mayor número de pacientes diabéticos en el nivel bajo y alto respectivamente por 20, y en el nivel medio 5 pacientes.

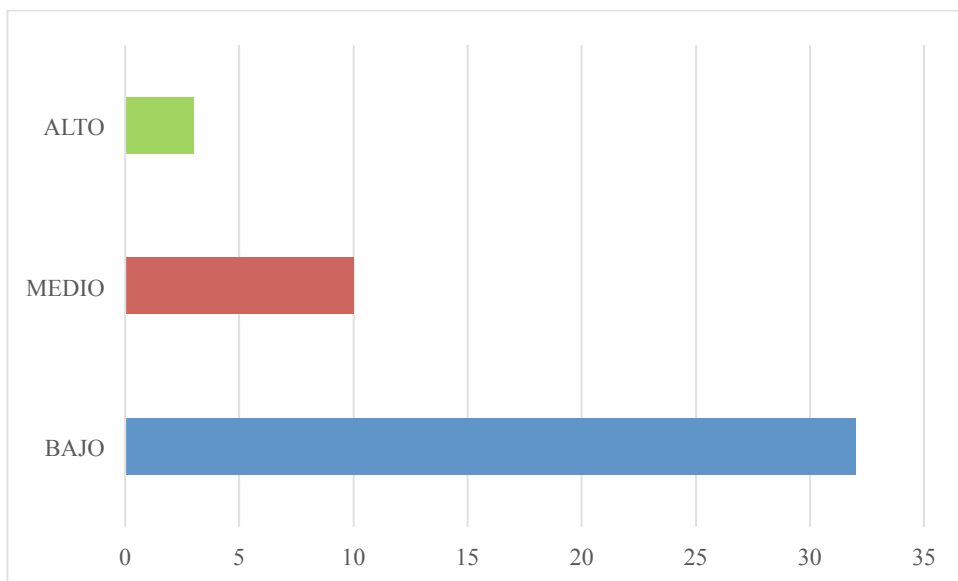


Figura 4. Representa la dimensión Dominio del entorno, donde se observa que en el nivel bajo puntuaron 32 pacientes diabéticos, 10 pacientes en el nivel medio y en el nivel alto 3 pacientes.

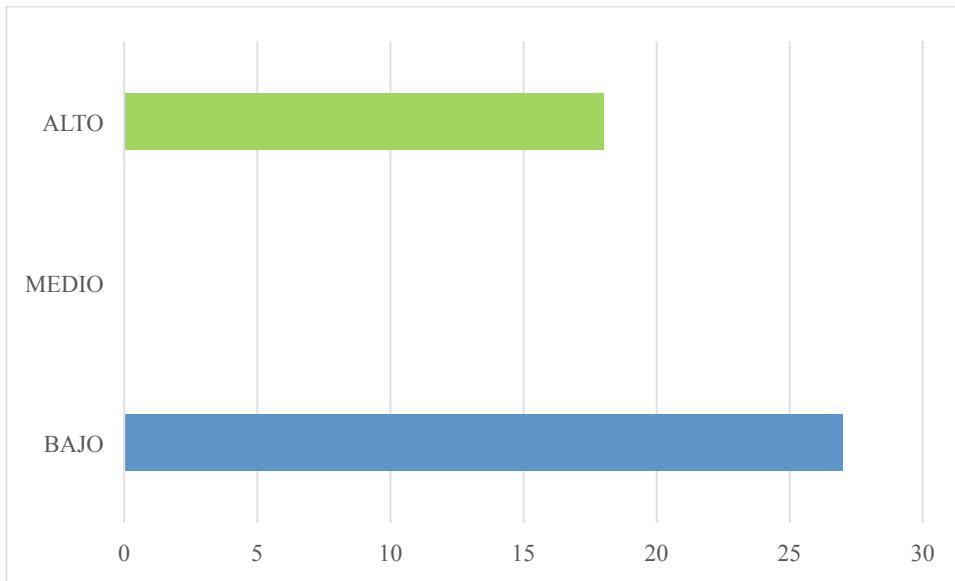


Figura 5. En la dimensión Crecimiento Personal se presentaron dos niveles solamente, en el nivel bajo 27 pacientes diabéticos y en el nivel alto 18 pacientes diabéticos.

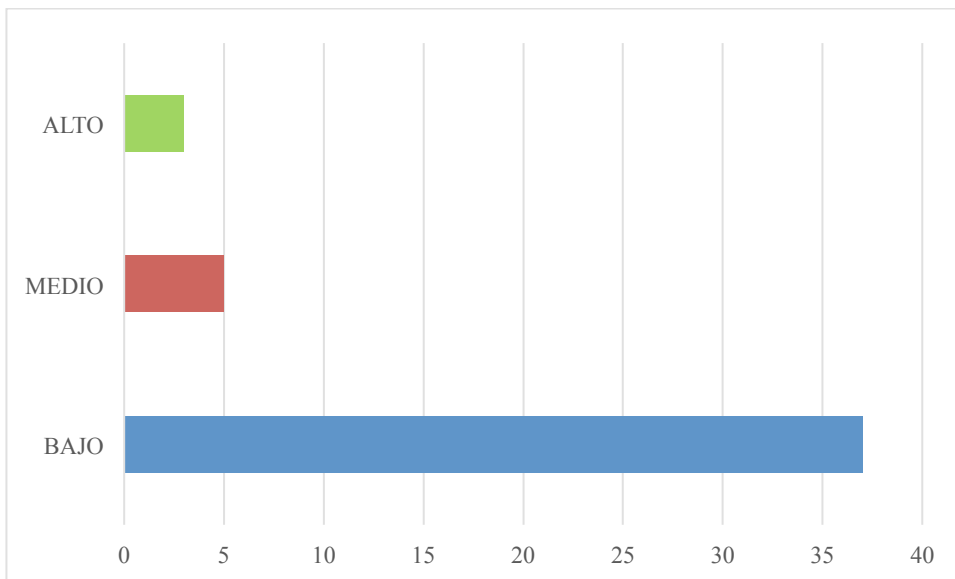


Figura 6. Representa la dimensión Propósito de Vida. En el nivel bajo se encontraron 37 pacientes diabéticos, en nivel medio 5 y en el nivel alto 3 pacientes.

Conclusiones

El bienestar psicológico engloba a un conjunto de sensaciones que hacen referencia a cómo se juzga la vida a nivel global. No se relaciona necesariamente con experimentar situaciones

placenteras o con satisfacer deseos personales, ya que se convertiría en algo pasajero y el bienestar psicológico es considerado de manera más amplia y duradera. En la presente investigación en la dimensión Autonomía y en la dimensión Crecimiento personal se obtuvieron resultados similares en ambas dimensiones considerándose los niveles altos y bajos. En lo que se refiere a la autonómica Ryff (1989) la define como la independencia que las personas tienen en diferentes aspectos de su vida. La sensación de poder elegir y tomar sus propias decisiones, además de mantener un criterio propio y la independencia emocional y personal aunque los demás no estén de acuerdo. La autonomía implica que la persona sea capaz de darse cuenta de lo que puede desarrollar, una fuerza mayor para resistir la presión social y los propios impulsos.

Es así como sucede con las 20 personas que puntuaron en el nivel alto de Autonomía. Carr (2004) aportó que el bienestar psicológico, social y de salud está íntimamente relacionado con la experiencia de emociones positivas. Esta concepción hedónica se define como la constante búsqueda de gratificaciones y placer y la evitación del dolor. Sin embargo, sobre las 20 que puntuaron en el nivel bajo, puede suceder que necesiten tener una guía para tomar en cuenta las opiniones de los demás, que estén al pendiente de lo que dicen o piensan de ellos y se dejen llevar más por la presión del grupo y que al ser diagnosticados con la diabetes hayan perdido esa autonomía. Zabala, Vázquez y Wetsell (2006) plantean que las enfermedades crónicas originan alteraciones emocionales como miedo y ansiedad que repercuten de forma negativa en el bienestar.

Considerando los datos similares en la dimensión Crecimiento Personal donde 18 pacientes tienen la capacidad para aprender de sí mismas, estando abiertos a las experiencias nuevas y que los están desafiando. Fomentan su crecimiento personal, siendo posible que se sientan en continuo aprendizaje, teniendo la capacidad de aprender de lo que van recibiendo y sepan que sus recursos pueden ir mejorando. Sin embargo las 27 personas que puntuaron en nivel bajo en esta dimensión, se entiende que se sienten estancados, aburridos y desmotivados. Con pocas ganas o incapaces de desarrollar nuevos aprendizajes y nuevas conductas de crecimiento, a ellas el diagnóstico de diabetes les ha afectado.

La dimensión Auto-aceptación está definida como la aceptación de uno mismo en todos los aspectos y del pasado tal como lo fue, sin caer en las garras de la impotencia por querer modificar o intervenir sobre aquello que ya sucedió. Las personas aceptan su cuerpo,

sus emociones y pensamientos, esto les ayuda a tener una visión más positiva de sí mismos. Pero si no se cuenta con esta capacidad como en el caso de las 30 personas que puntuaron en el nivel bajo, las personas tienden a sentirse insatisfechas, abrumadas y no saben por dónde empezar a cambiar aspectos sobre los que sí pueden intervenir como es el caso de la diabetes y hacerse cargo de su enfermedad.

Por su parte en la dimensión Relaciones positivas se define como la capacidad que las personas tienen para relacionarse con los demás de manera sincera y abierta. Si las personas tienen capacidad de relacionarse de manera satisfactoria con los demás, fomentaran vínculos que van a reportar una mayor calidad emocional. Esto implica tener más capacidad de empatía y apertura hacia las personas. La puntuación en nivel baja de esta investigación de 20 pacientes diabéticos, habla acerca de que para ellos les es difícil relacionarse con los demás, que tienen dificultad para abrirse y confiar, además de dificultades para mantener relaciones.

La dimensión Dominio del entorno se refiere a la habilidad que en un entorno difícil, se cuente con la capacidad para adaptarse a circunstancias adversas. Si las personas cuentan con alta percepción de dominio sobre lo que les rodea, ellas se sentirán capaces de influir en su entorno y de manejar situaciones complicadas. Pero cuando se tiene bajo dominio como en el caso de los 32 pacientes de esta investigación, estas tienen dificultades para superar las adversidades que les van surgiendo día a día. La dimensión Propósito de vida mide la necesidad de las personas de encontrar un objetivo que de sentido a su vida. Las personas necesitan proponerse metas claras y alcanzables, además de que sean realistas. Ellos piensan que al realizar estas tareas se obtendrán la mayor parte de los esfuerzos. Las personas encuentran un significado a su vida, le dan sentido a la vida, le dan significado a su presente, pasado y futuro. Las 27 personas que puntuaron en nivel bajo en esta dimensión al no contar con esta capacidad, no tienen un propósito claro, se sienten sin dirección y desorientadas al tener que convivir con el diagnóstico de la diabetes en su cotidianidad.

Es importante que los pacientes diabéticos cuenten con recursos que les permita tener un bienestar psicológico sabiendo que están pasando por una enfermedad crónica como la diabetes, sientan que tienen a su alrededor muchas ayudas y apoyos como la familia y sus seres queridos para salir adelante con su tratamiento, el apoyo social que puedan tener le da la oportunidad al paciente de sentirse apoyado para levantarse y seguir adelante con su vida de una manera lo más apegado a la normalidad que se pueda.

Un punto importante a considerar lo menciona Ribes (1984) diciendo que “el organismo es una entidad biológica que se comporta” (p. 20), y por tanto aunque exista una variable con disposiciones de índole biológica como es el caso de la diabetes, no se puede olvidar que el individuo a través de su comportamiento es el actor o protagonista de la misma, no sólo porque es quien la sufre o vive, sino porque es quien puede controlarla a través de su conducta. Se debe enfatizar que es el sujeto quien tiene la enfermedad no es la enfermedad quien tiene al sujeto. Son los comportamientos que emite el individuo en su entorno lo que al final de cuenta puede mitigar los efectos que produce la misma, por lo que Amigo, Fernández y Pérez (2003) aseguran que el tratamiento médico de la diabetes consiste en ejercer un control externo sobre la glucosa.

Por lo tanto se recomienda que estos pacientes cuenten con un modo de pensamiento positivo y con una red social, que les permita saber que no son los únicos que viven con dicha enfermedad, que se sientan importantes eso reconfortara a apoyar a su tratamiento y a sentirse apoyados y entendidos. Esto tiene una influencia directa sobre la salud psicológica de los pacientes, ya que teniendo factores de protección como lo es la familia, los grupos de apoyo, ayuda a que los efectos negativos de la diabetes sea más fácil de enfrentar para el paciente. Se recomienda enfocar los programas de prevención desde la perspectiva de la normalidad y de la salud, explicándoles a los pacientes y dándoles a conocer algunos hábitos en los que ellos puedan llevar una vida psicológica sana

Referencias

- Amigo, I., Fernández, C. y Pérez, M. (2003). Manual de psicología de la salud. (2ed). Madrid: Pirámide.
- Argyle, M. (1992) La psicología de la felicidad. Madrid, España. Alianza editorial.
- Argyle, M. (2001). The Psychology of happiness. London: Routledge
- Barra E. (2010) Bienestar psicológico y orientación del rol sexual en estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*. Vol28, N°1,1199-125.
- Castro. A (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Pp. 43-72.
- Carr, A. (2004). Positive psychology. Gran Bretaña, Inglaterra: Routledge.

- Cole, D. A., Peeke, L. & Dolezal, S. (1999). A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(4), 851-862.
- Díaz G. y Sánchez (2001) El Bienestar Subjetivo. Actualidad y perspectiva. *Revista cubana de medicina general*, 17(6), 572-579.
- Díaz, D; Rodríguez, R, Blanco, A; Moreno, B; Gallardo I; C; y Dierendonck, D. (2006). Adaptación Española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *psicothema*. Vol. 18, n°3. Pp.572-577.
- Ebert, S. A., Tucker, D. C., & Roth, D. L. (2002). Psychological resistance factors as predictors of general health status and physical symptom reporting. *Psychology, Health and Medicine*, 7(3), 363-375. DOI: 10.1080/13548500220139449
- González. M. (2004) El bienestar Psicológico en la adolescencia: la perspectiva de las ciencias de la complejidad. Tesis doctoral. Universidad de Girona. Departamento de psicología, Girona
- González, R., Montoya, I., Casullo, M.M., y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- Hernández. A y Hernández L, (2016). Bienestar subjetivo, Bienestar Psicológico y significación vital en personas mayores. Universidad de la laguna.
- Manual de Políticas para la Operación del Servicio de los Centros de atención al diabético. Instituto de Seguridad del Estado de México. ISEM (2015) Octubre.
- Ribes, E. (1984). Técnicas de modificación de conducta: Su aplicación al retardo en el desarrollo. México: Trillas.
- Ryff, C. (1989). Happiness is not everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality*
- Seligman, M, y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction, *The American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M, (2001) La auténtica felicidad, Byblos. España
- Veliz. A. (2012). propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico y su estructura factorial en universitarios chilenos. Chile: sin editorial.
- Zabala, M., Vázquez, O. y Whetsell, M. (2006). Bienestar individual y ansiedad en pacientes diabéticos [Versión electrónica]. *Revista Aquichan*, 6 (1), 8-21.

FACTORES COGNITIVOS PREDICTORES DE ADHERENCIA TERAPÉUTICA EN PERSONAS CON ENFERMEDADES CRÓNICAS

Gerardo Leija Alva¹³²
Viridiana Peláez Hernández
Arturo Orea Tejeda
Benjamín Domínguez

Resumen

Sackett y Haynes mencionan más de 200 variables que están relacionadas con el cumplimiento de algún tratamiento. Actualmente, la OMS y otros investigadores han determinado que estos son los factores que más influyen en este proceso: a) interacción con el profesional de la salud, b) comunicación entre el paciente y el personal de salud, c) el régimen terapéutico, la complejidad del tratamiento, e) la relación costo-beneficio ofrecida por el tratamiento, f) las características de la enfermedad, g) las creencias del paciente y h) el apoyo socio-familiar. El presente trabajo se centra en describir los fenómenos cognitivos (creencias) que se relacionan con el paciente y la adherencia. Objetivo: Este estudio intenta identificar una estructura entre los factores de 3 modelos cognitivos (Creencias de salud, Comportamiento planificado, modelo de Wallston) que podrían predecir la adherencia al tratamiento en pacientes con enfermedades crónicas. Se realizó la aplicación de 3 cuestionarios para evaluar los 3 modelos y 1 cuestionario para evaluar la adherencia terapéutica en 164 personas con enfermedades crónicas no transmisibles. Los datos fueron manejados usando el método de ecuaciones estructurales. Resultados: De los 14 factores de los cuatro modelos, solo 4 predicen la adherencia al tratamiento: valor para la salud, control del comportamiento, actitudes e intención conductual, estos explican 13% de adherencia terapéutica en esta población. Conclusión: Esto proporciona información sobre el peso de los factores de 3 modelos utilizados en la psicología de la salud para explicar los comportamientos de adherencia, y no ayuda a comprender que es necesario elaborar o repensar dichos modelos, ya que no todos los factores cumplen esa función.

Palabras clave: obesidad, adherencia, modelo de creencias.

¹³² Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, IPN. Correo electrónico: gleija@ipn.mx

Introducción

Las variaciones demográficas y socioeconómicas, la inequidad (Di Cesare, et al., 2013) contribuyen a largo plazo a cambiar los patrones de salud y enfermedad, y dan lugar a la situación que se ha denominado transición epidemiológica (Ariel Delgado Ramos, Fredy Fagundo Montesinos, Ernesto López Letucet & Tortoló, 2003). México presenta una transición epidemiológica que se caracteriza por el predominio cada vez mayor de las enfermedades no transmisibles (Secretaria de Salud, 2007).

La obesidad es el principal factor de riesgo modificable para el desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles (Astrup, Dyerberg, Selleck, & Stender, 2008)(Clark & Brancati, 2000)(Lim et al., 2012)(Dariush Mozaffarian, Saman Fahimi, Gitanjali M. Singh, Renata Micha, Shahab Khatibzadeh, Rebecca E. Engell, B.A., Stephen Lim, Goodarz Danaei, Majid Ezzati, 2014) y también es reconocida como uno de los problemas de salud pública más importantes de México (Stevens et al., 2008). A pesar de que en el periodo 2009-2015 se ha reportado una disminución de la prevalencia de obesidad algunos especialistas establecen que no existe evidencia que permita inferir que la obesidad disminuirá en México, por lo que recomiendan mejorar el diseño de políticas públicas que incluyan un componente implícito de monitoreo y evaluación de los procesos de intervención (Simón Barquera, Ismael Campos-Nonato & Adolfo Pedroza, 2013).

La efectividad de un tratamiento farmacológico y de cambio de hábitos, puede evaluarse a partir de tres elementos: La estrategia de intervención, la adherencia a dicho tratamiento, el beneficio/daño terapéutico (Who, 2003)(Geddes, 2006). Aunque existen intervenciones biomédicas para la prevención y el manejo de la mayoría las enfermedades crónicas, la atención que se recibe en el sector salud, en general, es fragmentada y sub-óptima. La mayor parte de los sistemas de salud actuales fueron diseñados para proveer cuidados episódicos y durante la fase aguda de los padecimientos. Las enfermedades crónicas por el contrario son permanentes y requieren continuidad en su prevención y en su control(Brink, 2009)(Valderas, Sibbald, & Salisbury, 2009).

Los pacientes con una tasa de no-adherencia elevada tienen una menor calidad de vida (Mumu, Saleh, Ara, Afnan, & Ali, 2014). La falta de adherencia, en personas que padecen enfermedades crónicas puede fluctuar entre el 40 al 75%. En personas con enfermedades crónicas no transmisibles, la mayor falta de adherencia se presenta en el

seguimiento de las dietas (41.0%) respecto al de la medicación (20.6%). La falta de adherencia en las terapias vinculadas al comportamiento se encuentra en una posición intermedia (30.3%)(Amado-Guirado, 2012). La baja adherencia terapéutica, se refleja en los elevados gastos en salud de los países con ingresos altos (HIC: siglas en ingles) y los que tienen ingresos bajos o medios(LMIC. siglas en ingles)(Blaschke, 2005)(Institute, 2009)

Algunos estudios explican cómo el nivel o grado de adherencia en pacientes crónicos, puede variar, según el tipo de conducta relativa al tratamiento de que se trate, así como de la problemática de salud. En una investigación reciente, de pacientes con diabetes tipo 2 (Mumu et al., 2014) se encontró que la adherencia presento variaciones, dependiendo del comportamiento indicado a modificar, por ejemplo la tasa de no-adhesión en relación a la dieta fue del 88%; de ejercicio 25%, realización de prueba de glucosa en la sangre 32%; en el cuidado de los pies 70%; el consumo de tabaco 6%.

Adherencia y Obesidad

Diversos estudios reportan que el éxito de los tratamientos para el control de la obesidad, están normalmente supeditado al cumplimiento de los requerimientos del programa, las asistencias a consultas o talleres y la posterior puesta en marcha de las conductas relacionadas con la disminución de ingesta de calorías e incremento de la actividad física, acciones todas estas relacionadas con la adherencia al tratamiento (Acharya et al., 2009)(Carels et al., 2008). De las personas con obesidad que comienzan un tratamiento, dos tercios de los que logran bajar de peso, lo recuperan luego de un año, y casi todos luego de cinco años. Esta recuperación se ha asociado con la falta de adherencia al tratamiento (Duncan et al., 2011).

Cuando la finalización se da de forma anticipada, se le denomina deserción, y está relacionada con la conducta de no adherencia. Poston (Carlos Poston II et al., 2001) reportó que el 30 % de las personas que acuden a un tratamiento para bajar de peso dejaban de asistir de forma voluntaria a los de 6 meses y casi la mitad (47 %) lo habían hecho al año de haber iniciado el tratamiento. Además, reportaban que un tercio de los participantes habían asistido a cinco o menos (20 %) de las 26 sesiones semanales, otros estudios reportan que las personas que se someten a regímenes alimentarios para disminuir la obesidad, presentan

tasas altas de abandono al tratamiento (Davis & Addis, 1999)(Gardner et al., 2007)(Wadden, Berkowitz, Sarwer, Prus-Wisniewski, & Steinberg, 2001).

Conceptualización de la adherencia

Libertad (2003) propuso hace doce años que el termino adherencia terapéutica “se refiere al proceso a través del cual el paciente lleva a cabo las indicaciones del terapeuta, basado en las características de su enfermedad, del régimen terapéutico que sigue, de la relación que establece con el profesional de la salud y en sus características psicológicas y sociales” (Libertad Martín Alfonso, 2003).

La adherencia comprende diversos comportamientos tales como la divulgación o puesta en marcha y el mantenimiento de un programa de tratamiento, la asistencia a citas de seguimiento, el uso correcto de la medicación prescrita, la ejecución de cambios apropiados al estilo de vida o la evitación de conductas contraindicadas, evitar comportamientos de riesgo e incorporar al estilo de vida conductas saludables (Pérez, 2003). La adherencia contiene las siguientes dimensiones: aspectos propiamente conductuales, mediados por elementos cognitivos, motivacionales, unidos a cuestiones relacionales, también interviene la comunicación con el o los profesionales de salud, la relación del paciente con el entorno social y familiar, hasta el papel de la organización de los servicios de salud y de corte gerencial, aunado al tipo y características del procedimiento de intervención farmacológico/no invasivo(Hotz, S., Kaptein, A., Pruitt, S., Sánchez-Sosa, J.J., & Willey, 2003)(Sánchez-Sosa, Robles, López, & Tapia, 2009),(Karavidas et al., 2007).

Modelos Sociocognitivos y Adherencia

Para la psicología de la salud, que se desarrolla en Latinoamérica, y Norteamérica, la investigación en los últimos años se ha enfocado en la identificación de los factores que determinan las conductas saludables. Dentro de los aspectos identificados por la psicología de la salud se encuentran los que tratan de “explicar” cómo las personas dan sentido a situaciones sociales, a partir de sus pensamientos, creencias y en los que intervienen estímulos observables y las respuestas a eventos específicos (Montejo. M, 2009). Es a partir de estas necesidades que surgen modelos de cognición social o sociocognitivos. Estos modelos asumen que la conducta y las decisiones que toma una persona se basan en un

análisis de costo-beneficio de los posibles resultados de la acción, esto ocasiona que los individuos busquen que su conducta los lleve a la máxima recompensa al menor costo.

Teniendo esto en consideración las intervenciones estarían encaminadas a modificar estas variables cognitivas para crear en el individuo condiciones para que adopte y lleve a cabo las recomendaciones que el especialista en salud le prescribe. Entre los modelos cognitivos sociales, los más comúnmente utilizados para predecir las conductas saludables han sido: el modelo de creencias en salud (Becker, 1974) el de locus de control en salud (Wallston, 1989), la teoría de la protección-motivación (Maddux & Rogers, 1983), la teoría de la acción razonada (Ajzen, 2010) y la teoría de autoeficacia percibida (Bandura, 1989). En este trabajo se retoman aquellos modelos aplicados con mayor frecuencia en diversos estudios que “explican” y predicen la conducta de adherencia a tratamientos no farmacológicos, en casos de personas con enfermedades crónicas.

El modelo de creencias en salud

En la década de 1950, el Modelo de Creencias en Salud (MCS) fue diseñado para predecir los comportamientos de promoción de la salud. Posteriormente, el MCS se ha utilizado para examinar los comportamientos de personas con alguna enfermedad como: cáncer, VIH, diabetes, entre otras, además para explicar la conducta de adherencia a los consejos y tratamientos médicos.

Este modelo incluye cinco constructos básicos: a) percepción de gravedad (creencia de la gravedad de una enfermedad y sus consecuencias) b) susceptibilidad percibida (es la medida en que el individuo se siente en riesgo de estar expuesto o de sufrir alguna enfermedad) c) señales o claves para la acción (estrategias para activar la "preparación"). Las claves para la acción pueden ser internas (por ejemplo, estado corporal o síntomas) o externas (por ejemplo, recordatorio de cita con el médico), d) beneficios percibidos (creencia en la eficacia de la acción aconsejado para reducir el riesgo o gravedad de impacto) y e) barreras percibidas (creencia en los costos tangibles y psicológicos a partir de llevar a cabo la conducta aconsejada. Todos estos factores contribuyen a la probabilidad de la acción saludable (Jones et al., 2014).

Impacto en salud del sesgo del PA

El PA (pronóstico afectivo) influye las elecciones de salud y la toma de decisiones medicas , interrogantes sobre costos/beneficios, y el impacto del sesgo se ha hecho duplicadamente urgente. El impacto del sesgo puede motivar a algunos a someterse a Tx médicos potencialmente peligrosos , prolongados y dolorosos con la esperanza de tener un mejor futuro. Estudios cros seccionales han reportado que las personas saludables tienden a sobrestimar el impacto emocional que podría producir en sus vidas la incapacidad, enfermedad crónica, y los tx médicos (Ubel, et al., 2005). Estos hallazgos son preocupantes porque sugieren la posibilidad de que el impacto del sesgo puede contribuir a que algunas personas rechacen la atención medica u otros acepten intervenciones costosas . Otros estudios encontraron que pacientes en espera de trasplante de riñón sobrestimaron las mejoras en su calidad de vida después de la cirugía (Smith, et al., 2008). Los pacientes que tuvieron la cirugía reportaron un nivel modesto de mejoría un año después del trasplante. Estos datos sugieren que no puede esperarse un aumento elevado en calidad de vida , las expectativas exageradas de un futuro rosa pueden ser un factor motivador para las toma de decisiones del paciente que se somete a intervenciones medicas riesgosas que pueden salvar su vida.

El impacto de sesgo también puede motivar alas personas a ejecutar acciones que podrían reducir el riesgo de requerir Tx médicos en el futuro. . Por ejm. Mientras que quienes requieren un Tx sobrestiman los resultados emocionales positivos , los participantes clínicamente sanos sobreestiman los efectos negativos de la incapacidad de una enfermedad y de un Tx medico. . Estas exageraciones negativas en población saludable también los motivan a evitar estilos saludables de vida . Incluso preferir la muerte a la incapacidad física .

La reseña funcional de el PA puede entrelazarse con la ansiedad y la depresión para generar y someter a prueba predicciones innovadoras sobre los costos7beneficios de el sesgo del PA en el contexto de la salud emocional.

Ubel, P.A. et al. (2005) Misimagining the unimaginable: the disability paradox and health care decision making. *Health Psychol.* 24, S57–S62

Smith, D. et al. (2008) Mispredicting and misremembering: patients with renal failure overestimate improvements in quality of life after a kidney transplant. *Health Psychol.* 27, 653–658

Feelings of the future

Beyon Miloyan and Thomas Suddendorf

Trends in Cognitive Sciences xx (2015) 1–5

Imagen tomada de internet

Papel de la inferencia interoceptiva en la homeostasis y toma de decisiones. Un cambio en X, en el estado corporal interno distante de lo esperado (sin sorpresa) es registrado por la corteza insular (negro: valor actual. Verde: valor esperado. Líneas punteadas distribución de la probabilidad total. Líneas continuas: medias). La desviación o sorpresa puede reducirse homeoestaticamente vía reflejos autonómicos que resuelven los errores de la predicción interoceptiva o alostaticamente vía la acción, que da lugar a conductas motivadas que resuelven los errores de la predicción propioceptiva. . Gu, and FitzGerald. (2014). interoceptive inference: homeostasis and decision-making TRENDS in Cognitive Science.

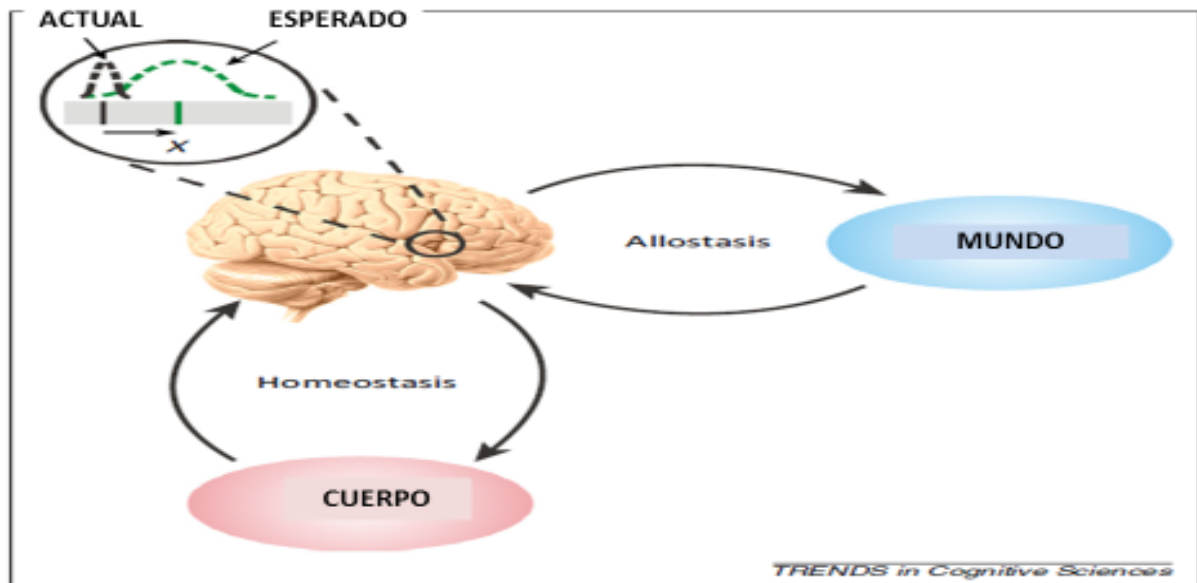


Imagen tomada de internet

El modelo de la Teoría Social Cognitiva y salud

La teoría social-cognitiva sugiere que mientras que el conocimiento sobre los riesgos para la salud y los beneficios que existen al llevar a cabo conductas saludables, son un requisito previo para el cambio de hábitos inadecuados, las influencias personales o capacidades percibidas son características adicionales para que el cambio ocurra (Bandura, 1989). La autoeficacia se puede definir como la creencia personal de un individuo sobre su capacidad para tener éxito en alcanzar una meta o resultado específico (Bandura, 1989). La autoeficacia afecta a las personas ya sea para movilizar la motivación y la perseverancia necesaria para tener éxito, su capacidad de recuperarse de los fracasos y recaídas así como la capacidad de continuar con el cambio una vez que sus metas se han alcanzado (Hongu, Kataura, & Block, 2011)

A partir de que un individuo se plantea la posibilidad de llevar a cabo una conducta de salud o cambiar un hábito no saludable serán tres los elementos que explicarán la decisión resultante: a) la creencia de que una situación determinada es perjudicial y por consiguiente habrá que modificarla, b) la creencia de que un cambio de comportamiento puede reducir la supuesta amenaza y evitar el daño; y c) la creencia de que se es lo suficientemente competente como para adoptar una conducta beneficiosa o para dejar de practicar una que resultaría dañina. En este último aspecto, es conocido como expectativas de autoeficacia (o más reciente Pronósticos Afectivos –ver recuadro): las creencias acerca de la capacidad para ejercer control sobre la propia conducta y el medio en el que ésta tiene lugar.

Modelo de la conducta razonada

Este modelo considera los factores actitudinales y comportamentales para explicar las conductas de salud (Ajzen, 2010). En esta teoría el concepto central lo constituye la intención conductual, Warshaw y Davis (1985) la definieron como: el grado en el cual las personas tienen planes conscientes de realizar o no una conducta. Los individuos llevarán a cabo una conducta cuando evalúan ésta como positiva y creen que otros, es decir las personas y los grupos socialmente relevantes para el sujeto, consideran que deben realizarla. De esta manera, la intención conductual depende directamente de las actitudes,

las cuales, a su vez, son función de las creencias acerca de las consecuencias de la conducta en cuestión y las normas sociales que influyen en la posibilidad de ejecutar una conducta.

Los componentes del modelo son cinco: 1. Actitud hacia la conducta: creencias que tiene la persona en torno a los efectos que tendrá la acción y de la evaluación que realiza acerca de sus probables consecuencias. 2. Norma subjetiva: percepción que la persona tiene acerca de lo que los otros significativos piensan acerca de si uno debería o no realizar una conducta de interés y de su motivación para cumplir con dichas creencias. 3. Creencias sobre las consecuencias de la Conducta y la posterior evaluación de las consecuencias. 4. Creencias normativas: los supuestos que la persona tiene acerca de lo que los demás esperan de ella. 5. La intención conductual: Es el elemento "gatillo" o desencadenante de la conducta (Salamanca, Giraldo, & Nariño, 2012).

Con la finalidad de ampliar el Modelo de la Acción Razonada, con base en evidencia disponible de hace 24 años, se agregó un componente que fue denominado "percepción de control de la conducta" (Ajzen, 2005), y se postuló la Teoría de la Conducta Planeada. En el presente trabajo el modelo de la acción razonada y la teoría de la conducta planeada se agrupan en la misma propuesta. La teoría de la conducta planeada (TCP) se utiliza para predecir la intención de conducta. El control percibido hace referencia a la percepción de obstáculos internos (falta de habilidades, competencias) y externos o situacionales (accesibilidad, colaboración de otros factor que ha mostrado tener efectos directos e indirectos sobre la conducta, en niveles incluso mayores que la intención conductual (Salamanca et al., 2012)

La TCP ha sido utilizada para planificar y evaluar numerosas intervenciones de muchos comportamientos diferentes (sexual, tabaquismo y ejercicio, entre otros)(Hardeman et al., 2005). Entre más positivas sean las actitudes de la persona y la norma subjetiva hacia esa conducta y mayor sea el control percibido, la intención de ejecutar la conducta será más intensa. Así mismo, entre más fuertes sean las intenciones conductuales de las personas, y mayor sea el control percibido, más probable será que emitan la conducta deseada (Conthe P et al., 2012).

Modelo de Wallston

El modelo de Wallston es uno de los que se han desarrollado en el campo de la promoción de la salud para describir el comportamiento saludable de las personas. Esta propuesta (1989) surgió a partir de un metanálisis realizado por Wallston, interrelacionando tres constructos para explicar la conducta de salud: locus de control, valor asignado a la salud y autoeficacia percibida. Se considera que la evaluación y análisis de estos tres elementos puede explicar y predecir los comportamientos saludables y no saludables que adoptan las personas (Wallston, 1989).

El primer constructo que retoma Wallston en su modelo es el de locus de control. Rotter en 1954, es el creador de este término (Visdómine-Lozano & Luciano, 2006). Las creencias del locus de control son expectativas de eventos futuros. Rotter hace la distinción entre locus de control interno y externo; el primero se refiere a la creencia de que los eventos son resultado de las propias acciones del individuo y por tanto, se encuentran bajo su control (Libet, B., Gleason, C.A., Wright, E.W. & Pearl, D.K. 1983. 106: 623-642). El segundo concibe que las acciones del sujeto y la ocurrencia de los eventos no se relacionan. Wallston retomó estas ideas y añadió que el locus de control externo podía “dividirse” en 2 dimensiones: “otros poderosos” y “azar”. En el primer caso, la persona cree que su salud es controlada por otros elementos a los que les otorga poder; mientras que el segundo la creencia de que el estado de salud que tienen o pueden tener se deba al azar (Wallston, 1992). La hipótesis desde este constructo era que las personas que creen que su salud depende de ellas mismas tendrán mejor salud que las que consideren que las causas de las enfermedades son ajenas al control de la persona. Wallston, consideró que las creencias de locus de control interno deberán mostrar fuertes correlaciones con la conducta preventiva de salud. Así, una persona que se perciba como altamente competente tendrá una buena motivación para mantener su salud (Wallston, 1992)(Wallston, 1989).

El segundo constructo que utilizó Wallston en su modelo fue el de valor asignado a la salud, el cual se refiere a la importancia que el sujeto le atribuye a su salud. Relacionando este concepto con el de locus de control, las personas con locus de control interno tienen mayor probabilidad de ejecutar conductas relacionadas con preservar, mantener o recuperar su salud si y solo si la salud es un elemento que perciben de gran relevancia (Sánchez, 2010).

Los modelos por sí mismos ayudan a enumerar y describir una parte de la compleja conducta de adherencia a algún tratamiento, sin embargo, utilizarlos de forma aislada resulta insuficiente, es por esto que a continuación se enlista una serie de estrategias encaminadas a facilitar e incrementar la adherencia terapéutica en personas con obesidad, basadas en los conceptos básicos de los 4 modelos descritos previamente.

Modelo de creencias en salud y Adherencia

Un reciente trabajo (Jones et al., 2014) reporta los resultados de una revisión sistemática de 18 estudios, que aplicaron el MCS como base teórica para el diseño de intervenciones en salud y elevación de los niveles de la adherencia, los resultados que obtuvieron sugieren que los constructos que se relacionaron más sólidamente con una intervención efectiva fueron: beneficios percibidos y la susceptibilidad percibida, seguido por barreras percibidas. A partir de estos elementos, una propuesta para incrementar la adherencia al tratamiento de personas con obesidad debería de considerar las siguientes estrategias:

1. Dotar al participante de información sobre la obesidad, los daños y consecuencias a la salud a mediano y largo plazo que genera la enfermedad.
2. Mostrarle la relación directa entre el estilo de vida no saludable y el incremento de la grasa corporal, asegurándose que se modifique la percepción que tienen sobre las pocas posibilidades de llegar a padecer la de la enfermedad y sus consecuencias.
3. Demostrarle de forma concreta los beneficios que obtendrá al modificar su alimentación e incrementar la actividad física.
4. Dotarlo de estrategias para incrementar el comer en casa, aprender a gastar poco y comer equilibrado y nutritivo, aprender a disfrutar nuevos sabores y diferenciarlos de la comida rápida.

El Modelo de la conducta planeada y adherencia

En un estudio en donde se analizó la adecuación de la Teoría del Comportamiento Planificado para explicar la conducta de abandono del tratamiento entre un grupo de personas con alcoholismo (Antonio & Costa, 2011), se encontró que los que abandonan el tratamiento dentro de los primeros dos meses de asistencia, son aquellos que desde un principio mostraron una clara intención de no continuar con éste. Son personas que

percibieron la existencia de dificultades que les imposibilitarían poder continuar con el tratamiento, en otras palabras, no creyeron disponer de los recursos y oportunidades necesarias para continuar asistiendo al mismo. Además, mostraron una actitud hacia el tratamiento más negativa, y conforme paso el tiempo, creyeron que la opinión de los que les rodean fue de indiferencia respecto al abandono o no del tratamiento. A partir de esta información para mejorar la adherencia de personas con sobrepeso y obesidad se propone:

1. Generar estrategias en donde la persona pueda ser capaz de identificar todas las habilidades y recursos que tiene para modificar sus hábitos alimentarios así como incrementar la actividad física o reducir el nivel de sedentarismo, que es una meta más viable.
2. Darle la información suficiente en relación a las ventajas de la modificación de los hábitos, de tal forma que se desarrolle una actitud positiva hacia los mismos.
3. Solicitar apoyo de su entorno socio familiar, para que reciba retroalimentación sobre los cambios de conducta.
4. Dotarle de estrategias que pueda utilizar en caso de que no pueda seguir su régimen o realizar actividad física, como lo tenía planeado de tal forma que sienta la capacidad de control de la situación.

Modelos de la Teoría Social Cognitiva y adherencia

Shin (Shin et al., 2011) y su equipo desarrollaron un trabajo en donde el objetivo era examinar la relación entre la autoeficacia y la pérdida de peso posterior una intervención de 6 meses en 90 mujeres sanas en la etapa de posmenopausia. Cada participante recibió un plan de alimentación equilibrado e hipocalórico. Recibieron sesiones nutricionales y conductuales cada 2 semanas durante los primeros 3 meses. Se aplicaron los cuestionarios de Autoeficacia y Estilo de Vida. Los resultados mostraron que las participantes que tenían mayor puntaje en el cuestionario de autoeficacia total fueron capaces de perder más peso y su adherencia fue mayor. A partir de estos elementos se proponen estas estrategias para incrementar la adherencia en personas con obesidad:

1. Alentar a las personas con obesidad a establecer metas semanales concretas y alcanzables para la realización de activación física regular, la preparación de comida en casa, o la incorporación de frutas y verduras en su dieta.

2. Dotar de estrategias de manejo de estrés y tolerancia a la frustración, y recomendaciones que le ayuden al logro de objetivos.

El modelo de Wallston y la Adherencia

En una investigación en donde el objetivo fue el buscar relaciones con los constructos del modelo de Wallston, y los estilos de vida de pacientes diabéticos para que lograran alcanzar el control metabólico, el resultado que se reporta es que el valor asignado a la salud, se asoció significativa y positivamente con el estilo de vida del paciente diabético (Montejo. M, 2009).

El modelo de Walston hace énfasis en además de la autoeficacia percibida, al locus de control y valor asignado a la salud. En este caso las propuestas que se hacen para una mayor adherencia en personas con obesidad son:

1. Conducir a la persona a que sea capaz de identificar que conductas o comportamientos lo han llevado a tener la problemática de salud, y cuáles de estas puede modificar o controlar, y en cuales otras requiere de apoyo externo.
2. El desarrollo de conductas de auto monitoreo, tanto de tipo conductual, cognitivo como fisiológico, y dotarlo de herramientas para este fin.
3. Generar la capacidad de apreciar y cuidar de su cuerpo, sin descuidar su necesidades y sustituyendo aquellos comportamientos que lo llevan a sentirse mal.

Conclusiones

Al hablar de la adherencia resulta de vital importancia considerarla como una unidad básica dentro del proceso salud-enfermedad: profesional de la salud-paciente, esta unidad tan fundamental, es la que hoy en día abre una puerta de entrada para la participación de la psicología, para poder apoyar en responder la interrogante sobre los factores que determinan que un individuo cumpla o no las indicaciones que se promueven para que el paciente obtenga la salud(Brannon, 2001), y específicamente en personas con obesidad las cuales requieren de estrategias que coadyuven en su control y cambio. Además de buscar formas para que la labor que los demás miembros del equipo de salud realizan se cumplan y eviten así comorbilidades que pueden generar una calidad de vida muy disminuida en las personas que la padecen.

Agradecimientos

Se agradece la participación en la revisión del Manuscrito a la Dra Natalalia Arias-Trejo y a la Secretaria de investigación del IPN, por el financiamiento de este trabajo a través del proyecto SIP 20151036.

Referencias

- Acharya, S. D., Elci, O. U., Sereika, S. M., Music, E., Styn, M. a., Turk, M. W., & Burke, L. E. (2009). Adherence to a behavioral weight loss treatment program enhances weight loss and improvements in biomarkers. *Patient Preference and Adherence*, 3, 151–160. <https://doi.org/10.2147/PPA.S5802>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*.
- Ajzen, I. (2010). Constructing a theory of planned behavior questionnaire. *Biofeedback and Selfregulation*, 17, 1–7. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Amado-Guirado, E. (2012). Sano y salvo: Elementos básicos del abordaje de la medicación en los pacientes crónicos: conciliación, revisión del tratamiento y adherencia. Retrieved April 6, 2015, from <http://sano-y-salvo.blogspot.mx/2012/09/elementos-basicos-del-abordaje-de-la.html>
- Antonio, J., & Costa, G. (2011). *Análisis de los determinantes cognitivos que subyacen a la conducta de consumo intensivo de alcohol en jóvenes utilizando como marco de referencia la teoría de la conducta planificada*. (S. de Universitat de València Publicacions, Ed.).
- Ariel Delgado Ramos, Fredy Fagundo Montesinos, Ernesto López Letucet, C. V. S., & Tortoló, I. S. (2003). Transición epidemiológica. *Centro Provincial de Información de Ciencias Médicas*. Retrieved from http://www.revmatanzas.sld.cu/revista_medica/ano_2003/vol1_2003/tema03.htm
- Astrup, A., Dyerberg, J., Selleck, M., & Stender, S. (2008). Nutrition transition and its relationship to the development of obesity and related chronic diseases. *Obesity Reviews : An Official Journal of the International Association for the Study of Obesity*, 9 Suppl 1(s1), 48–52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2007.00438.x>

- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. Retrieved April 6, 2015, from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989DP.html>
- Becker, M. H. (1974). The health belief model and sick role behavior. *Health Education Monographs*, 2, 409–419.
- Blaschke, L. O. T. (2005). La adherencia a la medicación - NEJM. Retrieved April 6, 2015, from <http://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMra050100>
- Brannon, L. & F. (2001). *Psicología de la Salud. Madrid: Paraninfo.*
- Brink, S. (2009). The Diabetes Prevention Program: how the participants did it. *Health Affairs (Project Hope)*, 28(1), 57–62. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.28.1.57>
- Carels, R. A., Young, K. M., Coit, C., Clayton, A. M., Spencer, A., & Hobbs, M. (2008). Can following the caloric restriction recommendations from the Dietary Guidelines for Americans help individuals lose weight? *Eating Behaviors*, 9(3), 328–335. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2007.12.003>
- Carlos Poston II, W. S., Haddock, C. K., Olvera, N. E., Suminski, R. R., Reeves, R. S., Dunn, J. K., ... Foreyt, J. P. (2001). Evaluation of a Culturally Appropriate Intervention to Increase Physical Activity. *American Journal of Health Behavior*, 25(4), 396–406. <https://doi.org/10.5993/AJHB.25.4.5>
- Clark, J. M., & Brancati, F. L. (2000). The challenge of obesity-related chronic diseases. *Journal of General Internal Medicine*, 15(11), 828–9. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1495620&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>
- Conthe P, M.-C. E. J. L. P., Martín, N. F. de C., Ollero, M., Barragán, B., Aliaga, A., & Jurado, M. G. (2012). Una aproximación multidisciplinar al problema de la adherencia terapéutica en las enfermedades crónicas: estado de la situación y perspectivas de futuro.
- Dariush Mozaffarian, Saman Fahimi, Gitanjali M. Singh, Renata Micha, Shahab Khatibzadeh, Rebecca E. Engell, B.A., Stephen Lim, Goodarz Danaei, Majid Ezzati, J. P. (2014). Global Sodium Consumption and Death from Cardiovascular Causes —

- NEJM. Retrieved April 6, 2015, from <http://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMoa1304127>
- Davis, M. J., & Addis, M. E. (1999). Predictors of attrition from behavioral medicine treatments. *Annals of Behavioral Medicine : A Publication of the Society of Behavioral Medicine*, 21(4), 339–49. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10721442>
- Duncan, D. T., Wolin, K. Y., Scharoun-Lee, M., Ding, E. L., Warner, E. T., & Bennett, G. G. (2011). Does perception equal reality? Weight misperception in relation to weight-related attitudes and behaviors among overweight and obese US adults. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 20. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-20>
- Gardner, C. D., Kiazand, A., Alhassan, S., Kim, S., Stafford, R. S., Balise, R. R., ... King, A. C. (2007). Comparison of the Atkins, Zone, Ornish, and LEARN diets for change in weight and related risk factors among overweight premenopausal women: the A TO Z Weight Loss Study: a randomized trial. *JAMA*, 297(9), 969–77. <https://doi.org/10.1001/jama.297.9.969>
- Geddes, J. (2006). Meta-analysis in the assessment of treatment outcome. *Journal of Psychopharmacology (Oxford, England)*, 20(4 Suppl), 67–71. <https://doi.org/10.1177/1359786806066056>
- Hardeman, W., Sutton, S., Griffin, S., Johnston, M., White, A., Wareham, N. J., & Kinmonth, A. L. (2005). A causal modelling approach to the development of theory-based behaviour change programmes for trial evaluation. *Health Education Research*, 20(6), 676–87. <https://doi.org/10.1093/her/cyh022>
- Hongu, N., Kataura, M. P., & Block, L. M. (2011). Behavior Change Strategies for Successful Long-Term Weight Loss: Focusing on Dietary and Physical Activity Adherence , Not Weight Loss. *Journal of Extention*, 49(1), 4–7.
- Hotz, S., Kaptein, A., Pruitt, S., Sánchez-Sosa, J.J., & Willey, C. (2003). Adherence to Long-term. Therapies. Evidences for action. Suiza: World Health Organization.
- Institute, T. N. E. H. (2009). Thinking Outside the Pillbox: A System-wide Approach to

- Improving Patient Medication Adherence for Chronic Disease. *New England Healthcare Institute*, (August), 1–21. <https://doi.org/10.1056/NEJMp1002305>
- Jones, C. L., Jensen, J. D., Scherr, C. L., Brown, N. R., Christy, K., & Weaver, J. (2014). The Health Belief Model as an Explanatory Framework in Communication Research: Exploring Parallel, Serial, and Moderated Mediation. *Health Communication*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/10410236.2013.873363>
- Karavidas, M. K., Lehrer, P. M., Vaschillo, E., Vaschillo, B., Marin, H., Buyske, S., ... Hassett, A. (2007). Preliminary results of an open label study of heart rate variability biofeedback for the treatment of major depression. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 32(1), 19–30. <https://doi.org/10.1007/s10484-006-9029-z>
- Libertad Martín Alfonso, M. S. A. y H. D. B. V. (2003). Frecuencia de cumplimiento del tratamiento médico en pacientes hipertensos. *Rev Cubana Med Gen Integr v Habana Mar.-Abr. 2003*, 19, 2(ISSN 1561-3038).
- Lim, S. S., Vos, T., Flaxman, A. D., Danaei, G., Shibuya, K., Adair-Rohani, H., ... Memish, Z. A. (2012). A comparative risk assessment of burden of disease and injury attributable to 67 risk factors and risk factor clusters in 21 regions, 1990-2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *Lancet*, 380(9859), 2224–60. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61766-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61766-8)
- Maddux, J. E., & Rogers, R. W. (1983). Protection motivation and self-efficacy: A revised theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19(5), 469–479. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(83\)90023-9](https://doi.org/10.1016/0022-1031(83)90023-9)
- Montejo. M. (2009). Estilos de vida en diabéticos del Instituto Mexicano del Seguro Social : correlación con el modelo de Wallston, 16, 27.
- Mumu, S. J., Saleh, F., Ara, F., Afnan, F., & Ali, L. (2014). Non-adherence to life-style modification and its factors among type 2 diabetic patients. *Indian Journal of Public Health*, 58(1), 40–4. <https://doi.org/10.4103/0019-557X.128165>
- Pérez, D. F. Z. (2003, February 11). psicología - salud vida. Retrieved April 6, 2015, from <http://www.sld.cu/saludvida/psicologia/temas.php?idv=6071>
- Salamanca, A., Giraldo, C., & Nariño, U. A. (2012). Modelos cognitivos y cognitivo

- sociales en la prevención y promoción de la salud. *Cognitive models and social cognitive in health prevention and promotion*, 57(1), 185–202.
- Sánchez-Sosa, J. J., Robles, O.´ C., López, J. a P., & Tapia, M. D. (2009). Un modelo psicológico en los comportamientos de adhesión terapéutica en personas con VIH. *Salud Mental*, 32(5), 389–397.
- Sánchez, Y. E. (2010, April 16). Modelos de cognición social y adherencia terapéutica en pacientes con cáncer. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Retrieved from <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/554>
- Secretaria de Salud. (2007). secretaria de salud, p. 188. Retrieved from http://www.dgis.salud.gob.mx/descargas/pdf/ProNaSa_2007-2012.pdf
- Shin, H., Shin, J., Liu, P.-Y., Dutton, G. R., Abood, D. A., & Ilich, J. Z. (2011). Self-efficacy improves weight loss in overweight/obese postmenopausal women during a 6-month weight loss intervention. *Nutrition Research*, 31(11), 822–828. <https://doi.org/10.1016/j.nutres.2011.09.022>
- Simón Barquera, Ismael Campos-Nonato, L. H.-B., & Adolfo Pedroza, J. A. R.-D. (2013). Prevalencia de obesidad en adultos mexicanos, 2000-2012. Retrieved April 6, 2015, from <http://www.scielosp.org/pdf/spm/v55s2/v55s2a12.pdf>
- Stevens, G., Dias, R. H., Thomas, K. J. A., Rivera, J. A., Carvalho, N., Barquera, S., ... Ezzati, M. (2008). Characterizing the Epidemiological Transition in Mexico: National and Subnational Burden of Diseases, Injuries, and Risk Factors. *PLoS Medicine*, 5(6), e125. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0050125>
- Valderas, J. M., Sibbald, B., & Salisbury, C. (2009). Defi ning Comorbidity: Implications for Understanding Health and Health Services. *Annals Of Family Medicine*, (7), 357–363. <https://doi.org/10.1370/afm.983>.Martin
- Visdómine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: Revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729–751. <https://doi.org/1697-2600>
- Wadden, T. A., Berkowitz, R. I., Sarwer, D. B., Prus-Wisniewski, R., & Steinberg, C. (2001). Benefits of lifestyle modification in the pharmacologic treatment of obesity: a

randomized trial. *Archives of Internal Medicine*, 161(2), 218–27. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11176735>

Wallston, K. a. (1989). Assessment of control in health-care settings. *Stress, Personal Control, and Health*, (c).

Wallston, K. a. (1992). Hocus-pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's social learning theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 183–199. <https://doi.org/10.1007/BF01173488>

Warshaw, P. R., & Davis, F. D. (1985). Disentangling behavioral intention and behavioral expectation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21(3), 213–228. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(85\)90017-4](https://doi.org/10.1016/0022-1031(85)90017-4)

Who. (2003). Behavioural mechanisms explaining adherence, 38.

INTENSIDAD DEL USO DE VIDEOJUEGOS EN JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Esperanza Viloría Hernández¹³³

Victoria Elena Santillán Briceño

Resumen

En México se reporta que el 44.5% de usuarios de internet son jóvenes en un rango de edad de 12 a 24 año (INEGI,2015), quienes utilizan más dispositivos para conectarse a Internet y permanecen más tiempo para navegar o realizar diversas actividades de consumo, en promedio los usuarios navegan 4 horas en un día y el 88% tiene registro en alguna red social (IAB, 2013). El dispositivo con mayor uso es el teléfono inteligente, con ello se ha propiciado el incremento del uso de video juegos, por lo que el presente trabajo tiene el objetivo de identificar la intensidad de uso de los videojuegos en estudiantes de educación media superior en la zona noroeste de México. Para medir la intensidad se elaboró una escala con 13 categorías. Se tiene una muestra de 428 jóvenes de educación media, en promedio tiene 17 años de edad y 49.1% son mujeres y el 50.9% son hombre. El alfa global fue de .909 de las 55 afirmaciones con las que cuenta la escala. Entre los resultados se destacó un alfa de .656, en las afirmaciones relacionadas con la intensidad de uso al manifestar que han pasado más de 8 horas jugando videojuegos en un día y, han dejado de comer por jugar videojuegos, otras personas les han comentado a los jóvenes que pasan mucho tiempo jugando videojuegos, y al momento de la aplicación de la escala reportaron tener ganas de jugar en este momento. Se propone la generación de políticas y estrategias educativas para medir la intensidad del uso de video juegos para su prevención.

Palabras clave: jóvenes, educación, videojuegos.

¹³³ viloria.eh@gmail.com

En la actualidad existe un acercamiento importante al estudio sobre la intensidad del uso de los video juegos en jóvenes y sus efectos en el rendimiento académico y las posibles repercusiones negativas y el potencial adictivo de la tecnología. Entre las categorías estudiadas se encuentra la adicción, autoestima, cambios fisiológicos, sexo y violencia. También existe otro grupo de investigación que mide el efecto positivo usado como material didáctico que hasta hoy se utilizan con efectos positivos. (Wood,2007)

En este momento no hay manera de saber si los videojuegos, la televisión, o incluso la cultura masiva del mundo del entretenimiento, será una fuerza para el cambio positivo o negativo. Lo que sí sabemos es que las cosas están cambiando. En el caso de México, el reporte del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013), describe que existe en México un 44.5% de usuarios de internet y todos ellos son jóvenes, en un rango de edad de 12 a 24 años. En el reporte más reciente del INEGI (2015), señala un incremento global importante ya que paso de 44.5% al 57.4% de la población son usuarios de internet y de ellos el 70% lo usan para hacer uso de las redes sociales en línea.

En el mismo sentido el reporte de la Internet Advertising Bureau (IAB) en 2013, muestra que los mexicanos tienen más dispositivos para conectarse a Internet y permanecen más tiempo para navegar o realizar diversas actividades, en promedio los usuarios navegan 4 horas en un día y el 88% tiene registro en alguna red social. En el reporte presentado en 2016, existen ya 71.5 millones de usuarios de internet (60%), de dichos usuarios hay un grupo de jóvenes entre 13 y 17 años, que son el segmento de mercado conocido como la generación Z, que se caracterizan por navegar en internet realizando diversas actividades, entre ellas, descargar aplicaciones, videos, usar redes sociales o ver publicidad (IAB, 2016). Entre sus hábitos, la generación Z el 25% usa consola de videojuegos portátil y el 16% se conecta al Internet, las horas más comunes en que se conecta el 61.56% es entre las 3pm y las 12am, un porcentaje menor (12%) entre 12am y 6 am. El 87% descarga aplicaciones y pagan por ellas. Otro dato interesante es que realizan 6 actividades en promedio y el 90% considera que internet los acompaña para pasar el tiempo, en particular su interés por compartir imágenes en un 68% y ver juegos un 50%. En suma, la generación Z muestran una mayor dependencia hacia sus dispositivos móviles, el Internet es esencial, pagan el precio que sea para descargar aplicaciones y manifiestan un gran interés por los videos. (IAB, 2016).

En México para el 2016, el crecimiento de la compra de video juegos se asocia a la disponibilidad de dispositivos móviles, así el 71% de los jugadores utiliza el teléfono y el 26% las consolas. Se estima que en nuestro país existen 47 millones de “gamers”, con un particular interés por la realidad virtual, es decir, que los jóvenes pueden generar en tiempo real representaciones de la realidad, que son ilusiones ya que se trata de una realidad perceptiva sin ningún soporte físico y únicamente se dan en la computadora, ya hasta se habla de que el juego podrá “aprender” qué le gusta al jugador. (CIU,2017).

Si bien los patrones de consumo muestran algunos hábitos de los jóvenes, resulta relevante destacar el incremento en la intensidad del uso, ya sea de los dispositivos o del internet y su dependencia a los mismos. Por intensidad de uso, se hace referencia al tiempo que el joven permanece jugando video juegos, conectado o no al internet, invirtiendo más de 8 horas diarias de manera continua o de manera intermitente, influyendo en su actividad fisiológica, estados de ánimo, relaciones interpersonales, educativas o laborales. La intensidad de uso de video juegos se relaciona también, con tres aspectos centrales: el tiempo invertido, las características del juego y la sensación de bienestar percibido por el “gamer”. (Clark y Scott, 2009; Pérez-Sánchez y Torres, 2014)

Considerando el nivel de intensidad de juego, algunos autores afirman que un comportamiento abusivo del uso de video juegos podría considerarse como una adicción, ya que se han reportado alteraciones en el procesos biológicos, psicológicos y sociales de la persona, afectando el bienestar de su vida, creando una adicción sin sustancia química. (Arias, Gallego, Rodríguez y del Pozo, 2012)

En el presente trabajo se pilotea un instrumento que mide la intensidad de uso de video juegos en jóvenes de educación media superior de tipo pública.

Método

Para el logro del objetivo, se propuso una investigación de corte cuantitativo, con un diseño de investigación exploratorio transversal (García y Vega, 2009). Con ello se intenta una primera aproximación para identificar variables, relaciones y condiciones en las que se presenta la intensidad del uso de video juegos en jóvenes de educación media superior. La muestra es no probabilística por conveniencia, ya que era accesible el ingreso a la escuela de educación media superior de tipo pública, en la frontera norte de México. Con las

facilidades otorgadas por la institución, se logró la participación de 428 estudiantes, quienes cursaban el primer y el segundo año escolar. De ellos el 49.1% eran mujeres y el 50.9% hombres.

Instrumento

El instrumento empleado para el estudio se elaboró en dos etapas, la primera consistió en la construcción de variables, dimensiones y operacionalización de las mismas; se definieron teóricamente 15 variable y 160 preguntas que se aplicaron a 10 estudiantes para su validación interna y se utilizó una correlación de Pearson para la selección de preguntas, quedando conformada una segunda versión. En la segunda etapa se aplicó la segunda versión conformada por 14 variables con 48 preguntas, se administró nuevamente a los 428 estudiantes con el propósito de su validación. Las variables consideradas son: 1) Conocimiento de la clasificación, 2) Nivel de competencia, 3) Ludopatía, 4) Juego en grupo o en solitario, 5) Recursos/costo, 7) Género y juego, 8) Modo de juego, 9) Tiempo, 10) Franquicia, 11) Generación, 12) Motivación, 13) Dispositivos, 14) Datos que son presentados en el presente documento. 15) Socialización (Familia, pareja, amigos, trabajo).

Procedimiento

Para la segunda aplicación, motivo del presente reporte, se realizaron tres pasos, en el primero, se dieron charlas a los profesores y directivos para que sensibilizaran a los estudiantes y conseguir su disposición para contestar el instrumento. En el segundo, se instaló en las computadoras de la institución la liga para ingresar al portal, donde se encuentra el instrumento. En el tercero, se pidió a los estudiantes acudieran al departamento de informática y se les asignó una computadora para responder el cuestionario, que tardaban en promedio media hora en contestar.

Resultados

Después de recolectar la información respondida por los estudiantes en el instrumento en línea, se obtuvieron los datos de confiabilidad, mediante el uso de un Alfa de Cronbach, para el análisis se realizó primero a nivel global considerando todas las variables y después se desagregó por variable considerada. Como se puede observar en la Tabla 1, el Alfa de .909 indica que en las 14 variables integradas existe una relación entre ellas, por lo que el

instrumento tiene validez y mide la intensidad del uso de videojuego. Al realizar un análisis por categoría se puede señalar que los principales predictores se asocian con el conocimiento que los estudiantes tienen de la clasificación de los juegos que compran o usan .500. La baja relación con el costo confirma lo reportado en los estilos de consumo de los jóvenes en ese segmento, juegan pero buscan no pagar .074. Un atractivo para permanecer jugando por más de 8 horas se relaciona con el nivel de competencia o el reto que representa el videojuego .824. Las diferentes modalidades de video juego son utilizadas por los estudiantes .576 y prefieren jugar con otros jugadores que solos .683. Existen diferencias del perfil del gamer .536, la prevalencia es mayor para los hombres y emplean tiempo de otras actividades para usar los videojuegos.

Tabla 1. Alfa de Crobach global y por variable considerada en el instrumento (n=428)		
Variable	Alfa	No. Pregunta
Global	.909	48
Conocimiento de la clasificación,	.500	3
Costo	.074	4
Nivel de competencia	.824	4
Modo de Juego	.576	7
Socialización	.683	6
Sexo	.539	6
Tiempo	.621	6
Elaboración propia de las respuestas del instrumento intensidad de uso de video juegos.		

Con respecto al control manifestado por los participantes sobre la intensidad del uso del video juego en línea, se identificó 2 (M = 4.08, SD = 1.29) que mostraba un contenido más gráfico en los denominados de estrategia en comparación con el videojuego neutral es decir con menos violencia 2 (M = 1,41, SD = 0,89), $F(1, 97) = 146,97, p, 0,001, \eta^2 = 0,60$.

También se establecieron dos factores 2 (tipo de videojuego: estrategia vs no estrategia) x 2 (definición: en línea vs. fuera de línea) análisis de varianza (ANOVA) reveló un efecto principal significativo del tipo de videojuego, $F(1, 97) = 8.63, p = .004, \eta^2 =$

.08. Los participantes que habían jugado en línea eran más intensos en el número de horas ($M = 16.12$, $SD = 15.30$) que los participantes que habían jugado el videojuego no estratégico ($M = 9.06$, $SD = 7.65$). El efecto principal del ajuste, $F(1, 97) = 0.35$, $p = .558$, $gp2 = .00$, y la interacción no fueron significativas, $F(1, 97) = 1.44$, $p = .234$, $gp2 = .02$.

Por otro lado los participantes que habían jugado el videojuego de estrategia en línea estaban más interesados para seguir jugando ($M = 16.81$, $SD = 16.57$, peso de contraste: 3) en comparación con los participantes que habían jugado el videojuego fuera de línea ($M = 15.35$, $SD = 14.04$; peso de contraste: 21), participantes que habían jugado el videojuego en línea ($M = 6.92$, $SD = 7.62$; peso de contraste: 21) y participantes que habían jugado el videojuego fuera de línea ($M = 11.19$, $SD = 7.20$; peso de contraste: 21), $t(97) = 2.07$, $p = .041$.

Este patrón de datos sugiere que tanto jugar videojuegos en línea como fuera de línea aumenta el número de horas invertidas. El videojuego en línea ($M = 4.11$, $SD = 1.48$) se percibió como más difícil que el juego fuera de línea ($M = 2.71$, $SD = 1.18$), $F(1, 97) = 27.11$, $p = .001$, $gp2 = .22$. Los participantes también disfrutaron del videojuego en línea más ($M = 4.81$, $SD = 1.46$) que el juego fuera de línea ($M = 3.76$, $SD = 1.38$), $F(1, 97) = 13.34$, $p = .001$, $gp2 = .12$. También se percibió que el videojuego de estrategia ($M = 5.00$, $SD = 1.47$) tenía una acción más rápida que el videojuego fuera de línea en la consola ($M = 2.94$, $SD = 1.56$), $F(1, 97) = 46.06$, $p = .001$, $gp2 = .32$.

Por otra parte, con respecto a la dimensión sobre los recursos económicos usados en la compra de video juego, se puede destacar que el 46.7% de los encuestados considera que gasta demasiado en videojuegos, aunque, sólo el 8.4% ha contratado membresías para algún videojuego y el 7.2% dice haber comprado contenido descargable.

Con respecto al conocimiento que tienen sobre la clasificación de los video juegos el 77.1% no sabe lo que es el juego competitivo, pero al 54.4 % le motiva jugar con gente que tenga más habilidades que ellos, el 93.2 % no creen que adquieren experiencia cuando juegan videojuegos con otras personas, al 47.2 % les gustaría jugar con personas desconocidas. El 51.6 % de los encuestados prefieren jugar en consolas. También se destaca que el 62.4 % observan gameplays durante el día, esto quiere decir que son

espectadores, en el mismo sentido el 35.5 % lo hacen para ayudar a pasar misiones dentro de los juegos.

Finalmente, en el área de socialización el 94.4% de los jóvenes frecuentemente no se relacionan con personas que juegan videojuegos, siendo los hombres quienes tienen más dificultad de relacionarse. Otro dato a destacar es que en general el 40.4% tiende a presentar emoción negativa hacia otra persona cuando interrumpen su partida, siendo esta reacción más común en mujeres. Solo el 10% de los jóvenes se interesan en un videojuego por tener personajes sensuales o escenas sexuales, en el caso los hombres consideran que las relaciones de pareja no se ven afectadas por el uso de los videojuegos, a pesar de que el 89.3% de los jóvenes menciona que sus parejas no comparten su gusto hacia los videojuegos.

Conclusión

En nuestro país como en el resto del mundo el crecimiento acelerado del uso de las nuevas tecnologías y el nivel de desarrollo de los videojuegos han logrado ser parte importante de la vida cotidiana y de la historia actual de la llamada sociedad del conocimiento. Los videojuegos es uno de los mercados más redituables de todo el segmento tecnológico ya que cada día crece de manera acelerada el número de usuarios y las horas que invierten al día en su consumo. Existe evidencia en el instrumento empleado que la variable tiempo requiere ser considerada para explicar el uso abusivo de los videojuegos y se considera explorar otras categorías que deriven en un patrón negativo como el consumo, la abstinencia y la tolerancia, después de permanecer más de 10 horas jugando. Usar una muestra probabilística para poder generalizar los resultados de las categorías de costo, nivel de competencia, modo de juego, socialización y género.

Referencias

- Arias Rodríguez O., Gallego Peña, V., Rodríguez Niztal, M. J. y Del Pozo López, M.A., (2012). Psicología de las adicciones. Vol. 1, pp. 2-6.
- Clark, N., y Scott, P.S. (2009). Game Addiction. The experience and the effects. London, McFarland & Company.

- Competitive Intelligence Unit (2017). Autor. <http://www.the-ciu.net/nwsltr/591Distro.html>
- García Cabrero, B., y Vega Pérez, L. (2009). Manual de métodos de la investigación para las Ciencias Sociales. México; El Manual Moderno.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI;2013). Autor.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI;2015). Autor.
- Internet Advertising Bureau (2013). <http://www.iabmexico.com/estudios/consumo-medios-2016/>
- Internet Advertising Bureau (2016). Autor. <http://www.iabmexico.com/estudios/consumo-medios-2016/>
- Pérez-Sánchez, R., y Torres, D. (2014). Intensidad de demanda de los videojuegos y su efecto sobre el estado de ánimo y la actividad percibida. *Universitas Psychologica*, V13, N04.
- Wood, T.A.R. (2008). Problems with the concept of video game “Addiction”: Some case Study Examples. *Int.J. Ment Health Addiction*, 6, 169-178

DISEÑO DE CUESTIONARIO ONLINE PARA SEGUIMIENTO DE EGRESADOS, PSICOLOGÍA UAZ JALPA.

Aide Maribel Reyes Ibarra¹³⁴

Aidé Trinidad Vital Caballero

Resumen

Las primeras experiencias sobre los estudios de egresados en México los reportan la ANUIES en los años 70's, tomando formalidad y sistematicidad a partir de los 90's, teniendo como objetivo el mejoramiento de la calidad educativa a nivel superior, utilizando la evaluación relacionada con la posición laboral y desempeño profesional que alcanzan los egresados. En la actualidad el seguimiento de egresados es el método mediante el cual las IES pueden monitorear la experiencia de los egresados en su incursión al mercado laboral y aprovechar esa información para retroalimentar los sistemas de formación de profesionistas. El seguimiento de egresados en la actualidad se facilita por el uso y el manejo de redes sociales, así como de recursos de formularios online, por ello el presente trabajo da a conocer el diseño de un cuestionario online, adaptando la propuesta del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados para la licenciatura de Psicología UAZ Campus Jalpa, y así conocer el desempeño y desarrollo profesional. Es una investigación cuantitativa descriptiva. Esta 1ª etapa reporta el diseño del instrumento de evaluación para la recogida de datos, identificando variables, descriptores e ítems; asignación de tipos de preguntas, códigos puntuaciones y escalas, y validando el contenido por jueceo de expertos. El diseño de un cuestionario online tras la adaptación de la encuesta del seguimiento de egresados de la UAZ, selecciono 46 variables, agrupadas en 14 dimensiones: las primeras 6 referentes a datos de identificación y trayectoria del mercado laboral, las siguientes son sobre: empleo actual, grado de satisfacción con su desempeño profesional, exigencias en el desempeño profesional del trabajo actual; opinión sobre la formación profesional recibida; recomendación para mejorar el perfil de formación profesional; opinión sobre la organización académica y el desempeño institucional y satisfacción con la institución en que estudió la licenciatura y con la carrera cursada.

Palabras claves: seguimiento de egresados, cuestionario online y psicología.

¹³⁴ reyes_maribel@outlook.com, aide.vital@gmail.com

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) realizan estudios o evaluaciones para poder conocer las experiencias de los egresados al integrarse a su campo profesional, y ver si esto se logra hacer de manera eficaz o bien para conocer las habilidades y aptitudes que se piden en la actualidad y así valorar la calidad del plan formativo y conocimientos desarrollados al cursar el mismo, con el fin de mejorarlos atendiendo a las demandas solicitadas.

Se sabe que la mayoría de las IES realizan estas evaluaciones pero algunas de ellas no toman en cuenta los campus que se derivan de ellas, tal es el caso que atañe al campus Jalpa de la UAZ, donde la institución se centraliza y desconoce las necesidades específicas que se presentan en los egresados del sur de Zacatecas, ni las fortalezas ni debilidades del campus desaprovechando esta información para la mejora de la institución, lo que en ocasiones lleva a perder prestigio no solo en el campus sino en toda la universidad.

Es importante que cada institución incluyendo los campus que se derivan de ellas realicen evaluaciones donde se puedan generar estrategias para conocer el impacto de la formación académica y la eficacia del plan de estudios, así como la facilidad para la inserción laboral y la vinculación de la formación con lo requerido por el entorno.

Es por eso que surge la idea de dar seguimiento a los egresados de la licenciatura en Psicología de la UAZ, Campus Jalpa, para dar pautas y saber qué tan pertinente es la formación brindada por dicha licenciatura, donde no se encuentra un registro de sus egresados.

Este proyecto desarrolla una estrategia para la recopilación de información a través de un cuestionario online en redes sociales adaptada a la propuesta del Programa Institucional del Seguimiento de Egresados facilitando así la recuperación de datos, explotando los recursos actuales de la tecnología.

El seguimiento de egresados es muy importante en las instituciones de educación superior, ya que de este estudio se pueden obtener estrategias sobre modificaciones o actualizaciones de planes de estudio o alguna otra toma de decisión sobre la institución.

El fin último de esta investigación es conocer el impacto de la formación académica y la eficacia del plan de estudios, así como la facilidad para la inserción laboral y la vinculación de la formación con lo requerido por el entorno. De allí que dar

seguimiento a los egresados dará pautas para saber qué tan pertinente es la formación brindada por la licenciatura en Psicología de la UAZ, Campus Jalpa.

Por otro lado se escucha en el medio, sobre la inserción laboral de los egresados, si es muy poca, que si están laborando en sus áreas de acentuación, si encuentran empleo y cuánto tiempo tardan en encontrar un empleo acorde a su formación, y si la formación recibida es adecuada para ingresar al mundo laboral. Por todas estas interrogantes es importante indagar sobre el impacto de la formación de la licenciatura en psicología de la UAZ, campus Jalpa.

De igual manera este proyecto aportara datos para la mejora del plan de estudios y desarrollo de los diversos programas educativos de la licenciatura en Psicología, para elevar la calidad con base a los requerimientos de las evaluaciones actuales que marcan los organismos evaluadores y acreditadores.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (2003) reporta las primeras experiencias entorno a los estudios de egresados en México se remonta a la década de los 70's por diversas Instituciones de Educación Superior (IES) con distintos objetivos. Tomando mayor formalidad y de manera ordenada, a partir los años 90's, ya que uno de los principales objetivos de la política gubernamental, en materia de educación superior era el mejoramiento de la calidad, utilizando como instrumento valioso la evaluación, relacionada con la posición laboral y desempeño profesional que alcanzan los egresados.

El Programa Institucional de Seguimiento de Egresados (PISE) es definido como la implementación de un método mediante el cual las Instituciones de Educación Superior pueden monitorear de manera sistemática la experiencia de los egresados en su incursión al mercado laboral y aprovechar esa información para retroalimentar los sistemas de formación de profesionistas (Carreón, 2013).

Velázquez, (2010), Contemplando el seguimiento de egresados como la evaluación de las actividades de los egresados en relación con sus estudios realizados. Así mismo menciona el procedimiento mediante el cual una institución busca conocer la actividad profesional que éstos desarrollan, como lo es; su campo de acción, su nivel de ingresos, las posibles desviaciones profesionales que han tenido así como sus causas, su ubicación en el mercado de trabajo y su formación académica posterior al egreso.

Los estudios de seguimiento pueden abarcar dos perspectivas: el del propio egresado y el de su empleador. Por un lado, al realizar el seguimiento con los propios egresados se conocen los aspectos personales y los de su carrera profesional que le han sido útiles tanto para obtener empleo como en el desempeño de su profesión. Por el otro lado, considera la perspectiva del empleador permitiendo analizar si las competencias desarrolladas en los egresados se ajustan a las demandas del mercado laboral (Guzmán, Febles, corredera, Flores, Tuyub & Rodríguez, 2008).

Los estudios de egresados son indicadores de satisfacción respecto de la formación recibida. Son también mecanismos poderosos de diagnóstico de la realidad con el potencial de inducir en las instituciones la reflexión a fondo sobre sus fines y sus valores. Los resultados de estos estudios pueden aportar elementos para redefinir el proyecto de desarrollo de aquellas instituciones que se mantienen alertas ante las nuevas necesidades sociales, permitiéndoles reconocer y asumir las nuevas formas de práctica profesional que se requieren para sustentar un proceso social menos inequitativo y dependiente (Fresán, 1998).

Por otra parte se considera, el Programa Institucional de Seguimiento de Egresados, como instrumento diseñado para evaluar: El resultado académico en general; la percepción del egresado sobre su formación académica; la pertinencia de las carreras; las fortaleza y efectividad de los planes; las debilidades y oportunidades de mejora en los planes; posibles nichos de oportunidad; la demanda laboral en el mercado; las inercias sociales (migración, desempleo, etc.); las necesidades de posgrados; y Genera información que ayuda en la toma de decisiones (Carreón, 2013).

Con base en lo anterior y con el fin de conocer el impacto de la formación del plan curricular de la licenciatura en psicología del campus Jalpa, se propone adaptar el cuestionario que trabaja el PISE de la UAZ a un cuestionario on line que difundido a través de redes sociales para aprovechar el uso de las TIC's para obtener datos sobre el programa formativo de Lic. en Psicología y así contar con insumos para la toma de decisiones coadyuve al fortalecimiento y validación del nuevo plan de estudios propuesto por la unidad académica de Psicología.

Objetivo

Diseñar un cuestionario online en redes sociales, adaptando la propuesta del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados para la licenciatura de Psicología UAZ Campus Jalpa, y así conocer el desempeño y desarrollo profesional.

Método

El presente trabajo nos muestra el diseño de investigación que fue utilizado, los participantes, muestreo, procedimiento del proyecto y análisis de datos.

La investigación realizada sobre el seguimiento de egresados de la Lic. En Psicología de la UAZ campus Jalpa es de tipo cuantitativa descriptiva en la cual se pretende obtener información para conocer el desempeño y desarrollo profesional de los egresados, así como indicadores para el mejoramiento en la calidad en la formación profesional.

Participantes

Se determinaron como participantes a los egresados de las generaciones del año 2014 al 2017 de la licenciatura de Psicología de la UAZ Campus Jalpa, contando con cuatro generaciones hasta el momento, siendo un total de 76 participantes, de los cuales 35 estudiantes son del área educativa y 41 del área clínica.

Instrumentos y Materiales

Para la realización de la investigación se utilizó la encuesta para el seguimiento de egresados de la Universidad Autónoma de Zacateas “Francisco García Salinas” ajustándola a la unidad académica de Psicología del Campus Jalpa, cabe mencionar que dicha encuesta fue elaborada por el Lic. Merced Guilebaldo Carreón, revisada por el Ing. Bernardo Alberto Neri Torres y autorizada por el Mtro. Hans Hiram Pacheco García adaptada a la propuesta de la ANUIES.

Para la adaptación del cuestionario a la Unidad Académica de Psicología del Campus Jalpa fueron mínimos los ajustes que se realizaron para ajustar la presentación y formato a las opciones predispuestas del formulario google y al final se eliminó lo de la información adicional al jefe inmediato, ya que para los fines del estudio no son necesarios.

El cuestionario tiene como objetivo conocer la trayectoria laboral de los egresados de licenciatura de psicología de la UAZ campus Jalpa, y así tener indicadores para el

mejoramiento de la calidad en la formación profesional. Contando con 14 dimensiones cada una con distintas preguntas sobre su trayectoria académica después de haber egresado, entre otras.

Procedimiento

Para la realización del seguimiento de egresados se utilizaron distintas fases las cuales se presentan a continuación:

- Ψ Fase 1. Indagar sobre el tipo de metodología que se trabaja en el estudio de egresados.
- Ψ Fase 2. Realizar una búsqueda de instrumentos que den seguimiento a egresados.
- Ψ Fase 3. La adaptación de instrumento de evaluación para dar el seguimiento de egresados al Campus Jalpa de la Unidad Académica de Psicología UAZ.
- Ψ Fase 4. Publicación del instrumento en una página web “google formularios”
- Ψ Fase 5. Elaboración de una base de datos para la identificación y contacto del egresado.
- Ψ Fase 6. Contacto de egresados para la aplicación del instrumento. En esta fase se utilizó el uso de las redes sociales como lo es el Facebook para contactar a los egresados formando una plataforma para la integración de estos.
- Ψ Fase 7. Invitación a los egresados para que contesten el instrumento
- Ψ Fase 8. Evaluación de las respuestas obtenidas.
- Ψ Fase 9. Captura y sistematización de la información obtenida
- Ψ Fase 10. Análisis de resultados para presentación.
- Ψ Fase 11. Presentación de resultados a autoridades académicas.

Diseño utilizado

Para la recolección de información se utilizó el instrumento diseñado en la Universidad Autónoma de Zacatecas en base a la aplicación de la metodología de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el cual se presentó en un anteproyecto para la aprobación y validación, dicho instrumento se presenta en el anexo 1. El instrumento es utilizado en todas las unidades académicas de la UAZ adaptándolo según sus necesidades.

El instrumento tuvo como resultado la selección de 46 preguntas o variables, agrupadas en las

siguientes dimensiones de análisis:

- I. Datos generales
- II. Escolaridad del padre y madre o tutor.
- III. Datos socioeconómicos actuales
- IV. Estudios de licenciatura
- V. Continuación de la formación
- VI. Trayectoria y ubicación en el mercado laboral
- VII. Empleo actual
- VIII. Grado de satisfacción con su desempeño profesional
- IX. Exigencias en el desempeño profesional cotidiano del trabajo actual
- X. Opinión de los egresados sobre la formación profesional recibida
- XI. Recomendación para mejorar el perfil de formación profesional
- XII. Opinión sobre la organización académica y el desempeño institucional
- XIII. Satisfacción con la institución en que estudió la licenciatura y con la carrera cursada
- XIV. Información adicional

Aspectos éticos

En la presente investigación se pretende trabajar el seguimiento de egresados de la licenciatura en psicología, campus Jalpa. Se considera necesario mencionar que en esta etapa solo abarca una parte de la investigación tomando como principal punto el diseño del cuestionario y la recolección de datos a través del formulario google.

Resultados

El presente trabajo obtuvo como resultado el diseño de un cuestionario online tras la adaptación de la encuesta del seguimiento de egresados de la UAZ, selecciono 46 variables, agrupadas en 14 dimensiones: las primeras 6 referentes a datos de identificación y trayectoria del mercado laboral, las siguientes son sobre: empleo actual, grado de satisfacción con su desempeño profesional, exigencias en el desempeño profesional del trabajo actual; opinión sobre la formación profesional recibida; recomendación para mejorar el perfil de formación profesional; opinión sobre la organización académica y el

desempeño institucional y satisfacción con la institución en que estudió la licenciatura y con la carrera cursada.

Así mismo presentamos a continuación el link del sitio web donde se puede consultar el cuestionario de seguimiento de egresados adaptado a la Unidad Académica de Psicología campus Jalpa.

- https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeINyQvD3LhFjN4LnDCff7R0RBDWriOGfYV_yX0OxULIIZMJA/viewform

De igual manera se anexan algunas fotografías sobre el diseño del cuestionario trabajado en el sitio web de google formularios, y la integración del link al grupo de las redes sociales “Facebook” realizando la invitación a los egresados para la aplicación del mismo.

The image displays two screenshots of a Google Forms questionnaire. The left screenshot shows the title "Seguimiento de egresados de la Unidad Académica de Psicología UAZ campus Jalpa" and an introductory paragraph explaining the survey's purpose: to know the labor trajectory of graduates in Psychology at UAZ campus Jalpa and to have indicators for improving the quality of professional training. It also states that responses are confidential and will be reported in general. The right screenshot shows a required field for "Dirección de correo electrónico" (Email address) with a red asterisk indicating it is mandatory. Below the field is a progress indicator showing "Página 1 de 15" and a "SIGUIENTE" (Next) button. A warning message at the bottom states: "Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google." (Never send passwords through Google Forms).

Capturas del cuestionario, fuente: elaboración propia

Académica de
Psicología UAZ campus
Jalpa

*Obligatorio

I. DATOS GENERALES

1. sexo *

Mujer

Hombre

2. Edad *

Tu respuesta

4. Estado civil *

Soltero (a)

Casado (a)

← Busca en publicaciones, fotos y et...

 **Aldé Vital** ▶ **Campus Jalpa**
Psicología Egresados

21 feb. a las 2:52pm • 👤

Queridos ex alumnos y ahora colegas, es un gusto poder saludarles por este medio, les estamos solicitando su colaboración para llenar el cuestionario de seguimiento de egresados, los datos que nos aporten serán muy útiles para la actualización y mejoras del programa de estudio!! Solo les pedimos 10-15 minutos de su valioso tiempo. Favor de ingr...
Seguir leyendo

Seguimiento de egresados de la
Unidad Académica de Psicología UAZ
campus Jalpa

La presente encuesta tiene como objetivo conocer la trayectoria laboral de los egresados de licenciatura en Psicología de la UAZ campus Jalpa, y así tener información para el seguimiento de la calidad en la formación profesional, por ello solicitamos este esfuerzo para ayudarnos a conocer cuáles son las exigencias que el ejercicio profesional les plantea a los egresados de la institución, para de esa manera responder de manera eficiente a la encuesta y que mejoremos nuestra institución.

Puede estar completamente seguro que las respuestas son confidenciales y serán reportadas de manera general.

Email address *

Your email

DOCS.GOOGLE.COM
Seguimiento de egresados de la Unidad Académica de Psicología UAZ campus Jalpa

👤 Un Velázquez Rivera y 6 personas más

Capturas del cuestionario, fuente: elaboración propia

Conclusiones o comentarios.

Se considera que al realizar el cuestionario online facilita la aplicación del mismo ya que actualmente la comunicación es mediada mayormente por redes sociales.

Este trabajo permite aplicar el uso y manejo de software libre para digitalizar y facilitar el análisis posterior de la recogida de datos. Optimizando así procedimiento metodológico de la investigación.

Referencias.

ANUIES. (2003). Esquema básico para el estudio de egresados. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=wg2JJeKdVZcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Velázquez Meléndez, A. (2010). Sistema de información para el seguimiento de egresados. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Veracruzana, Xalapa-Enríquez, Veracruz.

- Carreón, V. (2013). Programa Institucional de Seguimiento a Egresados en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de <file:///F:/UAZ%20SEGUIMIENTO%20A%20EGRESADOS.pdf>
- Guzmán, S., Febles, A., Corredera, M., Flores, M., Tuyub, E. & Rodríguez, R. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. Recuperado de <http://cram.iberomex.mx/wp-content/uploads/2016/12/Seguimiento-de-Egresados-Redalyc.pdf>
- Fresán, O. (2009). Esquema básico para estudio de egresados. Los estudios de egresados: Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=wg2jJeKdVZcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

ESTUDIO DE CASO: EL DÉFICIT AFECTIVO PARENTAL EN LA CONFORMACIÓN DE CONDUCTAS DELICTIVAS

Eduardo De la Fuente Rocha¹³⁵

Resumen:

En este trabajo se reflexiona acerca de los actos criminales perpetrados por infantes, se aborda un estudio de caso basado en una metodología de investigación cualitativa dentro de los estudios narrativos, sostenida por el enfoque psicoanalítico Kleniano. El análisis que se presenta de un caso, pretende, específicamente coadyuvar al entendimiento del papel de los vínculos parentales y el déficit afectivo de los padres a los hijos, en la conformación de dichos crímenes.

Palabras clave: Criminalidad infantil, familia, vínculos parentales.

Introducción

En México actualmente, se vive una inseguridad que se articula en diversos factores políticos, sociales y económicos. Los índices de la criminalidad en México, de acuerdo con cifras de la ONU, revelan un incremento en relación directa con la cantidad de la población total, en razón de 3.2 por ciento anual, comparado con 2.5 por ciento para el resto de los países del mundo, (Ornelas 2005).

Una situación notable al respecto es la incidencia de la criminalidad infantil que va desde delitos menores hasta crímenes mayores como el asesinato, la delincuencia organizada y el secuestro. En los últimos seis años, el porcentaje de delitos cometidos por menores de 8 a 17 años y jóvenes de 18 a 29 años, que representan una parte importante de la fuerza productiva del país, registra un insólito crecimiento, particularmente en el Distrito Federal (Ornelas 2005).

¹³⁵ Universidad Autónoma Metropolitana -Xochimilco. Departamento de Educación y Comunicación.
División de Ciencias Sociales y Humanidades.
fuentee@correo.xoc.uam.mx

Este tipo de situaciones pueden ser tomadas como una crisis social en nuestro país; es objetivo de este trabajo señalarlas como el reflejo de las insuficiencias en la orientación y vinculación afectiva por parte de las figuras parentales con los infantes dentro de la familia.

Por otra parte, INEGI (García 2015) señala que en México, 539 adolescentes fueron acusados por asesinato en 2014, señalando como detonadores, las deficiencias en el entorno social y familiar. Uno de los casos recientes de criminalidad infantil, es el cometido por cinco menores en el estado de Chihuahua (2016), tres de ellas jóvenes mujeres, que asesinaron a un niño de seis años, bajo el pretexto de jugar con él al secuestro. El Instituto de Justicia Procesal Penal, Asociación Civil recabó las historias de 278 adolescentes infractores con lo que se pudo tener un acercamiento a la comprensión de los factores que favorecen este tipo de conductas delictivas:

... Entre dichos factores destacan los siguientes: 47% abandonó sus casas por diferentes periodos, casi siempre debido a la separación y/o la violencia entre sus padres. El 62% dijo que sus padres se separaron y el 12%, que tuvo que irse a vivir a la calle o solos, pues no encontraron apoyo en otros familiares. El 22% nunca vivió con su padre ni tuvo la oportunidad de conocerlo. El 41% sufrió de manera constante algún tipo de maltrato durante su infancia. Un 37% dijo que cuando era maltratado no había nadie que le brindara apoyo y un 14%, que no confiaba en nadie. Asimismo, el 43% afirmó que algún o algunos miembros de su familia habían estado en prisión (Azaola 2015, s/p).

La familia, al ser el grupo social que definirá el desarrollo conformando un entramado de relaciones y significados, que marcarán la vida del infante, permanece vigente y contribuye de algún modo a la conformación de este sujeto.

La familia sigue constituyendo el eje central que organiza la vida de éstos y continúa ofreciendo experiencias concretas de desarrollo que influyen en las interacciones que los adolescentes establecen en otros contextos, como la escuela o la comunidad más amplia (Musitu, Buelga, Lila y Cav, 2001).

Es por ello que en este trabajo se reflexiona acerca de la criminalidad infantil tratando de dar respuesta a la pregunta; ¿Cuál es el papel del déficit afectivo de la familia en la conformación de la criminalidad infantil? Este trabajo tiene entonces como objetivo

encontrar la relación que existe entre la falta de atención y déficit afectivo de la familia a un hijo y su propensión a la criminalidad.

En el presente trabajo se aborda un estudio de caso, basado en una metodología de investigación cualitativa dentro de los estudios narrativos, con un enfoque psicoanalítico Kleiniano, con base en el artículo “Sobre la criminalidad” (1934), apoyado por algunos fundamentos de otros autores que teorizan al respecto como son Bowlby, Angenent y De Mann, Millon, y algunos otros. El análisis teórico de este trabajo se realiza tomando como variable axial la criminalidad infantil y como categorías de estudio: la atención parental y el afecto.

El caso:

El día 18 de enero de 2017, Federico Guevara Elizondo, un muchacho de 15 años, cometió homicidio-suicidio en el Colegio Americano del Noreste. Los datos que se obtienen a pesar de ser escasos por la relevancia y lo delicado de la información por tratarse de un menor, revelan que padecía una depresión, lo que aunado a factores familiares y sociales derivó en el trágico suceso.

Federico, quien hasta esa fecha había transitado por varios colegios siendo expulsado de dos anteriormente, era aficionado, como la mayoría de los adolescentes a diversos videojuegos, algunos particularmente violentos. Escuchaba música de moda y solía ver los programas de televisión que el resto de sus amigos veía.

La mañana de enero, los 16 alumnos de tercero de secundaria tenían poco de haber ingresado al salón de clases cuando de pronto los sonidos de un arma de fuego rompieron el silencio en esta escuela ubicada en la colonia Paseo Residencial, al sur de Monterrey (Garza 2017). La institución privada; localizada en un sector de alta plusvalía al sur de del municipio en el cruce de Paseo del Lago y la Avenida Lázaro Cárdenas, de acuerdo con su página de internet, brinda educación bilingüe constructivista, basada en valores, con una ostensible trayectoria de 30 años. Atendiendo los niveles: preescolar, primaria y secundaria.

Para contextualizar es pertinente considerar otra información que permita revisar el ambiente en el que se desarrollaba Federico; se tiene el dato de que el padre de Federico, tenía al igual que su hijo, afición a la cacería (Redacción Animal Político 2017). Se sabe

que el joven, participaba en las redes sociales. En Nuevo León, Aldo Fasci, afirmó que se sabía que el muchacho recibía tratamiento psicológico por un cuadro de depresión.

En lo concerniente al padre: cabe decir que es contador público, egresado del ITESM, y que se desempeñó en el área de finanzas en la administración del ex gobernador de Nuevo León José Natividad González Parrás y actualmente es un empresario inmobiliario. Este hombre, como ya se mencionó, es aficionado a la caza (Campos 2017). Esta afición permitió al adolescente la presencia, la proximidad y el fácil acceso a las armas y por consiguiente el revolver con la que dispararía el 18 de enero. Esta instrucción sobre el manejo de tales instrumentos, propiciada por la inclinación del padre, permitió al menor tener a su corta edad la destreza necesaria en el manejo de armas de fuego.

Dado que fueron incautadas tanto la computadora como el celular del menor (Redacción Animal Político 2017), se hizo una búsqueda sobre el uso que hizo Federico Guevara de las redes sociales, por lo que se ha difundido la probabilidad de que él haya utilizado estos medios para anunciar su plan.

Cabe señalar que en su cuenta de Facebook el adolescente tenía como amigos a dos de sus víctimas: de 15 y 14 años, respectivamente. Se comenta que hizo la advertencia de sus planes a algunos de sus compañeros a través de un chat y en esa conversación están los siguientes diálogos:

Federico: Mañana no vengan

Alex: Va a balacear

César: ¿Qué me llevo para mañana Fede? (Oyola 2017).

Se dice entonces que a pesar de que el adolescente comunicó que llevaría el arma (Redacción Animal Político 2017), no creyeron que fuera realmente a hacerlo. También se ha mencionado el mensaje que Federico compartió a un amigo por la mañana en WhatsApp, donde alertaba sobre sus acciones y adelantaba: “Hoy voy a estar muerto” agradeciendo porque el amigo siempre lo escuchaba. Federico le comentó a su amigo, que se sentía sin ganas de vivir. Los mismos compañeros decían: “Fede anda muy raro, algo se trae” (Reforma.com 2018).

A las 8:51 de la mañana, Guevara indica a uno de sus compañeros que abandone el salón y después saca el arma calibre 22, mientras está sentado y dispara contra un compañero de lentes, que estaba frente a él en otra mesa. Después, el menor se puso de pie

y el siguiente tiro fue contra su maestra (Garza 2017); de 24 años, ambas víctimas inmediatamente cayeron al suelo (Redacción Jalisco Rojo 2017).

Más tarde volteó sobre su costado izquierdo para hacer un disparo contra sus compañeros, al parecer sin lograr un blanco. Nuevamente volteó y se fue contra otra mesa; ahí disparó contra dos compañeros: uno de ellos, estaba recargado en la mesa de espaldas a él. Esto sucedió en cuestión de seis segundos. Enseguida accionó su arma contra él mismo, pero como ya no tenía balas, regresó a su lugar para cargarla nuevamente. En ese momento un menor logró salir del salón y cuando ya la tenía cargada les indicó a otras dos niñas que estaban en el salón que salieran. Después se disparó, se desplomó y el resto de sus compañeros salieron corriendo del salón (Garza 2017).

Tras estos acontecimientos trasladaron al agresor al Hospital Universitario de la capital regiomontana, donde fue diagnosticado con muerte cerebral. Alrededor de las 13:00 horas se informó que Federico habrá perdido la vida. Sus padres donaron sus órganos: el hígado y los dos riñones fueron inmediatamente implantados, mientras se esperaba a un paciente para que le pudieran proporcionar las córneas (Redacción Sin embargo 2017).

La maestra sufrió muerte cerebral, mientras que uno de los alumnos heridos, el primero en ser dado de alta, fue el mayor de 15 años, quien salió del hospital al día siguiente del tiroteo, debido a que sólo sufrió un rozón de bala en el brazo. La única niña herida de bala en la cabeza fue dada de alta el 25 de febrero, sin ninguna consecuencia grave aparente al momento de salir del hospital. El menor de 14 años, quien también fue herido de bala en la cabeza, desgraciadamente tuvo secuelas; salió con una traqueotomía de la que depende para respirar; perdió la movilidad del cuerpo parcialmente y se comunica con señas. No hubo seguimiento posterior de su estado de salud.

A continuación, trataremos de entender desde un punto de vista teórico la formación de este tipo de eventos. Para ello retomaremos el enfoque psicoanalítico aportado por Melanie Klein y otros autores como Bowlby, Angenent y De Mann, Millon, y algunos otros. Ante la necesidad social de explicar el déficit afectivo en la conformación de conductas delictivas, llevándonos a la reflexión de actos como el antes narrado.

Análisis

En el año de 1934 Melanie Klein propuso una teoría acerca de la criminalidad en infantes, que se retoman en su trabajo “*Sobre la criminalidad*”, en el cual, hizo referencia a algunos de sus conceptos antes expuestos en su contribución al “*Simposio sobre el Crimen*” (1934); así como en sus escritos: “*El psicoanálisis de niños*” (1929), “*El desarrollo temprano de la conciencia en el niño*” (1933) y “*Tendencias criminales en niños normales*” (1927).

En estos trabajos mostró que, en todos los niños, incluyendo los socialmente llamados “normales”, existen factores que subyacen al desarrollo asocial o criminal, que en determinadas circunstancias son actuados por los infantes y que se sustentan en el temor de que las propias fantasías agresivas del niño contra sus padres ocasionen una represalia funesta. Estas fantasías iniciales hacen llenar de temor al infante, cuando considera que sus padres los puedan matar, devorar o descuartizar. Estas fantasías destructivas que se sustentan en la propia pulsión agresiva del niño, proyectada contra sus padres los compelen a portarse mal, obteniendo una disminución de su angustia de destrucción al experimentar que el castigo que reciben nunca alcanza los niveles de crueldad de los padres, que el infante había fantaseado. En palabras de Klein(1934):

Niños que inconscientemente estaban esperando ser cortados en pedazos, decapitados, devorados, etc., se sentían compelidos a portarse mal y hacerse castigar, porque el castigo real, por severo que fuera, era reasegurador en comparación con los ataques asesinos que esperaban continuamente de sus padres fantásticamente crueles. (p. 263).

Es probable que al escucharse de manera externa esta afirmación de Melanie Klein resulte un tanto incomprensible, pues tendemos a asociar la figura del infante a la de un ser inocente. Sin embargo, el psicoanálisis ha mostrado que el ser humano nace con las pulsiones de vida y muerte vividas desde el inicio con intensidad y que solamente la experiencia las va dimensionando.

Para Melanie Klein los niños criminales no tienen un déficit de conciencia sino un superyó punitivo exacerbado que los lleva a actuar en contra de sí mismos o de los demás, con la misma intensidad y orientación. Este superyó punitivo se exagera en la medida en que son introyectadas las reacciones agresivas de los padres construyendo un mundo interno cada vez más agresivo y peligroso.

Ante esta situación Melanie Klein (1934), señala que:

“Se establece un círculo vicioso, la angustia del niño lo impulsa a destruir sus objetos, esto lleva a un incremento de la propia angustia, y esto lo presiona una vez más contra sus objetos; este círculo vicioso constituye el mecanismo psicológico que parece estar en el fondo de las tendencias asociales y criminales en el individuo.” (p. 264).

Y añade:

“Si el miedo al propio superyó, sea por razones externas o intrapsíquicas, pasa de ciertos límites, el individuo puede sentirse compelido a destruir a la gente, y esta compulsión puede formar la base del desarrollo de un tipo de conducta criminal o de una psicosis.” (p. 265).

Para que pueda lograrse un dimensionamiento adecuado de una pulsión agresiva es necesario que el infante cuente desde un inicio con la atención y contención necesarias para que pueda sentirse sostenido. Este sostenimiento al que Winnicott llama Holding, permite al infante calmar su angustia e ir dimensionando las imagos parentales, desde percibirlos objetos muy malos y agresivos hasta verlos como objetos amorosos que lo contienen y le ponen límites para su propia protección.

Después de una etapa inicial en la que el bebé por falta de desarrollo en la percepción ha atacado a los objetos dañinos que creía le querían destruir, sobrevendrá una etapa de comprensión de que tales objetos en los que había proyectado su propia agresión son en realidad objetos protectores, por lo que iniciará una tendencia hacia la reparación de los mismos. Sin embargo, cuando esta labor de contención de los padres no existe o cuando las conductas de éstos, modelan agresión, se producirá una exacerbación creciente en el infante de su propia agresión y si este proceso no se detiene, desembocará en una lamentable actuación.

En caso de que el infante no logre constituir objetos totales en su percepción que posee del mundo integrando aspectos positivos y negativos, favorecerá que permanezca en un estado psicótico, en el que confundirá la agresión y destructividad de los objetos de su mundo interno con la conducta que puede esperar de los sujetos que le rodean en la vida cotidiana (Klein; 1948).

En estos casos perderá la angustia ante los objetos parentales destructivos, acompañados de miedo, frustración y rabia, lo cual se mantendrá en las distintas fases del

desarrollo. El no poder expresar tales sentimientos en el medio familiar, conduce al infante a experimentar un estado depresivo.

Este proceso se manifestará con máxima potencia, cuando siguiendo la modelación de los objetos parentales, el infante exprese en una actuación destructiva la agresividad contra los demás y contra sí mismo.

Es probable que el medio en el que se desenvuelve el niño esté contaminado por tendencias destructivas, lo cual es un factor fundamental para que se presente la angustia intrapsíquica en tal infante. Para Melanie Klein, este factor aumenta la tendencia criminal al impulsar al infante a suprimir sus fantasías agresivas inconscientes a través de una actuación. El infante destruirá a otros porque sentirá amenazada su integridad.

Sin embargo, Melanie Klein señala que aún en el niño criminal el amor no está ausente. Se ha reprimido porque el sentimiento de amor por cualquier objeto lo pone en riesgo. Para Klein el mismo odio encubre al amor. Este encubrimiento es favorecido por la continua atención que le provoca sentirse perseguido. El defender la propia seguridad se convierte, en este caso, en la primera y única consideración.

Los conceptos anteriores permiten reflexionar acerca del caso del niño Federico Guevara Elizondo quien disparó contra la maestra, contra sus compañeros y contra sí mismo a mediados de enero del año 2017. A pesar de que el vocero de seguridad estatal Aldo Fasci Zuazua señaló que la familia de Federico es una familia “normal”, que no tiene problemas, las consideraciones anteriores y las elaboraciones teóricas realizadas permiten poner en tela de juicio el desarrollo psíquico por el que transitó éste infante.

La familia influye en el desarrollo socioafectivo del infante, debido a que los modelos, valores, normas, roles y habilidades que se aprenden durante el período de la infancia, la cual está relacionadas con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, con las conductas prosociales y con la regulación emocional, entre otras.

Aquellos sujetos que presentan desventajas individuales y cuidados negligentes a lo largo de su desarrollo por parte de la familia, son propensos a involucrarse en actividades marginales y de alto riesgo psicosocial puesto que parte importante del desarrollo de conductas violentas o agresivas es el déficit afectivo en la familia (Wright, Caspi, Moffitt & Silva, 1999a, 1999b, 2001).

En este caso, a pesar de no contar con la información fehaciente suficiente se puede reconocer que algunos de estos factores pudieron tener que ver con los actos agresivos que perpetró Federico para con sus pares. Como hemos revisado anteriormente Melanie Klein afirma que, de no haber contención afectiva hacia el niño, éste puede asimilar a la agresión como algo normal; el cual parece ser el caso de este niño de 16 años.

Bowlby (1951) decía que la capacidad de resiliencia, es decir de enfrentar y anteponerse positivamente ante eventos estresantes que pueden ocurrirle al infante, es influida por el patrón de apego o el vínculo que los individuos desarrollan durante el primer año de vida con el cuidador, es decir quien ejerce la función madre.

Aunque son multidimensionales los factores que afectan el desarrollo de los niños y niñas, es importante identificar la influencia de la familia y de los estilos y pautas de crianza en el desarrollo socioafectivo, además de identificar factores de riesgo y problemas de salud mental en la infancia, tales como: la depresión infantil, agresividad, baja autoestima, problemas en conductas adaptativas, entre otras (Cuervo 2010).

Federico al presentar depresión, evidencia la influencia familiar negativa y social en sus conductas, reflejada en sus fracasos escolares que causaron su tránsito por diversas instituciones. El tipo de comunicación que Federico mantuvo en los vínculos sociales por medio de internet refleja su interés compartido por la violencia y la agresión hacia otros sujetos.

La violencia criminal reflejada en la delincuencia juvenil, es una de las formas de violencia más visible en una sociedad (Erikson, 1980; Garrido, 1997). En un país como México que está expuesto constantemente a crímenes violentos; el sujeto de estudio en cuestión estaba en contacto con la normalización de estas conductas, llegando a desarrollar, una conducta que a pesar de no poderla tipificar definitivamente por falta de elementos y por la edad en la que transitaba Federico Guevara, podemos reconocer que apuntaba al trastorno sociopático de la personalidad.

Angenent y De Mann (1996) definen la conducta antisocial de tipo delincencial en jóvenes como aquellas actividades que, en términos de las normas y costumbres, se consideran indeseables o incluso inaceptables. Las formas más graves se llaman trastornos de conducta, por lo que los autores concluyen que la delincuencia juvenil es un trastorno del comportamiento penado por la ley.

Theodore Millon define el Trastorno de Personalidad Antisocial como un patrón complejo de características psicológicas profundamente arraigadas y de difícil modificación que se expresarían en prácticamente todas las áreas conductuales del individuo, caracterizado por una forma independiente o autónoma de construirse a sí mismo y por la conducta antisocial (Millon & Davis 1998). Se trataría de sujetos explosivos que se gratifican al dominar y humillar a los demás, temerarios y sin miedo al castigo (2006).

Reconocemos, en Federico, algunos de estos rasgos manifestados en sus redes sociales al ser alguien que burlaba la autoridad, que no tenía respeto por ella y que tenía un humor que se acercaba al de alguien que hacia Bullying lo que se reconoce como una forma de agresión contra los demás. También fue víctima de acoso por parte de sus compañeros, como supuestamente se afirma que sucedió. Podemos reconocer que también era participe de una agresión contra sí mismo, lo cual se vio reflejada en lo que fue su acto final de homicidio-suicidio.

La supervisión y el monitoreo de los padres parece ser un factor muy significativo, especialmente en el caso de los adolescentes varones (Angenent & De Mann 1996). Dicha supervisión aparentemente ausente refleja una falta de atención, pues a pesar de los rumores de que contaba con acompañamiento terapéutico para una supuesta depresión, los padres no encontraron extraña la afición del chico por los juegos violentos y lo que se compartía bajo su nombre en redes sociales, así como su bajo rendimiento escolar que lo hizo cursar dos veces un grado y cambiarse de colegio en tres ocasiones.

De acuerdo a Seydlitz y Jenkins (1998), las experiencias de fracaso escolar constituyen con frecuencia un factor de riesgo mientras que el logro escolar representa un factor protector. La actitud del adolescente hacia la escuela –es decir, si la considera un espacio placentero y útil para su desarrollo personal- y el compromiso con las metas de aprendizaje, también tendría relevancia. En cuanto al grupo de pares, frecuentar amigos que son delincuentes, que portan armas (blancas o de fuego) o que consumen drogas, constituye un buen predictor de la delincuencia juvenil.

Se sabe que el muchacho de Monterrey pertenecía a grupos de adolescentes en redes sociales e internet que compartían predilección por la violencia, el sarcasmo y que manifestaban deseos por sabotear, bullear y desafiar la autoridad.

En lo que respecta a los factores afectivos, se ha estudiado de manera especial la relación existente entre psicopatología y delito. La asociación más evidente tiene que ver con el trastorno antisocial de la personalidad y sus precursores en la infancia: trastorno de déficit de atención por hiperactividad, trastorno oposicionista y trastorno de conducta (Lahey & Loeber 1992).

De acuerdo a Bowlby, la formación del vínculo confiable y seguro depende de un cuidador constante y atento que pueda comunicarse con el bebé de pocos meses y no sólo se preocupe de cubrir sus necesidades de limpieza o alimentación, como se entiende popularmente. Esta necesidad de atención permanente sugiere una entrega casi total por parte de la madre o el cuidador (Moneta 2014).

Podemos acercarnos a pensar que Federico pudo desarrollar algunos de estos rasgos en relación a un déficit afectivo que tiene que ver con el apego de los padres que pudo ser deficiente o ausente.

Asimismo, han sido identificados algunos rasgos de personalidad frecuentes entre infractores como son la impulsividad, dificultad para postergar la gratificación, autoconcepto disminuido, falta de habilidades sociales, bajo nivel de empatía y poca capacidad para sentir culpa (Blackburn, 1995).

De acuerdo con la clasificación de Lykken (2000), en el espectro del delito perpetrado por adolescentes, un grupo de adolescentes infractores y delincuentes juveniles delinquen como consecuencia de tres factores predisponentes que pueden constituirse progresivamente en un patrón de comportamiento antisocial:

1. Intensificación de las transformaciones psicológicas propias del periodo evolutivo adolescente.
2. Exposición temprana a una socialización deficiente como consecuencia de una práctica familiar negligente y composición familiar insuficiente, lo cual daría origen a la Sociopatía.
3. Presencia de rasgos temperamentales elevados como la búsqueda de sensaciones, la impulsividad y la ausencia de miedo, que desencadenarían la Psicopatía.

Los tres puntos podrían haber estado presentes en el desarrollo del adolescente regio, de tal manera que el acercamiento a actividades como la cacería, las actividades que fomentaban una conducta temeraria y la atención afectiva que parece ser escasa por parte de las figuras parentales, lo cual generó la manifestación de rasgos de comportamiento antisocial.

Los adolescentes y jóvenes violentos tienden a cometer una variedad de delitos, además de presentar adicionalmente una variedad de problemas conductuales asociados a su comportamiento delictivo; entre ellos se encuentran un alto ausentismo o deserción escolar, abuso de sustancias psicoactivas, características personales tales como impulsividad y oposicionismo intensificadas, mentiras compulsivas, y altas tasas de enfermedades de transmisión sexual (Caspi, Moffitt, Silva, Stouthamer-Loeber, Schmutte & Krueger, 1994; Jaffee, Moffitt, Caspi, Taylor & Arseneault, 2002; Koenen, Moffitt, Caspi, Taylor & Purcell, 2003; Krueger, Schmutte, Caspi, Moffitt, Campbell & Silva, 1994). Algunas de las conductas anteriores, podemos reconocerlas en el adolescente, por lo que el déficit afectivo por parte de sus padres marcará pautas que habrán de desencadenar, aunadas a otros factores, las conductas que lo orillarían a su muerte.

No obstante, es importante destacar que no todos los adolescentes y jóvenes con la totalidad o alguno de los problemas conductuales mencionados serán necesariamente violentos o delincuentes; asimismo, no todos los adolescentes y jóvenes delincuentes presentan consistentemente estos problemas (Broidy, Nagin, Tremblay, Brame, Dodge, Fergusson, Horwood, Loeber, Laird, Lynam & Moffitt, 2003; Iza, 2002; Morales, 2004).

Sin embargo, aquellos adolescentes y jóvenes que desde la niñez y la pubertad han sido expuestos a una serie de desventajas a lo largo de su desarrollo tales como cuidados negligentes, pobre estimulación temprana (Henry, Moffitt, Robins, Earls & Silva, 1993), aprovisionamiento insuficiente, y que además reúnen una serie de déficits neuropsicológicos verbales y ejecutivos, acompañados de desórdenes severos del desarrollo, como déficit atencional e hiperactividad (Henry, Caspi, Moffitt & Silva, 1996), tienen mayor probabilidad de desarrollar un patrón de conducta antisocial persistente a lo largo del ciclo de vida (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 1997; Caspi, McClay, Moffitt, Mill, Martin, Craig, Taylor & Poulton, 2002; Caspi & Roberts, 2001; Lahey & Loeber, 1992; OMS, 2003).

La niñez de Federico, queda en especulaciones por la confidencialidad del caso al tratarse de un menor, sin embargo, los actos llevados a cabo en el ocaso de su vida, pueden alentarnos a tener una idea de lo vivido en el seno familiar y social y la manera en que más allá de ser un delincuente que emergió repentinamente, padecía una condición que aunada a factores externos desencadenó el trágico suceso.

Por su parte, Padilla y Nelson, (2010) en su estudio, examinaron el impacto de la crianza de los hijos, el temor de los adolescentes a los valores pro-sociales y los comportamientos pro sociales y antisociales en los adolescentes. Los resultados revelaron que el apego materno se asocia con la conducta pro valores sociales y un mayor comportamiento pro-social para los adolescentes con bajos niveles de temor. Además, la adecuación materna se asoció con el descenso de la conducta antisocial de los adolescentes con bajos niveles de temor. Por tanto, los estudios demuestran un alto deterioro a nivel afectivo.

En el caso de Federico, el déficit afectivo terminó por orillarlo a un acto que perjudicó a más adolescentes y a su docente, quienes estaban presentes en el momento final de la vida de un joven cuya infancia y adolescencia pudieron estar mermados por una atención pobre y una resolución psíquica desfavorable.

Según Bowlby (1954), el niño se le considera privado cuando vive en el mismo hogar que su madre (o quien la sustituya con carácter permanente) y ésta es incapaz de proporcionarle el amoroso cuidado que la infancia necesita. Por lo que el adolescente regio podría muy probablemente haber estado privado de ese cuidado materno.

A raíz de la privación maternal el niño desarrolla conductas negativas, por ejemplo, la agresión, principalmente en el caso de una privación parcial y ante el regreso de la madre del niño puede reaccionar de manera hostil, incluso resistiéndose a reconocerla.

Otro importante grupo de factores de riesgo identificados en esta población lo constituye su asociación con otros tipos de violencia. Presenciar actos violentos en el hogar o sufrir abuso físico o sexual puede condicionar a los niños y adolescentes a considerar la agresión como un medio aceptable para resolver problemas o interactuar con los demás (Jaffee, Moffitt, Caspi, Taylor & Arseneault, 2002; Koenen, Moffitt, Caspi, Taylor & Purcell, 2003; OMS, 2003).

El padre, al fomentar la caza como una actividad lúdica, ejemplificó en el niño una manera de vivir sus emociones y facilitó el manejo de armas, validando la actividad agresiva y violenta.

Conclusiones

La falta de afectividad parental mostró en el caso repercusiones en la agresividad del infante. Cuando la afectividad no se ha trabajado adecuadamente puede observarse que existen conductas agresivas del infante hacia el exterior y conductas autoagresivas, como el aislamiento y la depresión.

A partir de lo antes expuesto queda explícita la importancia que el funcionamiento psíquico de las familias tiene sobre el dimensionamiento y sociabilización de la agresividad en los infantes. Cuando ello no se ha trabajado adecuadamente puede observarse que existen conductas extrañas que pueden ser agresivas hacia el exterior o autoagresivas, como puede ser el aislamiento y la depresión. Esta consideración permite plantear, que no solamente es agresivo el niño socialmente destructivo, sino también el que no se defiende y se encierra en sí mismo, pues la agresión está dirigida hacia el propio sujeto.

La familia, en especial la madre y el padre a través de su atención y apoyo afectivo hacia el infante deben recoger las tendencias agresivas del niño y dimensionarlo con límites sustentados en el amor y en el interés del crecimiento equilibrado del infante. Esto hará que el niño perciba un mundo amigable en el que puede inscribirse y experimentarse con alegría y satisfacción.

La indiferencia y las devoluciones violentas que realizan los padres generan en los hijos, a la conformación de conductas antisociales, delictivas y de poco respeto hacia sí mismos y hacia los demás. La ley de los padres no debe estar basada en una postura prepotente o rígida, sino en la comprensión de las leyes que la vida da y en un correcto desenvolvimiento afectivo, para que pueda desarrollarse el infante en ella con confianza.

Referencias

- Angenent, H. & De Mann, A. (1996). Background factors of juvenil delinquency. Nueva York: Peter Lang.
- Azaola, E. (2015). Los adolescentes que cometen delitos graves. Justicia, otras miradas al sistema penal. Recuperado de <http://presunciondeinocencia.org.mx/justicia/item/89-los-adolescentes-que-cometen-delitos-graves> [Accessed 13 Jan. 2017].

- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (1997). Lifespan theory in developmental psychology. En W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (5ª. ed., Cap. 18). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Blackburn, R. (1995). *The psychology of criminal conduct: Theory, research and practice*. Chichester, Reino Unido: John Wiley and Sons
- Bowlby J: *Maternal care and mental health*, Geneva, WHO; London HMSO. New York, Columbia University Press. 1951.
- Bowlby, J. (1954). *Los cuidados maternos y la salud mental* (2ª Ed.). Washington: Oficina Sanitaria Panamericana.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Brame, B., Dodge, K., Fergusson, D. et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behavior disorders and adolescent delinquency: A six-nation replication. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Caspi, A. & Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry*, 12, 49-66.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W. et al. (2002).
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Silva, P. A., Stouthamer-Loeber, M., Schmutte, P. & Krueger, R. (1994). Are some people crimeprone? Replications of the personality-crime relation across nation, gender, race, and method. *Criminology*, 32, 301-333.
- Cuervo Martinez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, [en línea] 6(1), pp.111-121. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009>
- El Universal. (2018). Niños y adolescentes homicidas, 4% en estadística. [online] Available at: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2015/impreso/ninos-y-adolescentes-homicidas-4-en-estadistica-226308.html> [Accessed 21 Mar. 2018].
- Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus
- Garrido, V. (1997). *Principios de criminología*. Valencia: Torant le Blanch
- Garza, L., Cedillo, J., Villanueva, E., Vergara, J., Roa, J., Delgado, Á. and Cervantes, J. (2018). Alumno suicida era aficionado a la cacería; están graves tres de las víctimas

- Proceso. [online] Proceso. Available at: <http://www.proceso.com.mx/470829/alumno-suicida-era-aficionado-a-la-caceria-estan-graves-tres-las-victimas> [Accessed 13 Feb. 2018]
- Garza, L., Cervantes, J., Araizaga, J., Mandujano, I., Araizaga, J., Cervantes, J., Cedillo, J., Mandujano, I., Garza, L. and Ponce, R. (2018). Colegio Monterrey: la vulnerabilidad de los escolares mexicanos - Proceso. [online] Proceso. Available at: <http://www.proceso.com.mx/471652/colegio-monterrey-la-vulnerabilidad-los-escolares-mexicanos> [Accessed 21 Feb. 2018].
- Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T. E. & Silva, P. A. (1996). Temperamental and familial predictors of violent and non-violent criminal convictions: From age 3 to age 18. *Developmental Psychology*, 32, 614-623.
- Jaffee, S. R., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A. & Arseneault, L. (2002). Influence of adult domestic violence on children's internalizing and externalizing problems. An environmentally informative twin study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1095-1103.
- Jalisco.com. (2017). ¿Quién era el adolescente agresor del Colegio en Monterrey? – Jalisco Rojo. [online] Available at: <http://jalisco.com/2017/01/18/quien-era-el-adolescente-agresor-del-colegio-en-monterrey/> [Accessed 21 Mar. 2018].
- Jiménez Ornelas, R. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de Población*, 11 (43), 215-261. <http://presunciondeinocencia.org.mx/justicia/item/89-los-adolescentes-que-cometen-delitos-graves>. Recuperado el 02 de febrero del 2017.
- Klein, M. (1927) [1994]. *Tendencias criminales en niños normales*. Obras Completas, 1. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- [1] El desarrollo temprano de la conciencia en el niño. (1933).
- [2] Contribución al Simposium sobre el Crimen en una reunión de la Sección Médica de la Sociedad Psicológica Británica, en octubre 24 de 1934.
- [3] Sobre la criminalidad (1934).
- Koenen, K. C., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A. & Purcell, S. (2003). Domestic violence is associated with environmental suppression of IQ in young children. *Development & Psychopathology*, 15, 297-311.

- Krueger, R. F., Schmutte, P. S., Caspi, A., Moffitt, T. E., Campbell, K. & Silva, P. A. (1994). Personality traits are linked to crime among males and females: Evidence from a birth cohort. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 328-338.
- Lahey, B. & Loeber, R. (1992). Attention-deficit/hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, conduct disorder, and adult antisocial behavior: A life span perspective. En D. Stoff, J. Breiling & J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Lykken, D. (2000). *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder
- Millon, T. & Davis, R. (1998). *Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- Millon, T. y Grossman, S.D. (2006). Goals of a theory of personality. En J. C. Thomas, D. L. Segal y M. Hersen (Eds.), *Comprehensive handbook of personality and psychopathology*, Vol. 1: Personality and everyday functioning (págs. 3-22). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85(3), 265-268. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062014000300001>
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. y Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: Autor.
- Oyola, M. (2017). Federico Guevara Elizondo: 5 datos importantes que tienes que saber. [online] Ahoramismo.com. Available at: <http://ahoramismo.com/noticias/2017/01/federico-guevara-elizondo-tiroteo-balacera-colegio-americano-monterrey-nuevo-leon-mexico-muertos-heridos-depresion-psicologico-legion-holk-fotos-video-biografia/> [Accessed 21 Jan. 2017].
- Padilla, L. & Nelson, L. (2010). Parenting and adolescents' values and behaviour: The moderating role of temperament. *Journal of Moral Education*, 39(4), 491-509. doi:10.1080/03057240.2010.521385

- Político, R. (2018). Un menor disparó contra sus compañeros en una escuela de Monterrey; hay cuatro heridos | Animal Político. [online] Animal Político. Available at: <https://www.animalpolitico.com/2017/01/disparos-colegio-monterrey-ninos/> [Accessed 11 Feb. 2018].
- Redacción Sin Embargo. (2017). El menor que disparó en colegio de Monterrey murió; "El Bronco": se investiga al dueño del arma. [online] SinEmbargo MX. Available at: <http://www.sinembargo.mx/18-01-2017/3137523> [Accessed 22 Mar. 2017].
- Reforma.com. (2017). Se despidió agresor horas antes. [online] Available at: <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=1027280&md5=aacb405318c5be17cfe37be596196117&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe> [Accessed 16 Feb. 2018].
- Seydlitz, R., & Jenkins, P. (1998). The influence of family, friends, schools, and community on delinquent behavior. In T. Gullota, G. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *Delinquent violent youth. Trends and interventions* (pp. 129-134). Thousand Oaks: Sage.
- Wright, B. R. E., Caspi, A., Moffitt, T. E. & Silva, P. A. (1999b). Low self-control, social bonds, and crime: Social causation, social selection, or both? *Criminology*, 37, 479-514.
- Wright, B. R. E., Caspi, A., Moffitt, T. E. & Silva, P. A. (2001). The effects of social ties on crime vary by criminal propensity: A life-course model of interdependence. *Criminology*, 39, 321-351.

MIEDO SOCIAL Y AFRONTAMIENTO EN LA EFICACIA EN JUVENTUDES EXPUESTAS A VIOLENCIA

Sarah Margarita Chávez Valdez¹³⁶.

Resumen

El presente estudio traza mediante la identificación del manejo de estrategias de afrontamiento y actitudes de miedo difuso, miedo concreto ó victimización, los tipos de regulación emocional e implicaciones en la eficacia colectiva asociados a juventudes expuestas a contextos violentos. Surge de la necesidad de detectar el miedo social y las estrategias de afrontamiento en jóvenes de las dos principales ciudades del estado de Chihuahua: la ciudad de Chihuahua y ciudad Juárez, con la finalidad de revelar y proponer acciones para aquellas que afecten el nivel de calidad de vida de los jóvenes de 17 a 21 años de edad. Se analizan variables de gran impacto, con anterioridad demostrada de haber sido estudiadas en ocasiones que ocupa afrontar sucesos colectivos de violencia mediante una diversidad de estrategias, aunado a esto, resultó esencial, identificar el temor al crimen contextual y percepción de riesgo a nivel personal, familiar y contextual, los rasgos de estrés postraumático y el nivel de victimización, para detectar su comportamiento a nivel general y por ciudad, su efecto en la calidad de vida de las personas; así como, su posible impacto en la eficacia/ineficacia colectiva con la finalidad de diagnosticar y estimar la realidad de cada contexto. En el último lustro, se gestó un clima de violencia e inseguridad, En el año 2010, las probabilidades de ser asesinado en Chihuahua, eran 103 veces mayores que en el Estado de Yucatán. En ese año se abrió una brecha de diferencias por entidades federativas en México, que aun no se ha logrado contener, un clima de gran incertidumbre y miedo, en los habitantes del Estado de Chihuahua. Si bien es significativo el hecho de que la seguridad fomenta en los ciudadanos un desarrollo personal y comunitario pleno, la carencia de la misma genera percepción de incertidumbre y el miedo social termina convirtiéndose en una constante, lo que acarrea un deterioro de la salud mental, baja tolerancia, altos niveles de victimización, desconfianza y desgaste en las relaciones sociales.

Palabras clave: miedo social y estrategias de afrontamiento

¹³⁶ ELPAC Facultad de Psicología.

al720234@yahoo.com

Introducción

Preguntas de Investigación:

1. ¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento más representativas de las juventudes?
2. ¿Qué tipos de regulaciones emocionales manifiestan estos ante el contexto imperante de violencia social?
3. ¿Cuál tipo de miedo difuso presentan?
4. ¿Qué nivel de victimización perciben ?
5. ¿Qué factores socio demográficos afectan el tipo de afrontamiento?
6. ¿Que correlación existe entre las estrategias de afrontamiento y el nivel de victimización del joven?
7. ¿Que correlación hay entre las estrategias de afrontamiento y el miedo difuso?
8. ¿Qué tipos de regulaciones emocionales están correlacionadas con las diversas estrategias de afrontamiento y la eficacia colectiva?

Justificación

En el país y en especialmente en el estado de Chihuahua se ha elevado considerablemente el número de muertos por la violencia, especialmente en jóvenes de quince a veintinueve años, pues en ese rango etario los casos se han elevado a rangos que podría denominarse la prevalencia de una "violencia juvenicida", Chihuahua ocupa el primer lugar nacional.

La inseguridad se ha traducido en un aumento de uso de la fuerza por parte del Estado, y está genera por ende más violencia e inseguridad.

La seguridad es primordial en toda sociedad, ya que permite el pleno desarrollo en el entorno, y evitan la sensación de vulnerabilidad e impotencia propia de un ambiente inseguro. El temor ciudadano por el riesgo de ser víctima de un delito y la percepción de la disminución de la calidad de vida ha aumentado en los Chihuahuenses, y motiva a realizar un diagnostico sobre tipos de afrontamiento en la población capturando variables que han sido relacionadas a la violencia en investigaciones recientes con la violencia (Miranda, et al, 2010) y desarrollar propuestas preventivas y operativas a mediano y largo plazo que garanticen los derechos humanos de los Chihuahuenses.

Existen de estudios acerca del nivel y tipología de violencia que se manifiesta específicamente en Chihuahua y Cd. Juárez (Miranda, et al, 2010) y en otros países Galán Rodríguez y Perona Garcelán (2001) que se relacionan con las variables anteriores.

Objetivo general y específicos

Objetivo General:

Analizar los tipos de miedo social; miedo difuso y concreto; así como, las estrategias de afrontamiento; de carácter fisiológico, afectivo, conductual y cognitivas y sus nexos; así como, el contraste de cada uno de ellos con los rasgos de estrés postraumático, nivel de victimización y eficacia colectiva en jóvenes de 17 a 21 años de la Cd. Chihuahua y Cd. Juárez a nivel regional y contextual.

Objetivos Específicos:

1. Determinar estrategias de afrontamiento social a la violencia que utilizan los participantes en el estudio.
2. Determinar tipos de regulaciones emocionales asociadas que manifiestan los participantes.
3. Identificar tipologías de miedo difuso preponderante en los jóvenes.
4. Conocer tipos de victimización (miedo concreto) que presentan los jóvenes y sus familias
5. Determinar factores socio-demográficos que influyen en el comportamiento de las estrategias de afrontamiento involucradas en la investigación
6. Determinar la correlación existente entre las estrategias de afrontamiento y el nivel de victimización de los jóvenes.
7. Conocer la correlación entre las estrategias de afrontamiento y el miedo difuso.
8. Conocer los tipos de regulaciones emocionales que están implicadas con las diversas estrategias de afrontamiento y el correlatos hacia la ineficacia colectiva en los jóvenes

Marco teórico-conceptual

La violencia como recurso está relacionada con la acción de individuo o individuos, y cuando logra mayor alcance, es al ser ejercida por grupos o instituciones que transmiten mensajes violentos, discriminatorios, estereotipados, agresivos, ambiguos, de fanatismo o

exagerados hacia la población. Normalmente, los resultados de tal tipo de violencia se hacen claramente evidentes en sociedades que pueden entrar en graves conflictos emocionales y estrategias de afrontamiento diversas por un cambio social basado en creencias y actitudes contra sí mismos y contra la sociedad inmediata que les rodea. (Ramos y Andrade, 1991).

Estrategias de afrontamiento

Desde el modelo de Lazarus (Lazarus y Folkman, 1984), la aparición del estrés y otras reacciones emocionales están mediatizadas por el proceso de valoración cognitiva que la persona realiza, primero sobre las consecuencias que la situación tiene para el mismo (valoración primaria) y posteriormente, si el saldo de la valoración es de amenaza o desafío, el sujeto valora los recursos de que dispone para evitar o reducir las consecuencias negativas de la situación (valoración secundaria).

El afrontamiento es definido por Everly (1989) “como un esfuerzo para reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés, estos esfuerzos pueden ser psicológicos o conductuales” (p.44).

La mayoría de los estudios sobre afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986, Moos, 1988, Carver, Scheier y Weintraub, 1989, Paéz Rovira, 1993, Galán Rodríguez y Perona Garcelán, 2001) concuerdan en determinar tres tipos generales de estrategias (dominios) de afrontamiento, se presentan a continuación:

Afrontamiento Cognitivo

Buscar un significado al suceso (comprenderlo), valorarlo de manera que resulte menos aversivo, o enfrentarlo mentalmente.

Centrarse en mantener el equilibrio afectivo, o aminorar el impacto emocional de la situación estresante

Afrontamiento afectivo

Centrarse en mantener el equilibrio afectivo, o aminorar el impacto emocional de la situación estresante

Afrontamiento conductual

Afrontar la situación estresante de forma directa, a través de un proceso que optimice el resultado, o bien no reaccionar de ninguna manera

Miedo difuso y riesgo percibido a la victimización (miedo concreto)

Miedo a la victimización es una reacción emocional negativa surgida ante la idea de ser víctima de diferentes hechos delictivos o violentos, o frente a símbolos asociados con éstos en la vida cotidiana (Ferraro y LaGrange, 1987). A través de la revisión, se observa que existen varias posibilidades de medición del miedo al crimen y a la victimización.

La medición de estos constructos se extiende en general al estudio de las reacciones psicosociales que surgen en los miembros de diferentes grupos de la comunidad ante ciertos actos, independientemente de si son o no "criminales"; pues hay actos que pueden escapar a la penalidad, pero que son considerados como "peligrosos" por los miembros de la sociedad.

Miedo difuso y concreto

Con frecuencia suele diferenciarse entre miedo al delito difuso y miedo concreto. Al primero también se le ha denominado "miedo emocional" y al segundo "miedo cognitivo" (Bilsky, Borg y Wetzels, 1999). El miedo difuso sería propiamente el temor asociado al delito, mientras que el concreto es la probabilidad percibida por la persona de ser víctima de un delito en el futuro inmediato (Ramos-Lira; Andrade-Palos; 1991) y definen al riesgo percibido de victimización (miedo concreto) como la vulnerabilidad subjetiva que percibe una persona frente a diferentes actos delictivos o violentos (Ortega y Myles, 1987), en función de la probabilidad de ocurrencia de estos actos y de inseguridad. La distinción entre ambas formas de miedo no es gratuita, ya que existe evidencia empírica de que ambos están relacionados entre sí –por ejemplo, un mayor temor al delito se asocia con una mayor probabilidad percibida de ser víctima de algún delito en el futuro-, pero, al mismo tiempo, diferentes variables se asocian estadísticamente con cada una de estas formas de miedo. Por ejemplo, una mayor victimización sufrida en el pasado se asocia más con la probabilidad percibida de victimización futura (miedo concreto) que con el miedo difuso. Ruiz, J.I. (2009).

Tipos de regulaciones emocionales asociadas

Las reacciones que cualquier persona puede presentar en forma de sintomatología ante procesos prolongados de exposición a la violencia, según Fernández Liria y Rodríguez Vega (2002), son las siguientes:

- Cogniciones: incredulidad, confusión, preocupaciones, pensamientos obsesivos, pensamientos intrusivos con imágenes de violencia.
- Alteraciones perceptivas: ilusiones, alucinaciones auditivas y visuales
- Conductas: anorexia, alteraciones del sueño, sueños con situaciones desagradables, distracciones, abandono de las relaciones sociales, evitación de lugares y situaciones, atesoramiento de objetos.
- Sensaciones: despersonalización, sensación de falta de aire, debilidad muscular, sequedad de boca.
- Sentimientos y emociones: tristeza, rabia, irritabilidad, culpa, ansiedad, soledad, cansancio, indefensión, anhelo, alivio, anestesia emocional.

Consideramos relevante estudiar los factores "predisponentes" que tienen que ver con los tipos de regulaciones emocionales que utilizan los estudiantes, el miedo difuso y victimización debido a que la percepción/sensación de inseguridad de la ciudadanía es tan importante como el nivel de criminalidad, en efecto, una persona modifica su comportamiento y hábitos según su percepción sobre el riesgo a ser victimizado.

Hipótesis o supuestos de investigación

- Hi1: Existen variables implicadas en la conducta que afectan las estrategias de afrontamiento al que responde la muestra.
- Ho1: No existen variables implicadas en la conducta que afectan las estrategias de afrontamiento al que responde la muestra.
- Ha1: Existe correlación entre las estrategias de afrontamiento y el miedo difuso que manifiesta la muestra.
- Ha2: Existe correlación entre las estrategias de afrontamiento y el miedo concreto (victimización) que manifiesta la muestra.
- Ha3: Existe correlación entre las estrategias de afrontamiento y los tipos de regulaciones emocionales asociadas en la muestra.

- Ha4: Existe correlación entre algunas variables socio-demográficas y la variable dependiente.
- Ha5: Existe correlación entre algunas variables socio-demográficas y las variables independientes.

Método

Diseño

Estudio de campo de tipo correlacional – transversal- no experimental de corte cuantitativo no probabilístico estratificado por tipo de violencia social al que ha sido expuesta la juventud de 17 a 21 años en la ciudad de Chihuahua.

Muestra

Estudiantes con diversos estratos socioeconómicos, géneros y niveles de escolaridad, con edades que oscilen entre los 17 y 21 años de edad y niveles distintos de exposición a delitos sociales. Se realizará una entrevista inicial para conocer los perfiles socio-demográficos y de exposición a la violencia.

Instrumentos

Primera fase:

Seleccionaremos una muestra de una población de estudiantes de 17 a 21 años, en función de su nivel de exposición a algún episodio de delito social y se clasificarán en (alto, medio, bajo) según sustento teórico de clasificación para delitos de orden social.

Entrevista inicial exploratoria sobre sus percepciones en cuestión de violencia social, y perfil socio-demográfico y, percepción de seguridad en torno a desconfianza en las instituciones, influencia de los medios de comunicación y familiaridad con las armas.

Segunda fase:

Medición de Estrategias de Afrontamiento

Se realizará una adaptación en el Inventario de Estrategias de Afrontamiento elaborado por (Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989. Adaptación por Cano, Rodríguez y García, 2006); el cual en su aplicación como versión en español, presenta coeficientes alpha entre 0.63 and 0.89.

Medición del Miedo Difuso

En este caso se pretende emplear la escala de miedo difuso a la violencia (elaborada a partir de la clasificación de Kerner, 1978) por Ruiz, J.I (2009) de seis ítems, incluyendo el ítem tradicional como el miedo a ser víctima de un delito y el miedo a ser victimizado en el hogar. Esta escala ha mostrado una alta consistencia interna (alpha de Crobach de .80), en trabajos anteriores Ruiz, J.I (2009) , lo que indica que las respuestas a los ítems de esta escala están altamente relacionadas entre sí.

Medición de Victimización

Utilizaremos la escala de miedo concreto a la violencia ó riesgo percibido a la victimización escala híbrida que se elaborará a partir de ítems de la escala de miedo al crimen concreto de Ruiz, J.I. (2009) que reportó alpha de cronbach de .82 en su aplicación y la escala de riesgo percibido a la victimización de (Ramos-Lira; Andrade-Palos; 1991). Cabe destacar que ambas escalas han sido aplicadas en países hispanoparlantes, por lo que no fue necesario modificar los ítems, pero se pretende realizar un piloteo para la escala híbrida de victimización y validarla.

Medición de los tipos de regulaciones emocionales asociadas

En el caso de la variable tipo de regulaciones emocionales asociadas se pretende utilizar la prueba de auto-reporte Estimación Cognoscitiva de la RE (ECRE), diseñada por Sánchez Aragón (2008) y validada por (Valencia Toledano & Sánchez Aragón, 2008) en una muestra de adultos mexicanos, obteniéndose resultados satisfactorios en términos de validez de constructo, ya que las dimensiones tuvieron congruencia conceptual con los procesos de RE planteados por Gross y Thompson (2007) y coeficientes de confiabilidad adecuados (alfas de cronbach entre .70 y .89). Se realizará un piloteo con el fin de adaptar la escala.

Tercera Fase:

Los subgrupos de participantes responderán de manera voluntaria tres instrumentos, Inventario de Estrategias de Afrontamiento, la escala de miedo difuso a la violencia, escala

de miedo concreto y riesgo a la victimización y la prueba de auto-reporte Estimación Cognoscitiva de la RE (ECRE).

Procedimiento

- **Fase Exploratoria:** se realizará una entrevista inicial para delimitar la muestra a tipología de violencia y variables socio-demográficas esta misma será útil para la adaptación y piloteo de las escalas que miden las variables dependientes.
- **Fase Descriptiva:** definición del constructo de afrontamiento, bajo un criterio teórico en la población de la Cd. de Chihuahua,
- **Fase Correlacional:** se analizará el constructo de afrontamiento, bajo un criterio empírico y describirá la correlación de variables desde un diseño multifactorial, diferencias y comparaciones múltiples.
- **Fase Explicativa:** Se explicarán las correlaciones existentes entre la variable dependiente, las independientes y sus correlaciones a su vez, de carácter socio-demográfico.

Resultados

El análisis de los datos identifica correlaciones entre las estrategias de afrontamiento y temor al crimen; en donde las estrategias afectivas y fisiológicas se asocian con el temor al crimen en función al contexto violento.

Se encontraron relaciones entre las cuatro estrategias de afrontamiento y la percepción de riesgo a ser victimizados, el miedo a nivel personal, familiar y de un conocido.

En un análisis y a partir del contexto específico de la ciudad de Chihuahua y Cd. Juárez se observa que las estrategias de afrontamiento de carácter fisiológico y afectivo muestran correlaciones con los rasgos de estrés postraumático y victimización.

Aquellos jóvenes que presentan niveles más altos de victimización presentan un nivel bajo de estrategias de afrontamiento cognitivas, además de que se encontraron relaciones muy significativas entre las cuatro estrategias de afrontamiento y la eficacia colectiva de "intervención comunitaria", donde el afrontamiento cognitivo es el que presenta un tamaño de efecto y correlación mayor que todas las estrategias, la percepción

de riesgo muestra una relación con el miedo al crimen o difuso y el miedo al crimen una relación negativa hacia la eficacia colectiva.

Discusión

A nivel estatal, todas las estrategias de afrontamiento muestran correlaciones moderadas y de carácter muy significativo respecto al miedo difuso o temor al crimen; sin embargo, únicamente las estrategias afectivas y fisiológicas están relacionadas con los dos componentes (personal y contextual del miedo difuso) y con el total de miedo difuso a nivel regional.

Las primeras cuatro hipótesis de investigación se refieren a los resultados expuestos, y proponen una relación entre las estrategias y el miedo difuso, por ende, se rechaza la hipótesis nula, debido a que encontramos relaciones muy significativas con uno o dos componentes o ambos componentes y el total del miedo difuso y las estrategias de afrontamiento con el miedo difuso.

Dentro del desarrollo de este trabajo de investigación se realizó un estudio piloto que consistió en 102 jóvenes en la Cd. de Chihuahua; en el que, se encontraron indicios respecto al constructo de “miedo social” que indicaban una preponderancia de miedo concreto o de percepción de riesgo en Cd. Chihuahua, una media más alta para el caso de dicha ciudad; y este hallazgo no podría relacionarse a las tasas de criminalidad y homicidios, que estadísticamente es más alta para Cd. Juárez.

Los jóvenes que a nivel grupal perciben un nivel de bajo riesgo, como fue el caso de Cd. Juárez no recurren a medidas de auto cuidado y protección y los efectos de la baja tolerancia ciudadana logran surtir efectos más fuerte en aquellos jóvenes que al no percibirse en riesgo resultan presas del escrutinio social ante una polarización civil, clima de xenofobia y discriminación hacia este grupo socialmente percibido como rebelde, además de convertirse por este rasgo en un grupo vulnerable para que la violencia social tenga más impacto en ellos.

También se puede considerar como un punto fuerte a favor de los jóvenes, según la teoría citada, el hecho de la presencia de percepción de estar en riesgo según refiere nuestros autores Morás (2010) y Chávez (2015) eleva conductas de auto protección en los jóvenes ante la vulnerabilidad en el contexto; sin embargo, estar en un esfuerzo cognitivo

constante de preparación a ser victimizado genera desgaste en las relaciones sociales entre el grupo y hacia externos; a su vez, afecta su nivel de calidad de vida.

Según detectamos en nuestro estudio final se encontraron correlatos de estrategias de corte fisiológico para enfrentar las demandas de la inseguridad en la Cd. de Chihuahua fueron más subjetivas que objetivas, genera mucho desgaste en las relaciones, desfavorece la eficacia colectiva y en la calidad de vida para estos jóvenes; a su vez, encontramos que los jóvenes que contaban con una alta percepción de riesgo a nivel personal, familiar y de que un conocido sea victimizado reportan rasgos de estrés postraumático.

Respecto al miedo concreto y las estrategias de afrontamiento podemos concluir que existen correlaciones moderadas muy significativas entre sí, encontrándose que las más altas eran las de corte cognitivo relacionadas al miedo cognitivo, también conocido como "concreto", a manera operacional este hallazgo resulta congruente respecto a la definición del precepto que da origen al miedo concreto; donde se le conoce a dicho riesgo percibido según lo define Ruiz (2007a) como aquél "miedo cognitivo", dicho miedo fue el preponderante en zonas de criminalidad más baja y el miedo al crimen fue más alto en zonas de tasas criminales más altas, sin embargo, ambos miedos relacionados uno al otro impactan la eficacia de los colectivos juveniles, así como las estrategias fisio afectivas que perfilan en rasgos de estrés postraumático y que en las áreas de mas criminalidad aunque se denote una intención de intervenir comunitariamente por parte de los jovenes en los colectivos y las estrategias que abordan comunitariamente para intervenir hacia el contexto percibido como amenazante, estan muy relacionadas a necesidades fisio afectivas, no de corte racional o cognitivo, que puede derivar en el largo plazo a grupos colectivos de víctimas, sin un propósito claro, ni necesariamente con un objetivo positivo para la región.

Referencias

- Bilsky, W., Borg, I. y Wetzels, P., (1999). "La exploración de tácticas para la resolución de conflictos en relaciones: Re-análisis de un instrumento de investigación", Revista de Psicología Social, 14, 2- 3, 225-234
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.

- Cano, G. F. J., Rodríguez, F. L. & García, M. J. (2006). *Adaptación del inventario de estrategias de afrontamiento* Disertación doctoral no publicada. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Everly, G.S. (1989). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Nueva York: Plenum Press
- Ferraro, K, LaGrange, R (1987). the Measurement of Fear of Crime, *Sociological Inquiry*, 57(1).
- Fernández Liria A, Rodríguez Vega B. *Terapia Interpersonal*. Barcelona: Paidós 2002.
- Galán Rodríguez, A. y Perona Garcelán, S. (2001). *Algunas aportaciones críticas en torno a la búsqueda de un marco teórico del afrontamiento en la psicosis*. *Psicothema*, 13 (4), 563-70.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-26). Nueva York, EUA: The Guilford Press.
- Kerner, H.-J. (1978). Fear of crime and attitudes towards crime. Comparative criminological reflections. *Annales Internationales de Criminologie*. 17, 83-99.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company. (Traducción española *Estrés y procesos cognitivos*, 1986, Barcelona: Martínez Roca)
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca (orig. 1984).
- Miranda, S. Moreno, J. Mera, A. Palacios, M. López, D. (2010) *Informe Ejecutivo Diagnóstico Socio-Político y Delictual para las ciudades de Chihuahua y Juárez, Caracterización de los Delitos Comunes y de Crimen Organizado*.
- Moos, R.H. (1988). Life stressors and coping resources influence health and well being , *Evaluación Psicológica*, 4, 133-58.
- Ortega, Suzanne y Myles, Jessie L. (1987) "Race and gender effects on fear of crime: An interactive model with age" *Criminology*, 25(1):133-152.
- Páez Rovira, D. (1993). *Salud, expresión y represión social de las emociones*. Valencia: Promolibro.

- Ramos, Luisana y Andrade, Patricia (1991) *La victimización: miedo, riesgo percibido y gravedad percibida. Construcción y validación de escalas de medición*, Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 23, núm. 2, 1991, pp. 229-246
- Ruiz, J.I. (2009). *Eficacia Colectiva, Cultura Ciudadana y Victimización: Acta Colombiana de Psicología*. ISSN 0123-9155 Act. Colom. Psicol. vol.13 no.1 Bogotá Jan./June 2010.
- Sánchez Aragón, R. (2008). *La muerte de un ser querido: validez y confiabilidad de una medida de regulación emocional* Revista Mexicana de Investigación en Psicología Vol. 3, No. 1, 2011.
- Tobin, DL., Holroyd, KA., Reynolds, RV. & Kigal, JK. (1989) The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 343-61
- Valencia Toledano, J. A. & Sánchez Aragón, R. (2008). Validación del proceso de Duelo por Rompimiento Amoroso.

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO SOBRE BULLYING EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

María Elvira Elizabeth Sánchez Hernández¹³⁷

Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Resumen

El bullying es una forma específica de maltrato entre escolares que se caracteriza por ser intencionado y persistente de un alumno o grupo de ellos hacia otro alumno. Las estrategias de afrontamiento son los recursos psicológicos que el sujeto pone en marcha para hacer frente a situaciones estresantes. En el presente trabajo se hablará más a detalle de los tipos de bullying que puede existir dentro de un salón de clases, las causas por las cuales esto puede ser ocasionado y porque este tema es de importancia tanto para los docentes como padres de familia y los mismos estudiantes, también se hablará con un poco más de detalle la prevención del mismo. Con lo dicho anteriormente se expone como objetivo general de esta investigación el identificar cuáles son las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes de secundaria que han vivido situaciones de bullying en el caso específico de una secundaria perteneciente al estado de Zacatecas, para lograr esto también se identificó los casos de bullying en el mismo lugar. Para realizar la siguiente investigación se aplicó el instrumento Test Bull-S de Fuensanta Cerezo que tiene un alfa de Cronbach para $N = 322$, compuesto por 15 ítems. La población estuvo compuesta por un total de 262 alumnos de 1°, 2° y 3° de los grupos “B” pertenecientes a once secundarias de la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe. Se utilizó un muestreo no probabilístico causal. Los resultados obtenidos fueron que de los 876 alumnos participantes, 262 manifestaron ser víctimas de bullying, 138 fueron hombres y 123 mujeres, las estrategias que más emplean fueron fingir estar enfermo para volver a la casa, no salir al recreo y no ir a una clase.

Palabras clave: bullying, estrategias de afrontamiento, estadísticas en México, programas de prevención.

¹³⁷ Universidad Autónoma de Zacatecas
mari_eli17@hotmail.com

Introducción

El acoso escolar o bullying es un fenómeno social que comenzó a ser estudiado a finales de los años 60's y principios de los 70's en algunos países de Europa. El término bullying fue acuñado por Dan Olweus (2006) para definir una forma específica de maltrato entre escolares que se caracteriza por ser intencionado y persistente de un alumno o grupo de ellos hacia otro alumno sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta.

De acuerdo con la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia ECOPRED (2015) realizada en el año 2014 por el INEGI, se observa que de los jóvenes que van a la escuela con edades entre los 12 a los 18 años, el 32.2% ha sido víctima de acoso escolar. Las cifras arrojadas por esta encuesta muestran que en el estado de Zacatecas existe una población entre las edades de 12 a 29 años de 68 969 habitantes, de los cuales 18 768 son jóvenes que han indicado haber sido víctimas de acoso.

Entre los tipos de violencia que se mencionan dentro de la ECOPRED (2015) se incluyen burlas, apodos hirientes, esparcimiento de rumores o mentiras, exclusión con base en sus gustos, físico o ropa, dañar o esconder intencionalmente sus objetos personales como mochila, bicicleta, ropa, artículos electrónicos, herramientas de trabajo, etc. para molestarlo, maltrato físico generado con malas intenciones por medio de jalones de cabello, empujones, pellizcos, golpes, entre otros, provocándole dolor físico, moretones, cortadas, quemaduras o fracturas, situaciones como la distribución de mensajes de texto, imágenes o videos sin su consentimiento para chantajearlo, acosarlo o humillarlo.

Los datos que esta encuesta realizada por el INEGI presentan permiten conocer el panorama educativo en el que se encuentran inmersos los jóvenes mexicanos y los problemas de acoso escolar a los que se enfrentan desde edades tempranas como lo es desde los 12 años, motivo por el cual, sigue siendo necesario seguir trabajando con una población compuesta por adolescentes.

Algunos estudiantes que son víctimas de bullying emplean una serie de estrategias de afrontamiento que les permiten confrontar a sus acosadores o sobrellevar la situación. Las estrategias de afrontamiento son entendidas como recursos psicológicos que el sujeto pone en marcha para hacer frente a situaciones estresantes.

Desde el modelo cognoscitivo del estrés desarrollado por Lazarus y Folkman en 1986 (citado por Di-Colloredo et al., 2007) el afrontamiento se define como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”.

Por tanto, la convivencia sigue siendo tema central en el estudio de conductas sociales. La convivencia puede considerarse como la capacidad que los seres humanos tenemos de vivir juntos en armonía y consensuando las normas para poder hacerlo de forma pacífica, donde las discrepancias puedan dilucidarse a través del diálogo y el consenso entre las partes en conflicto, entendido éste como el motor del aprendizaje, relacionado con el desarrollo de capacidades socioemocionales. De esta manera, cuando una persona confronta sus ideas, intereses y percepciones con los demás se enriquece el pensamiento y el aprendizaje (Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Zacatecas MLCEEZ, 2015).

No obstante, no todas las formas de convivencia son siempre armónicas. En el estado de Zacatecas de acuerdo con Gema Mercado, titular de la Secretaría de Educación de Zacatecas (Seduzac), comentó en una nota periodística que la violencia escolar es un problema complejo que tiene muchas dimensiones. De acuerdo a investigaciones cuantitativas recientes efectuadas en el estado, al menos el 80 por ciento de los alumnos de educación básica y media superior han experimentado algún tipo de violencia escolar (De Santiago, 2017).

El origen y las causas del fenómeno del bullying es multifactorial y para la prevención de dichas causas actualmente se consideran necesarias acciones que vayan más allá de una actuación individual con víctima y agresor/a. En este sentido, los modelos preventivos que se han de aplicar han de incluir una intervención integral que incluya a toda la comunidad educativa, a la familia y la comunidad en la que se ubica el centro educativo. Por todo lo anterior, surge la tendencia actual de los programas inclusivos “whole-school” o “multidisciplinares” en los que participa toda la comunidad educativa, padres y madres y por supuesto niños y niñas. (Ruiz, et al., 2016)

En el estado de Zacatecas fue implementado un Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC) el cual es un documento elaborado con la participación de la comunidad escolar, que

gestiona la convivencia en el centro escolar, es normativo, es propositivo dado que no sólo establece límites, sino que también propone la vivencia de valores a través de la convivencia democrática. (Secretaría de Educación de Zacatecas, 2015).

Este programa fue creado con la idea de disminuir los casos de acoso escolar en el estado sin embargo en ocasiones los programas no logran su cometido, porque la labor para atender este fenómeno no es solo de las autoridades escolares, sino que también engloba a la familia y a la sociedad en general, porque pueden darse pláticas a los jóvenes sobre las graves consecuencias que ocasiona el bullying como el suicidio o puede recurrirse a sanciones más fuertes como la suspensión o expulsión de los alumnos que sean victimarios, pero para que los estudiantes logren tomar conciencia acerca de este fenómeno es necesario que los padres y la sociedad les demuestren que no es un juego como ellos podrían pensar, ni solo un tema de moda.

Dentro de este espacio social los seres humanos forman vínculos afectivos que les permitirán ir construyendo su identidad social. En la escuela los niños y jóvenes no solo aprenden sobre temas de conocimientos generales como matemáticas, historia o español, sino que además tienen la posibilidad de relacionarse con sus pares, compartir ideas, gustos musicales, literarios o de entretenimiento. Al generar este tipo de relaciones van formando poco a poco su personalidad, aprenden a diferenciar las cosas o temas que les gustan de lo que no les generan interés.

Los estudiantes se ven orillados a generar estrategias que les permitan enfrentar a sus acosadores. Es muy importante conocer cuáles son y cómo las aplican porque en ocasiones éstas mismas pueden generar que su rendimiento escolar baje debido a que para evitar seguir siendo víctimas pueden llegar a preferir evitar ir a la escuela o a los espacios en los que son molestados por sus victimarios. Generalmente los espacios dentro de las instituciones en los que suelen ocurrir este tipo de agresiones son en aquéllos en los que las autoridades escolares no pueden observarlas como en los baños, en el receso o a la salida de la escuela.

Objetivos

General: Identificar cuáles son las estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes de secundaria que han vivido situaciones de bullying.

Específicos:

- Describir las estrategias utilizadas por los estudiantes.
- Comparar los resultados obtenidos en las escuelas que participaron en un proyecto de prevención de acoso escolar con las que no lo hicieron.
- Conocer si las estrategias que utilizan los alumnos de 1° son diferentes a las de los alumnos de 3°.
- Comparar las estrategias de afrontamiento que utilizan las mujeres y las que utilizan los hombres.

Hipótesis

- Los estudiantes que han sufrido bullying en algunas secundarias de la zona conurbada utilizan como estrategias de afrontamiento no salir al recreo y no ir al baño.
- Los estudiantes que han sufrido bullying no emplean ningún tipo de estrategias de afrontamiento.

Variables

V.I.= Bullying

V.D.= Estrategias de afrontamiento

Bullying: forma específica de maltrato entre escolares, se caracteriza por ser intencionado y persistente de un alumno o grupo de ellos hacia otro alumno sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta.

Estrategias de afrontamiento: son entendidas como recursos psicológicos que el sujeto pone en marcha para hacer frente a situaciones estresantes.

Para alcanzar los objetivos previamente expuestos, se realizó un estudio de tipo Cuantitativo, descriptivo, no experimental de corte transversal.

Participantes

El Universo del presente estudio estuvo conformado por estudiantes de secundarias del estado de Zacatecas y zona conurbada, donde la población fueron Alumnos de 11 secundarias públicas de dicha zona. Éstos eran alumnos de los grados 1°, 2° y 3° grupos “B” de seis instituciones que formaron parte del Programa de Prevención del Acoso Escolar

(PREVEE) y también de cinco instituciones que no fueron participes del mismo. En total de 876 participantes elegidos por un muestreo no probabilístico causal. Para el presente reporte, solo se incluyeron 262 alumnos, reconocieron haber sido víctimas de acoso escolar. Se contó con su consentimiento informado para contestar el instrumento.

El Instrumento utilizado para seleccionar a los participates, fue el Test Bull-S (Cerezo, 2006), el cual cuenta con una Confiabilidad a partir del alfa de Cronbach para los items relativos a la agresión el alfa estimada fue de .82 y para los relativos a la victimización el alfa se situó en .83.

Este test está compuesto por 15 ítems y está diseñado en torno a tres categorías de información:

1. El estudio de la estructura interna del aula, a través de los criterios de aceptación –rechazo, formada por cuatro ítems y mediante peer nomination.
2. La dinámica bullying a través de seis ítems relativos a las características asociadas a los sujetos implicados.
3. Relativa a aspectos situacionales con formato Likert (nada, en alguna medida, casi siempre y siempre).

En el presente informe, solo se reportan los resultados del tercer apartado.

Procedimiento

En primer lugar, se identificaron las secundarias de la zona conurbada que formaron parte del programa de prevención del acoso escolar, y aquellas que no estuvieron involucradas en el proyecto. Posteriormente, se solicitó permiso a las instituciones para aplicar el instrumento. En tercer lugar se aplicó el Test Bull-S de manera grupal y se seleccionó a aquellos estudiantes que a través de la prueba hubieran reportado ser víctimas de acoso escolar en el último año.

Análisis de datos

Para el análisis y la interpretación de la información obtenida se utilizó el paquete estadístico SPSS Statistic 23. Se realizaron tablas cruzadas para ver la frecuencia y relación

que existía entre las variables. Las escuelas que Formaron parte del sistema PREVEE fueron la 3, 4, 5, 6, 9 y 11, mientras que las que no formaron parte fueron la 1, 2, 7, 8, 10

Resultados

Tabla 1:
Víctimas de bullying por escuela

		NO	SI	Total
Escuela	1	97	19	116
	2	80	22	102
	3	83	24	107
	4	83	20	103
	5	21	15	36
	6	16	96	112
	7	41	6	47
	8	67	13	81
	9	56	12	68
	10	42	21	63
	11	27	14	41
Total		613	262	876

Se realizó una tabla cruzada para ver la frecuencia de acoso escolar que existe en los dos tipos de planteles que fueron analizados (participes en el programa de prevención y no participes). Éstos resultados pueden encontrarse en la tabla 1. Como puede observarse, del total de 876 estudiantes, 262 manifiestan haber sido víctimas de bullying en el último año.

La tabla 2, muestra la frecuencia de estrategias utilizadas por los participantes

Puede observarse en la tabla 2 que en los dos tipos de instituciones que se analizaron los estudiantes que han sido víctimas de bullying utilizan alguna estrategia de afrontamiento para hacer frente a la situación. De las 261 víctimas que se encontraron, utilizan en su mayoría, de acuerdo a las frecuencias medidas, tres tipos de estrategias, las cuales son: fingir que estás enfermo para irte a casa, no salir al recreo y no ir a la cafetería.

Tabla 2. Estrategias afrontamiento utilizadas por las víctimas

		Para librarte del agresor alguna vez has tratado de							Total	
		Fingir que estás enfermo para irte a casa			No salir a recreo		No ir a la cafetería		No venir a la escuela	
		Evitar ir a una clase		No ir al baño						
		ninguna	casas	a recreo	cafetería	escuela	baño	clase		
Escuela	1	116	1	0	0	1	1	0	119	
	2	68	10	6	6	4	5	3	102	
	3	90	4	2	3	3	5	0	107	
	4	87	2	7	2	2	2	4	106	
	5	18	12	4	1	0	0	1	36	
	6	95	5	2	4	3	4	3	116	
	7	52	0	0	0	0	0	0	52	
	8	76	0	1	1	3	0	1	82	
	9	60	3	1	8	0	0	0	72	
	10	54	3	2	3	1	2	0	65	
	11	33	5	4	0	2	2	0	46	
Total		749	45	29	28	19	21	12	903	

Tabla 3. Estrategias de afrontamiento y grado escolar

		Para librarte del agresor alguna vez has tratado de							Total		
		Fingir que estás enfermo para irte a casa			No salir a recreo		No ir a la cafetería		No venir a la escuela	No ir al baño	Evitar ir a una clase
		ninguna	irte a casa	a recreo	cafetería	escuela	al baño	clase			
Grado escolar	1°	230	19	11	8	6	10	3	287		
	2°	252	11	13	12	6	6	1	301		
	3°	266	15	5	8	7	5	8	314		
Total		748	45	29	28	19	21	12	902		

Para hacer un análisis más preciso sobre las estrategias de afrontamiento, se analizaron las diferencias por grado escolar, mismas que se presentan en la tabla 3.

Puede observarse que las víctimas que se encuentran en 1° y 3° eligen en su mayoría como estrategia fingir que estás enfermo para irte a casa, mientras que los estudiantes de 2° eligen no salir a recreo.

Posteriormente, se realizó un análisis por género, a fin de comparar el tipo de estrategias que utilizan los chicos de las chicas.

Tabla 4. Estrategias de afrontamiento y género

		BULL8 Para librarte del agresor alguna vez has tratado de							Total		
		Fingir que estás enfermo para irte a casa			No salir a recreo		No ir a la cafetería		No venir a la escuela	No ir al baño	Evitar ir a una clase
		ninguna	casa	recreo	cafetería	escuela	baño	clase			
Género	H	385	28	16	13	11	11	4	468		
	M	360	17	13	15	8	10	8	431		
Total		745	45	29	28	19	21	12	899		

Puede observarse que en su mayoría hombres y mujeres eligen como estrategia fingir que estás enfermo para irte a casa.

Discusión

El primer objetivo de este estudio fue describir las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes. En el análisis hecho en el presente estudio se encontró que las tres estrategias que más utilizan son: fingir que estás enfermo para irte a casa, no salir al recreo y no ir a la cafetería.

El segundo objetivo fue comparar los resultados obtenidos en las escuelas que participaron en un proyecto de Prevención de Acoso Escolar con las que no lo hicieron. De acuerdo a los datos obtenidos se pudo observar que en ambas hay casos de víctimas de acoso escolar y que no hay muchas diferencias en cuanto al número de víctimas de los dos grupos de instituciones. Cabe destacar que hay datos alarmantes en una de las secundarias que formaron parte del programa de prevención del acoso escolar, debido a que el número alumnos que mencionaron haber sido víctimas de bullying en el último año fue casi la totalidad de alumnos encuestados.

El tercer objetivo fue conocer si las estrategias que utilizan los alumnos de 1° son diferentes a las de los alumnos de 3° y se obtuvo que en su mayoría, de acuerdo a las frecuencias, utilizan la misma estrategia de fingir que estás enfermo para irte a casa, por el contrario cabe destacar que los alumnos de 2° eligen por mayoría no salir a recreo como estrategia de afrontamiento.

El cuarto y último objetivo fue comparar las estrategias de afrontamiento que utilizan las mujeres y las que utilizan los hombres y pudo observarse en su mayoría eligen la misma estrategia de fingir que estás enfermo para irte a casa.

De manera global de acuerdo a los datos obtenidos se puede comprobar que los estudiantes que son víctimas de bullying utilizan estrategias de afrontamiento las cuales de acuerdo con Lazarus y Folkman son esfuerzos cognitivos y conductas que las personas desarrollan con la finalidad de manejar situaciones estresantes.

Es importante generar conciencia en los niños y jóvenes sobre lo importante que es crear dentro de cada uno de los contextos en los que se desenvuelven, sobre todo en el educativo, un ambiente sano en el cual puedan convivir de forma pacífica con sus compañeros, aceptando las diferencias que hay en cada uno de ellos, lo cual les permitirá tener un crecimiento más enriquecedor que los llevará a tener más y mejores conocimientos y actitudes ante la vida.

Conclusión

Es importante destacar que no existen grandes diferencias en el número de víctimas que hay por género y tampoco las hay entre el grado escolar, aunque en tercer grado de secundaria parece disminuir el número de casos de bullying.

De acuerdo con Cepeda (s/f) las víctimas de acoso escolar presentan, en general, bajo rendimiento escolar, su autoestima decrece a tal grado que llegan a aceptar las diversas formas de acoso aún siendo conscientes que los están sometiendo a altos niveles de agresión física y psicológica.

Primordialmente las relaciones afectivas o vínculos que se forman durante esta edad son importantes porque ejercen una gran influencia en la formación de la identidad y personalidad de cada uno de los individuos. Los estudiantes que sufren bullying llegan a utilizar una serie de estrategias para enfrentar esta situación denominadas de afrontamiento, las cuales les hacen sentir de alguna forma seguros ante sus acosadores.

A pesar de que desde el año 2014 se firmó un acuerdo que tenía como objetivo la disminución o desaparición del fenómeno de bullying dentro de las escuelas de nivel básico públicas y privadas, mediante la aplicación de este estudio se pudo observar que siguen existiendo casos de acoso escolar dentro de las escuelas secundarias de la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe, ya que en una de las preguntas se hacía énfasis en si los estudiantes habían sido víctimas durante el último año.

Sería importante que los programas que son aprobados por las autoridades gubernamentales y educativas sobre esta problemática sigan teniendo una continuidad y que los padres de familia se vean involucrados en los mismos, puesto que el ambiente que se viva dentro de la escuela ejerce una gran influencia que puede ser positiva o negativa dentro del desempeño de los estudiantes, debido a que si su relación con su grupo de pares es desfavorable puede ocasionar que el estudiante comience a bajar su rendimiento escolar o en casos extremos desertar de la escuela.

Referencias

Cepeda, E. (s/f). *Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjf4_v2rYHYAhXk6YMKHSXfCpoQFggwMAE&url

- [=http%3A%2F%2Fwww.bdigital.unal.edu.co%2F6553%2F1%2Fcepedacuervoedilberto.2012.pdf&usg=AOvVaw1cANwFFzuSStYhYQJ5NGV6](http://www.bdigital.unal.edu.co/6553/1/2Fcepedacuervoedilberto.2012.pdf&usg=AOvVaw1cANwFFzuSStYhYQJ5NGV6)
- De Santiago, C. (2017). Página 24. *Ocho de Cada Diez Alumnos Padecen Violencia Escolar: Judit*. Publicado el 3 de marzo de 2017, Recuperado de: <http://pagina24zacatecas.com.mx/2017/03/03/local/ocho-de-cada-diez-alumnos-padecen-violencia-escolar-judit/>
- Di-Collorero, C., Aparicio, D. y Moreno, J. (2007). *Descripción de los estilos de afrontamiento en hombres y mujeres antes la situación de desplazamiento*. *Psychologia. Avances de la disciplina*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224996002.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_08_9.pdf
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Perú, Lima: El Comercio.
- Ruiz, B., Martín, A., López, B. & Hernán, M. (2016). *¿Convivencia o bullying? Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales*. Recuperado de: https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#
- Secretaría de Educación de Zacatecas. (2015). *Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Zacatecas*. México, Zacatecas: Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Fuensanta_Cerezo/publication/28127169_Violencia_y_victimizacion_entre_escolares_El_bullying_Estrategias_de_identificacion_y_elementos_para_la_intervencion_a_traves_del_Test_Bull-S/links/0c9605226eb47840b3000000/Violencia-y-victimizacion-entre-escolares-El-bullying-Estrategias-de-identificacion-y-elementos-para-la-intervencion-a-traves-del-Test-Bull-S.pdf

INDICADORES DE SALUD MENTAL EN MUJERES CON Y SIN PAREJA INMIGRANTE DE ZONAS MIGRATORIAS DE ZACATECAS

Carlos Ernesto Acevedo Sánchez¹³⁸

Resumen

La Organización Mundial de la Salud reconoce que la migración se ha convertido en un problema de salud pública; al mismo tiempo se ha identificado el grado de vulnerabilidad de las mujeres que radican en los puntos de origen. Por tal motivo el objetivo de esta investigación fue conocer la prevalencia de los indicadores de salud mental en mujeres con y sin pareja inmigrante de zonas migratorias de Zacatecas e identificar la migración y/o ausencia del cónyuge como un factor que pueda incidir en dicha prevalencia en mujeres de zonas migratorias de Zacatecas. Para ello se aplicó el cuestionario “Perfil epidemiológico de la mujer con pareja migrante en zona tradicional y emergente de alta incidencia migratoria en el estado de Zacatecas”, utilizando la categoría de indicadores de salud mental la cual es una escala tipo Likert, con un Alpha de Cronbach de 0.897, una validez del 98.3 %, una varianza de 118.636 y una desviación estándar de 10.89201 a una muestra de 279 mujeres de los municipios de Jerez y Juan Aldama, de las cuales 144 fueron mujeres con pareja no migrante y 135 mujeres con pareja migrante. A través de los análisis estadísticos de prueba de hipótesis, de independencia, intervalos de confianza, estadísticas de contraste, valor de significancia y r para ambos grupos de mujeres para los indicadores de salud mental; encontramos que las mujeres con pareja inmigrante presentan una mayor prevalencia en los indicadores de hostilidad y ansiedad y la migración y/o ausencia del cónyuge es un factor que puede incidir en los indicadores de hostilidad y ansiedad en mujeres de zonas migratorias de Zacatecas.

Palabras clave: Mujer, Salud Mental, Zacatecas.

¹³⁸ Licenciado en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Correo electrónico: carlospsicologia@outlook.com

Introducción

Para Bueno (2007) los desplazamientos territoriales del hombre son parte de su propia historia, estando condicionados por factores demográficos, ambientales, económicos, culturales, religiosos y sociopolíticos. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) reconoce que la migración se ha convertido en un problema de salud pública; al mismo tiempo se ha identificado el grado de vulnerabilidad de la mujer que radica en los puntos de origen (Delgado y Márquez, 2006).

Los movimientos migratorios actuales están determinados por desplazamientos de especialistas altamente calificados, empresarios en búsqueda de nuevos mercados a los que invertir; refugiados que huyen de la represión en sus países natales; parientes que desean encontrarse con migrantes ya establecidos en el lugar de destino, etc. Estas migraciones suelen ser temporales o permanentes dependiendo del tipo de migración que se establezca y la política migratoria de los países receptores, independientemente de la temporalidad de las migraciones se crean lazos entre los lugares de origen y destino, trayendo consigo importantes cambios en ambos lugares, modificando las estructuras demográficas, económicas y sociales, generando una cultura transnacional y con ello una modificación en la identidad nacional en ambos países (Castles y Miller, 2004).

Los movimientos de personas a gran escala surgen de un proceso acelerado de integración global, donde los movimientos de mercancías y capital traen consigo movimientos de personas. Esto ha sido facilitado por las nuevas tecnologías, la proliferación de medios impresos y electrónicos y los transportes rápidos y económicos que conectan a casi cada región del mundo. La migración internacional se ha desencadenado debido a las desigualdades entre los países, la concentración de capital y trabajo en pocas regiones del mundo, la pobreza extrema, la carencia de empleos en regiones periféricas, las presiones políticas, ecológicas y demográficas; de igual forma, conflictos políticos y étnicos internos generan y seguirán generando futuros traslados masivos; y la creación o el surgimiento de nuevos mercados capitalistas traerá consigo traslados masivos de mano de obra (Castles y Miller, 2004).

Según Reyes (2015) durante el periodo 2000 al 2013, la población nacida en México y que residía en los EU pasó de 9 millones 24 mil a 11 millones 800 mil personas, las cuales en su mayoría se internaron en aquel país en busca de mejores oportunidades de

trabajo, entre el 2010 y 2011 se expulsaron a 364 mil 200 connacionales que buscaban oportunidades de empleo en aquella nación. En el periodo de enero del 2000 a diciembre del 2014, el flujo agregado de remesas que captaron los hogares del país provenientes de E.U. fue de 292 mil 411 millones de dólares, de los cuales en el 2000 fue de 6 mil 572 millones de dólares; en el 2007 alcanzó un máximo histórico de 26 mil 58 millones de dólares; en el 2009 y 2010 descendió como producto de la crisis de los subprime en los EU a 21 mil 306 y 21 mil 303 millones de dólares.

La recuperación de la economía norteamericana permitió la mayor captación de estos ingresos en nuestro país entre el periodo 2010-2011, cuando las remesas aumentaron en 1499 millones de dólares; en el periodo 2013-2014 también hubo una importante recuperación de estos flujos de ingresos al incrementarse en 3 mil 563 millones de dólares; iniciando una etapa de recuperación en el 2014 cuando se captaron 25 mil 456 millones de dólares. De las cuales zacatecas recibió un total de 7,224.9 millones de dólares durante el 2007-2014 y al culminar el 2014 se recibieron 692.12 millones de dólares (Reyes, 2015).

Planteamiento del problema

La migración internacional es un fenómeno bastante complejo y uno de los fenómenos globales más importantes de nuestros días, en especial si se tiene en cuenta que todos los países son puntos de origen y de destino de migrantes. Visto así, son muchos los factores que determinan la migración de mexicanos como la oferta y demanda de fuerza laboral, la tradición migratoria, el programa bracero que estimuló de manera formal la migración laboral hacia los Estados Unidos, etc., lo cual generó reunificación familiar en los lugares de origen (Corona, 2014). En tal contexto, la migración para el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) significa el cambio de residencia de una o varias personas de manera temporal o definitiva, con una motivación económica cuyo fin es alcanzar una mejor calidad de vida. Zacatecas es uno de los estados que ha contribuido de manera significativa al flujo migratorio hacia los Estados Unidos, por lo que los migrantes son una población importante, económicamente activa, y el principal motivo de su emigración es el mejoramiento en la calidad de vida de sus familias.

La migración internacional en Zacatecas ha sido un fenómeno tan arraigado que no se puede comprender la economía y la dinámica demográfica del estado sin descartar el

fenómeno migratorio. La mayoría de sus municipios y hogares depende, en gran medida, de las remesas que los zacatecanos mandan a sus familiares. La tradición migratoria es tan antigua que ha generado una cultura de movilidad profundamente arraigada en los zacatecanos (Corona, 2014). En el 2009 había cerca de 800 mil zacatecanos radicados de manera permanente en Estados Unidos. Según el INEGI (2010), para el 2010 había 1 millón 112 mil 273 mexicanos en Estados Unidos, de los cuales 832 mil 441 eran hombres; asimismo, se encontraban 31 mil 205 zacatecanos migrantes en Estados Unidos, de ellos 24 mil 615 eran hombres, con 3.8% de entre 0 y 14 años de edad, 45.7% de entre 15 a 24 años, 23.8% de 25 a 34 años, 19% de 35 a 49 años y 4% de 50 a 59 años de edad.

Alrededor de la mitad de migrantes zacatecanos en Estados Unidos se encontraba en edad reproductiva y laboral. Es difícil saber la cifra exacta de migrantes de origen mexicano que residen en el vecino país del norte; por ejemplo, el gobierno norteamericano a través de la Oficina del Censo reconoció, en abril del año 2013, a 11.6 millones de personas nacidas en México que vivían en territorio estadounidense; sin embargo, las Naciones Unidas (ONU) indican, según su informe de octubre del 2013, que la cifra de mexicanos residentes en Estados Unidos era de alrededor de 13 millones (Corona, 2014). La migración hacia los Estados Unidos es, tal vez, uno de los factores más significativos e influyentes en el desequilibrio del bienestar psicológico y el desgaste en la salud mental en miles de familias en México; las mujeres y los niños son los más afectados (López, 2007). El cambio en las necesidades de los miembros de la familia y la tensión en el núcleo familiar son tan grandes que rompen el equilibrio y conllevan a problemas que afectan el funcionamiento individual, familiar y social (Lozano et al., 2011).

La literatura permite inferir que los integrantes de familias de migrantes presentan una mayor probabilidad de manifestar un bienestar emocional bajo, lo que a su vez genera estresores individuales, familiares, sociales y comunitarios, relacionados con respuestas orgánicas asociadas con altos niveles de estrés. Éstos varían desde ansiedad, trastornos afectivos, úlceras, colitis, gastritis o los comúnmente denominados nervios, entre otros (Cabassa et al., 2008 como se citó en González, Méndez, Salvador, & Moreno, 2015). Las mujeres con pareja migrante que se quedan en los lugares de origen presentan lumbalgias, cefaleas, hipertensión, nerviosismo, cambios de carácter, cansancio crónico y migrañas; dichos padecimientos con frecuencia se han encontrado en pueblos donde se ha hecho

trabajo de campo y, a pesar de tener una causa física, durante varios años se ha sospechado que también pueden estar relacionados con el estrés, la ansiedad y el miedo que a diario viven estas mujeres (López, 2007b). Por lo cual se intentaron resolver las siguientes interrogantes ¿qué grupo de mujeres (pareja no inmigrante y pareja inmigrante) de zonas migratorias de Zacatecas presentarán mayor prevalencia en los indicadores de salud mental? y ¿la migración y/o ausencia del cónyuge es un factor que podrá incidir en dicha prevalencia?

Antecedentes

Se encontraron algunos estudios publicados en relación a la salud mental de mujeres compañeras de inmigrantes; por ejemplo el estudio realizado en zonas rurales de Michoacán por Garduño (2008 como se citó en Rivera, Obregón & Cervantes, 2009) el cual señala que con frecuencia las mujeres compañeras de migrantes desarrollan trastornos somáticos y psíquicos a partir del abandono y separación de sus maridos tales como tensión muscular y lumbalgias, gastritis, dolor de cabeza, insomnio y colitis, presentándose un aumento del consumo de sustancias psicoactivas (ansiolíticos, alcohol y drogas ilícitas). Meza y Cuellar (como se citó en González-Fogoaga, 2010) realizaron en el estado de Michoacán entrevistas a profundidad con 55 mujeres, esposas de migrantes, hallando que si bien las mujeres describen a sus esposos como trabajadores, responsables, buena gente, alegres, hombres valientes que sufren y dan su vida por enviarles dinero a sus hijos y a ellas, también expresan emociones negativas de dolor, tristeza, soledad y falta de apoyo cuando los maridos no están en México.

En Zacatecas García y Pérez (2008) realizaron un estudio en las localidades de Tetillas (Río Grande), La Victoria (Pinos) y Tacoaleche (Guadalupe), hallando que la ausencia del padre impacta de manera negativa en la familia, pues a decir de las mismas esposas, llegan a sufrir enfermedades nerviosas y depresión crónica, que no siempre quieren o pueden reconocer, en donde el 88.14 por ciento de las mujeres entrevistadas dijeron haber pasado por tristeza o depresión en más de una ocasión en los últimos seis meses al momento de la entrevista. Por su parte Castro (2008) entrevistó a 15 madres de familia esposas o compañeras de migrantes internacionales de la Ordeña; una región de alta incidencia migratoria del estado de Zacatecas, encontrando que aunque hay el

convencimiento de que es mejor estar temporalmente separados, la mayoría de las informantes relata eventos de depresión o depresión posparto relacionados estrechamente con la situación migrante: largas ausencias con el consecuente distanciamiento físico, y en muchos casos, con el paso de los años, alejamiento sentimental, partos sin apoyo o presencia del cónyuge, estrechez económica, entre otros.

Lozano et al. (2011) trabajaron con una muestra de 146 mujeres, habitantes de las cabeceras municipales de Jerez, Francisco R. Murguía, Monte Escobedo, General Pánfilo Natera, Pinos y Villa Hidalgo en el estado de Zacatecas, todas ellas con pareja migrante en EE.UU. comparando indicadores de salud mental (depresión, hostilidad, sensibilidad interpersonal, somatización y ansiedad), registrando diferencias estadísticamente significativas en la subescala de ansiedad, donde las mujeres de la cabecera municipal General Pánfilo Natera fueron quienes presentaron un rango promedio más alto (84.89) y, por lo tanto, mayores niveles de ansiedad. En un estudio en mujeres con pareja migrante de Jerez, Zacatecas (García, De Chávez, & Almeida, 2012), se mostró la situación de la mujer migrante ante la migración del cónyuge, tal hecho propició cambios en los perfiles epidemiológicos, manifestado en un incremento de los padecimientos endocrinos, nutricionales y metabólicos, sobre todo, en el perfil psicopatológico, donde resultan significativos la depresión y la ansiedad.

La investigación realizada por Acevedo (2016), con base en una muestra de 279 mujeres de zonas de alta incidencia migratoria del estado de Zacatecas (144 mujeres con pareja no migrante y 135 mujeres con pareja migrante), sobre indicadores de conductas hostiles, halló que las mujeres con pareja migrante presentan mayor prevalencia y la ausencia del cónyuge es un factor que puede incidir en dicha prevalencia.

Objetivos

1. Conocer la prevalencia de los indicadores de salud mental en mujeres con y sin pareja inmigrante de zonas migratorias de Zacatecas.
2. Identificar la migración y/o ausencia del cónyuge como un factor que puede incidir en dicha prevalencia en mujeres de zonas migratorias de Zacatecas.

Método

Hipótesis

1. Las mujeres con pareja migrante presentarán una mayor prevalencia en los indicadores de salud mental.
2. La migración y/o ausencia del cónyuge es un factor que puede incidir en dicha prevalencia en mujeres de zonas migratorias de Zacatecas.

VARIABLES

Independiente. Migración y/o ausencia del cónyuge.

Dependiente. Indicadores de salud mental: depresión, hostilidad, sensibilidad interpersonal, somatización y ansiedad.

Diseño de investigación

Investigación cuantitativa, corte descriptivo-comparativo, diseño no experimental.

Participantes

Las mujeres que participaron en este estudio tienen una característica fundamental; ser compañeras de migrantes cuya pareja hubiese emigrado de su comunidad (Jerez, Los Haro, Juan Aldama y Gral. Juan José Ríos) a los Estados Unidos ya sea por primera vez o subsiguientes, mientras que ellas se quedan en las comunidades de origen. Teniendo un grupo de comparación caracterizado por mujeres que residen en Jerez, Los Haro, Juan Aldama y Gral. Juan José Ríos cuyos esposos no hubieran emigrado; ambos grupos con edades mayores a 18 años.

Muestreo

La muestra quedó conformada por 279 mujeres de zonas migratorias de Zacatecas; (144 mujeres con pareja no migrante y 135 mujeres con pareja migrante) seleccionadas mediante el procedimiento de muestreo no probabilístico a través de la técnica “bola de nieve”.

Instrumento

El instrumento que se utilizó para recoger los datos de la investigación fue el cuestionario “Perfil epidemiológico de la mujer con pareja migrante en zona tradicional y emergente de alta incidencia migratoria en el estado de Zacatecas”; el cual consta de 115 reactivos organizados en sub-escalas. Para efectos de este estudio se utilizó la categoría de indicadores de salud mental la cual es una escala tipo Likert, dividida en las subescalas: Depresión ($\alpha=.85$), hostilidad ($\alpha=.83$), sensibilidad interpersonal ($\alpha=.84$), somatización ($\alpha=.80$) y ansiedad ($\alpha=.84$). Presenta un Alpha de Cronbach de 0.897, con una validez del 98.3 %, una varianza de 118.636 y una desviación estándar de 10.89. El instrumento resulta altamente confiable y viable en su aplicación y corresponde a la adaptación que hicieron Sandín, Valiente, Chorot, Santed y Lostao (2008) del Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45) que es un instrumento de síntomas psicopatológicos de 45 ítems.

Procedimiento

1. Se aplicó la versión abreviada del cuestionario Symptom Assessment 45 Questionnaire (SA45), el cual es un autoinforme de síntomas psicopatológicos, que consta de 45 reactivos, divididos en nueve subescalas: Depresión, hostilidad, sensibilidad interpersonal, somatización, ansiedad, psicoticismo, obsesión-compulsión, ansiedad fóbica e ideación paranoide. Adaptado por Lozano et al. (2011) en la investigación que lleva como nombre: *Indicadores de salud mental en mujeres de Zacatecas con pareja migrante*; después de pilotear el instrumento quedo conformado por las siguientes escalas: depresión, hostilidad, sensibilidad interpersonal, somatización y ansiedad.
2. La muestra se obtuvo en base al total de casos para ambos grupos de mujeres que estuvieron dispuestas a participar en la investigación.

Análisis de los datos

Se procesó la información de los cuestionarios a través del programa estadístico SPSS Statistics versión 21 para Windows 10 y obtener así la frecuencia de los indicadores de salud mental para ambos grupos de mujeres. Se realizaron los análisis estadísticos a través de las pruebas: prueba de hipótesis, de independencia, intervalos de confianza, estadística

de contraste, valor de significancia y r para ambos grupos de mujeres en los indicadores de salud mental.

Aspectos éticos

El presente estudio se realizó bajo los criterios éticos que la Sociedad Mexicana de Psicología (2002) establece en su Código Ético, así, específicamente respecto a la investigación manifiesta que:

Art. 49. El psicólogo que conduce una investigación lo hace de manera competente y con el respeto debido a la dignidad y bienestar de los participantes, sean estos humanos o animales.

Art. 132. El psicólogo tiene la obligación básica de respetar los derechos a la confidencialidad de aquellos con quienes trabaja o le consultan, reconociendo que la confidencialidad puede establecerse por ley, por reglas institucionales o profesionales, o por relaciones científicas, y toma las preocupaciones razonables por tal efecto.

Resultados

Las mujeres con pareja no migrante y pareja migrante de zonas migratorias de Zacatecas se caracterizan por tener un rango de edad de los 18 hasta los 60 años y más; las mujeres con pareja no migrante presentan una mayor proporción de los 40-49 años y las mujeres con pareja migrante presentan un rango de los 30-39 años, ambos grupos de mujeres presentan una escolaridad de secundaria completa y conciben a su pareja como el jefe de familia, habitan en casa propia donde llegan a vivir de 1 a 4 personas y tienen de 3-5 hijos y 1 a 2 hijos respectivamente; son amas de casa y cuentan con Seguro Popular. En la tabla 1 se presenta la prevalencia de los indicadores de salud mental para mujeres con y sin pareja inmigrante de zonas migratorias de Zacatecas.

Tabla 1

Prevalencia de los indicadores de salud mental en mujeres con y sin pareja inmigrante de zonas migratorias de Zacatecas

Depresión	Hostilidad	Sensibilidad interpersonal	Somatización	Ansiedad
------------------	-------------------	-----------------------------------	---------------------	-----------------

	pnm	Pm	pnm	pm	pnm	pm	pnm	pm	pnm	pm
Nada	64	55	77	67	67	67	53	50	62	49
Poco	29	32	21	24	27	24	36	35	29	32
Mucho	8	13	2	9	6	9	11	15	9	18
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Datos obtenidos de la adaptación del Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45).

Nota: pareja no migrante (pnm) pareja migrante (pm).

Las mujeres con pareja migrante presentan una mayor prevalencia en los cinco indicadores de salud mental en la opción de respuesta “mucho”, comparadas con las mujeres con pareja no migrante. En la tabla 2 se presentan los resultados para las pruebas de hipótesis e independencia para ambos grupos de mujeres en los indicadores de salud mental.

Tabla 2

Pruebas de hipótesis e independencia para los indicadores de salud mental en ambos grupos de mujeres

Indicador	Prueba de hipótesis			Prueba de independencia		
	Estadística	Tabla estadística	Conclusión	Estadística	Tabla estadística	Conclusión
Depresión	$Z_c = 1.56$	1.64	No rechazo Ho	$X_2 = 3.395$	5.991	No rechazo Ho
Hostilidad	$Z_c = 2.72$	1.64	Rechazo Ho	$X_2 = 8.249$	5.991	Rechazo Ho
Sensibilidad interpersonal	$Z_c = .83$	1.64	No rechazo Ho	$X_2 = .847$	5.991	No rechazo Ho
Somatización	$Z_c = .92$	1.64	No rechazo Ho	$X_2 = .834$	5.991	No rechazo Ho
Ansiedad	$Z_c = 2.36$	1.64	Rechazo Ho	$X_2 = 7.479$	5.991	Rechazo Ho

Nota: Ho: la mujer con pareja migrante presentará menor prevalencia comparada con la mujer con pareja no migrante

Las mujeres con pareja inmigrante de zonas migratorias de Zacatecas presentan una mayor prevalencia en los indicadores de hostilidad y ansiedad, comparadas con las mujeres con pareja no inmigrante. En la tabla 3 se presentan los resultados para el cálculo de intervalos

de confianza, estadística de contraste, valor de significancia y r para ambos grupos de mujeres en los indicadores de salud mental.

Tabla 3

Intervalos de confianza, estadística de contraste, valor de significancia y r para ambos grupos de mujeres en los indicadores de salud mental

Indicador	Intervalos de confianza (95%)		Contraste	Significancia	r=Z/(N) ^{1/2}
	Pm	pnm	Ho: p ₁ =p ₂ Ha: p ₁ ≠p ₂		
Depresión	[.070; .18]	[.04; .12]	No R Ho Zc= 1.37 NS	P>.05	0.08
Hostilidad	[.042; .138]	[0.0; .04]	R Ho Zc= 2.61 *	P<.05	0.16
Sensibilidad Interpersonal	[.042; .138]	[.03; .09]	No R Ho Zc= .95 NS	P>.05	0.05
Somatización	[.09; .210]	[.06; .16]	No R Ho Zc= .30 NS	P>.05	0.01
Ansiedad	[.177; .182]	[.044; .136]	R Ho Zc= 3.33 *	P<.05	0.19

Nota: pareja no migrante (pnm) pareja migrante (pm).

NS: no significativo *diferencia estadísticamente significativa

Tras elaborar las pruebas estadísticas pertinentes para cada uno de los indicadores de salud mental para ambos grupos de mujeres se encontró significativa a la migración y/o ausencia del cónyuge con los siguientes indicadores: al elaborar los intervalos de confianza para el indicador de hostilidad con una confianza del 95%, el grupo de mujeres con pareja migrante, oscila entre (.042 y .138%) mientras que en mujeres con pareja no migrante está entre (.00 y .04%). Al realizar el contraste de significancia entre ambos grupos, se concluye en el rechazo de la hipótesis de igualdad de proporciones (P<.05) y un cálculo de r =.16; lo cual indica que el efecto de la migración y/o ausencia del cónyuge sobre la hostilidad es significativo.

Mientras que para la ansiedad los intervalos de confianza para el grupo de mujeres con pareja migrante, oscila entre (.177 y .182%) y en mujeres con pareja no migrante está entre (.044 y .136%). Al realizar el contraste de significancia entre ambos grupos, se concluye en el rechazo de la hipótesis de igualdad de proporciones (P<.05) y un cálculo de

$r = .19$; lo que indica que el efecto de la migración y/o ausencia del cónyuge sobre la ansiedad es significativo. Por lo tanto la migración y/o ausencia del cónyuge es un factor que puede incidir en la prevalencia de los indicadores de hostilidad y ansiedad en mujeres de zonas migratorias de Zacatecas.

Conclusiones

En la presente investigación se conoció la prevalencia de los indicadores de salud mental en mujeres con y sin pareja inmigrante de zonas migratorias de Zacatecas, encontrando que las mujeres con pareja inmigrante presentaron una mayor prevalencia en los indicadores de hostilidad y ansiedad y la migración y/o ausencia del cónyuge es un factor que puede incidir en los indicadores de hostilidad y ansiedad en mujeres de zonas migratorias de Zacatecas; lo cual coincide con las investigaciones de Lozano et al (2011), la cual registró diferencias estadísticamente significativas y una mayor prevalencia en el indicador de ansiedad en mujeres con pareja migrante de la cabecera municipal de Gral. Pánfilo Natera; la investigación de García et al (2012), en la cual resultaron significativos los indicadores de depresión y ansiedad en mujeres con pareja migrante de Jerez, Zacatecas; y la investigación de Acevedo (2016), la cual medía la prevalencia de los indicadores de hostilidad en mujeres con y sin pareja migrante de zonas de alta incidencia migratoria de Zacatecas; encontrando una mayor prevalencia en dichos indicadores en mujeres con pareja migrante y la migración y/o ausencia del cónyuge es un factor que puede incidir en dicha prevalencia.

Lo cual se puede explicar en base a estudios demográficos los cuales han demostrado cómo ante la ausencia del cónyuge las mujeres que se quedan en los lugares de origen asumen una gran cantidad de responsabilidades y las consecuencias de sus decisiones; cambian sus patrones de conducta, administran las remesas, y los recursos familiares; velan por la educación y formación de sus hijos, el cuidado de la parcela, la negociación con la familia política, el constante acoso de los hombres de su comunidad, la participación en asambleas, la incertidumbre ante el comportamiento sexual de su marido en los Estados Unidos, y un largo etcétera como fuentes de estrés, ansiedad y problemas físico-emocionales; facilitan la migración masculina, preocupándose por el desplazamiento de su pareja y la precariedad de su empleo en los Estados Unidos (López, 2007).

Estas mujeres desempeñan roles andróginos, asumiendo el papel de madre y padre al mismo tiempo; ante la irregularidad o carencia del envío de remesas se ven obligadas a salir del espacio privado en busca de actividades remuneradas, lo que les genera dobles y hasta triples jornadas laborales, además de la administración de la parcela, el ganado y el pequeño comercio familiar; limitando su tiempo libre y postergando sus necesidades para satisfacer la de los demás; carecen de acceso a los servicios de salud, educación y empleo (Castro, 2008).

Zacatecas al ser una entidad con una larga tradición migratoria ha influido para que las mujeres con pareja migrante se hallan hecho a la idea de su situación y por ende sobrellevar los problemas psicológicos que conlleva el distanciamiento físico y las largas ausencias de sus parejas; estas mujeres han logrado sobrellevar sus malestares y adecuarse a su nuevo estilo de vida; donde al parecer su salud mental se ha ido deteriorando y con los años ha aparecido un mecanismo de adaptación ante la ausencia de sus parejas, lo que ha permitido que los síntomas del desgaste físico y emocional desvanezcan a través del tiempo.

A partir de los resultados hallados en esta investigación se puede concluir que las mujeres con pareja inmigrante presentan una mayor prevalencia en los indicadores de hostilidad y ansiedad y la migración y/o ausencia del cónyuge es un factor que puede incidir en la prevalencia de los indicadores de hostilidad y ansiedad en mujeres de zonas migratorias de Zacatecas; por lo que se respondieron las preguntas de investigación, se comprobaron las hipótesis y se cumplieron los objetivos.

La técnica de muestreo resultó ser muy tardada y limitante, debido a que cada mujer solo nos lograba acceder a máximo tres o cuatro mujeres con pareja migrante. Existía poca disposición por parte de las mujeres debido a la falta de tiempo libre. El instrumento resultó ser muy cansado y tardado tanto para el encuestador como para las encuestadas. Y a la hora de vaciar la información de los instrumentos resultó ser sumamente tedioso debido a la gran cantidad de ítems por cada cuestionario.

Para lo cual para futuras investigaciones sugerimos ampliar la cantidad de zonas migratorias, aplicar entrevistas a profundidad con un estudio longitudinal de la salud mental en mujeres con pareja migrante, tomando como punto inicial la partida del cónyuge, aumentar la cobertura y calidad de los servicios de salud y la cantidad de investigaciones

enfocadas a las mujeres con pareja migrante, e implementar modelos más integrales para entender las consecuencias que acarrea el fenómeno migratorio en las familias.

Se sugiere el aumento en la cobertura de los servicios de salud especialmente de atención psicológica, abrir espacios de participación para la mujer como lo son los grupos de autoayuda, actividades recreativas, talleres, conferencias, terapia psicológica y mejores políticas públicas para este sector y contar con un lugar en el que se les pueda brindar apoyo psicológico tanto a ellas como a sus hijos para enfrentar sus problemas cotidianos.

Las aportaciones que deja este trabajo generan nuevos dividendos y retoman aspectos que han sido descuidados por nuestra propia área, resulta interesante integrar un estudio desde esta perspectiva, ya que no existen datos suficientes que den un panorama general sobre salud mental en mujeres con pareja no migrante y pareja migrante de zonas migratorias en nuestro estado. Así mismo se amplió el panorama de la migración específicamente en los que se quedan, aún falta mucho por conocer y las puertas para seguir buscando, analizando y comprendiendo están abiertas; proponemos a los psicólogos buscar estrategias y enfoques multidisciplinarios que impliquen parámetros y aportaciones que cumplan las demandas y necesidades de la población, por esta razón se exhorta a expandir la línea de investigación en el estado que tanta falta hace.

Referencias

- Acevedo, C. (2016). *Conductas hostiles en mujeres de zonas de alta incidencia migratoria del Estado de Zacatecas*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, Zacatecas.
- Bueno, E. (2007). *Apuntes sobre la migración internacional y su estudio: Definiciones y conceptos sobre la migración*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Castles, S. y Miller, M. (2004). *La era de la migración*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LIX/era_mig.pdf
- Castro, A. (2008). *Migración y la salud de las esposas o compañeras de los migrantes de la localidad de la Ordeña, Jerez, Zacatecas*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, Zacatecas.

- Corona, V. (2014). Aproximación al cálculo del saldo neto migratorio en México, 1990-2010. En J. Serrano (coords). *Región y contexto en la encrucijada actual*. (pp. 159-177). México: UAZ.
- Delgado, R. y Márquez, H. (2006). La migración mexicana hacia Estados Unidos a la luz de la integración económica regional: nuevo dinamismo y paradojas. *THEOMAI*, 14(27), 76-91.
- García, A., De Chávez, D. y Almeida, C. (2012). Perfil epidemiológico de las mujeres con pareja migrante residentes en Jerez. *IBN SINA*, 3(1), 19-28.
- García, R. y Pérez, O. (2008). *Un pasivo: Mujeres y niños en comunidades de alta migración internacional en Michoacán, Jalisco y Zacatecas, México*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- González-Fagoaga, J., (2010). Reseña de "La vulnerabilidad de los grupos migrantes en México" de Liliana Meza González y Miriam Cuéllar Álvarez. *Migraciones Internacionales*, 5(3), 233-239.
- González, I., Méndez, M., Salvador, C., y Moreno, M., (2015). El síndrome de Penélope: Reflexiones sobre algunos indicadores del bienestar emocional. *Región y Sociedad*, 27(63), 249-277.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. INEGI. Recuperado 14 febrero de 2017 de: <http://www.censo2010.org.mx>.
- López, G. (2007). *El síndrome de Penélope. Salud emocional, depresión y ansiedad de mujeres de migrantes*. Seminario permanente sobre migración internacional. Tijuana, B.C. 9 marzo de 2007. Recuperado de: <http://www.colef.mx/sepmig/wp-content/uploads/2013/05/1era-Gustavo-L%C3%B3pez-El-s%C3%ADndrome-de-Pen%C3%A9lope.pdf>
- López, G. (2007b). Migración, mujeres y salud emocional. *Decisio*, 18(1), 46-50.
- Lozano, G., García, M., Luis, O., Zavala, J., Miramontes, S., y Sánchez, J. (2011). Indicadores de salud mental en mujeres de Zacatecas con pareja migrante. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología Social y de la Salud*, 3(1), 41-50.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003). *Migración internacional. Salud y derechos humanos*. OMS. Recuperado de

http://www.who.int/hhr/activities/2005%20PRT%2016325%20ADD%201%20Migr_HHR-Spanish%20edition.pdf

- Reyes, T. (2015). El flujo migratorio internacional de México hacia los Estados Unidos y la captación interna de las remesas familiares, 2000-2015. Cámara de Diputados. Recuperado 23 julio 2015 de: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/SAE-ISS-07-15.pdf>
- Rivera, M., Obregón, N. y Cervantes, E., (2009). *Recursos psicológicos y salud: Consideraciones para la intervención con los migrantes y sus familias*. Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Sandín, B., Valiente, R., Chorot, P., Santed, M. y Lostao, L. (2008) SA-45: Forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20(2), 290-296.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2002). *Código Ético del Psicólogo*. (3ª ed.). México: Trillas.

FUNCIONALIDAD FAMILIAR E INICIO TARDÍO DE LA VIDA SEXUAL

Angélica Quiroga-Garza¹³⁹

Sheila Alejandra Cabrales Sandoval

Resumen Antecedentes. El primer núcleo social del individuo es la familia, sin embargo, crearla de manera funcional depende en gran medida de la educación sexual que los padres brindan durante la infancia y la adolescencia a sus hijos. Una educación sexual incorrecta o incompleta podría provocar un conocimiento erróneo del cuerpo y de las consecuencias de las relaciones sexuales. Objetivo. Evaluar la relación entre la funcionalidad familiar con el inicio de una vida sexual en la adolescencia. Método. Estudio con enfoque mixto correlacional descriptivo llevado a cabo en dos sedes de educación media superior, con participación voluntaria y anónima de 635 alumnos (51.3% mujeres; 48.7% hombres: entre 14-20 años [$M=15.22$; $DT=0.71$]). Se evaluaron el funcionamiento familiar, los estilos de parentalidad y la actividad sexual. Resultados. La hipótesis “A mayor funcionalidad familiar, el inicio de la vida sexual será tardía”, se acepta, pero solo en lo concerniente al inicio de la vida sexual, es decir, besos ($r=-.222$, $p<.001$) y caricias íntimas ($r=-.172$, $p=.003$), no así para el inicio de la práctica de la masturbación ($r=-.015$, $p<.806$) ni de las relaciones sexuales ($r=-.085$, $p=.346$). La hipótesis “La edad de inicio temprano de las relaciones sexuales varía de acuerdo al tipo de parentalidad percibida” se rechaza al no haber diferencias estadísticamente significativas. Un estilo materno negligente sitúa el inicio a los 12 años, sin embargo, la no significatividad surge de que solo tres madres son percibidas como negligentes. Conclusiones. Los jóvenes que recibieron una educación sexual por parte de su familia, tomaron decisiones más confiables y seguras en relación a su vida sexual y a cómo iniciarla. La manera más efectiva de llevar a cabo la educación sexual de los hijos es cuando los padres son sensibles y tienen la capacidad de adaptar sus estrategias de crianza a las necesidades de sus hijos.

Palabras clave: Funcionalidad familiar, adolescentes, actividad sexual

¹³⁹ Universidad de Monterrey, angelica.quiroga@udem.edu

Introducción

La adolescencia es, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), el periodo entre la aparición de los caracteres sexuales y la madurez sexual. Por lo tanto, se puede definir la actividad sexual adolescente como las relaciones sexuales, embarazos y enfermedades de transmisión sexual a edades intermedias en la juventud, que comprende de los 15 a 17 años de edad, que hoy en día registran un incremento según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016). Esto se ha vuelto un problema tanto social como de salud pública en Latinoamérica. La OMS (2016) señala que debido al incremento en la aparición de cepas y a la mutación que las bacterias tienden a desarrollar, los tratamientos que antes eran utilizados han perdido su eficacia y los métodos para tratar enfermedades de transmisión sexual deben seguir evolucionando. En El Salvador, Ruiz-Canela et. al. (2012) expresan que 50% de los estudiantes varones comenzaron su actividad sexual a los 13 años de edad y en México el INEGI (2016) expresa que de las mujeres jóvenes que oscilan entre los 15 y 19 años de edad el 29.2% ha iniciado su vida sexual. En otros continentes como en Europa, son más propensos a que su inicio de actividad sexual sea de una media de 15.6 años, mientras que en Asia son más tardíos con medias de 19 años (Álvarez & Chávez, 2012; García-Vega, Menéndez, Fernández, & Cuesta, 2012).

El acto de las relaciones sexuales por sí solo no es un riesgo, sin embargo, a pesar de toda la información que se tiene al alcance, existen negligencias que el adolescente puede cometer. El INEGI (2016) presenta que entre las mujeres de 15 a 19 años de edad que tienen vida sexual activa, el 44.9% declaró no haber usado métodos anticonceptivos durante su primera relación sexual, además de que existe la probabilidad de que estos descuidos se incrementan si se realizan bajo los efectos del consumo de alcohol, tabaco u otras drogas.

Otro de los riesgos que se corren al practicar relaciones sexuales sin protección a edad intermedia tiene que ver con el contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), como un claro ejemplo tenemos la transmisión del VIH. Hoy en día la Organización Mundial de la Salud y la Organización de las Naciones Unidas contra el SIDA exponen que más de 3.3 millones de personas están contagiadas de esta enfermedad y el 45% de estos casos son jóvenes y el 50% de este son mujeres que comprenden desde los 15 a los 24 años.

Estos porcentajes son consecuencia de las prácticas sexuales sin protección a pesar de toda la información que se tiene. Es importante recalcar que de la población en general sólo el 55% de las personas ven como prevención utilizar un método anticonceptivo. La imagen nacional no difiere mucho. El Consejo Nacional contra el Sida (CONASIDA) reportaba 98,933 casos de SIDA en el 2005 con un 92.2% de los cuales la causa de contagio era la transmisión sexual. En el 2009 el número creció a 135,003 casos de los cuales el 25.17% corresponden a jóvenes de 15 a 29 años y el 98.3% lo adquirió por transmisión sexual. En 2016 los casos presentados en Nuevo León ascendieron a 116, de estos 99 son de hombres y 17 de mujeres, presentándose en las edades de 15 a 29 años.

(Álvarez & Chávez, 2012).

Considerando que la actividad sexual en la adolescencia tiene importantes implicaciones clínicas, sociales, culturales, educacionales y legales dada su naturaleza biopsicosocial (Kumar, Choudhury & Pratap, 2015) y siendo la familia el primer núcleo social del individuo, en este estudio se busca conocer el efecto de la funcionalidad familiar y la parentalidad percibida en el inicio de la vida sexual. Factores biológicos naturales y psicológicos individuales que también influyen esta decisión, pero que no fueron analizados.

Familia y Sexualidad Adolescente

Las familias funcionales constan de una clara y congruente comunicación en la cual existen roles claros y reglas dentro de los procesos familiares. Una familia funcional puede ser capaz de operar de forma eficaz dentro de los sistemas sociales y culturales y es un factor importante en el crecimiento y desarrollo de las personas. Por el contrario, una familia disfuncional es cerrada a estos sistemas, propiciando un intercambio de información pobre dentro de esos sistemas tornándola rígida y mal adaptativa (Rasheed, Rasheed, & Marley, 2011).

Formar una familia funcional depende de una adecuada dinámica familiar en la familia de origen (Arias et al, 2013) y, en gran medida, de la educación sexual que los padres brindan durante la infancia y la adolescencia a sus hijos. Una educación sexual deficiente, es decir que puede resultar incorrecta o incompleta, podría provocar un

conocimiento erróneo del cuerpo y de las consecuencias que las relaciones sexuales pudieran causar (Castillo et al., 2015), por lo que es fundamental que la educación sexual inicie desde la infancia (Aranda, Díaz, Lecca, Ponce, & Ramírez, 2012).

Parte de los motivos por los que el individuo puede o no recibir una educación sexual adecuada viene de los padres y del tipo de relación que sostengan con el adolescente. Un ejemplo de esto es que recibir una relación paternal autoritaria, o estricta puede poner el acto sexual como un tabú o algo de lo que no se debe hablar, en cambio, una relación parental negligente pudiera generar una imagen laxa y sin importancia de las posibles repercusiones de una vida sexual insegura que pudiera resultar en un posible embarazo o contagio de enfermedades de transmisión sexual. De ahí, la importancia del rol familiar en el desarrollo sexual del adolescente al marcar las pautas de conocimientos, valores y actitudes que determinarán el comportamiento que tendrán sobre este tema (Álvarez & Chávez, 2012).

En investigaciones se señala que los adolescentes tienden a tomar elecciones con base en intereses propios, creencias, actitudes y valores; pero otra parte toman sus decisiones de las expectativas de sus padres (Vargas, Henao & González, 2007). Las actitudes parentales conservadoras respecto a las relaciones sexuales de los adolescentes se ven reflejadas significativamente con un menor número de relaciones sexuales genitales y de compañeros sexuales. Lo contrario también se ha reportado: un inicio temprano de actividad sexual se asocia a la percepción que tienen los adolescentes de valores permisivos frente a la actividad sexual por parte de sus padres y a la noción de que sus padres mantenían relaciones sexuales prematrimoniales durante la adolescencia (Barrera, Sarmiento, & Vargas, 2004).

Otras investigaciones revelaron que hay un gran índice de jóvenes que desconocen la posición de sus padres respecto a la vida sexual de los adolescentes ya que de ese tema no se habla en la familia por no saber cómo iniciar a debatir (Díaz & González, 2014) o por temor a despertar la curiosidad ocasionando la experiencia sexual prematura o por creer que darles información sobre el control de la natalidad o anticonceptivos es darles luz verde para empezar las relaciones sexuales (Aranda et al., 2012).

Los adolescentes varones admiten con frecuencia una falta de comunicación con sus padres, y en muchos casos, cuando existe comunicación, los mensajes promueven el sexo irresponsable, alientan la actividad sexual temprana y refuerzan los conceptos de machismo. Además, muchos adolescentes que ya son padres aseguraron que el tema de la sexualidad nunca fue discutido en su familia por lo que nunca tuvieron ninguna educación al respecto (Fadragas, Deliz, & Maure, 2013). Los jóvenes que lidian con la indiferencia de sus padres suelen buscar información sobre sexualidad que puede resultar errónea en otros contextos, llevándolos a caer en actitudes negativas sobre su sexualidad, lo que se traduce en un bajo nivel de confianza, conservadurismo, respecto a temas de índole sexual con sus padres (Rivera-Rivera et al., 2016).

Por otra parte, los jóvenes que recibieron una educación sexual en familia profundizan en cuestiones de carácter humano como el afecto y la comunicación lo que lleva a una toma de decisiones más acertada y segura en relación a su vida sexual. (Fadragas, Deliz & Maure, 2013). Con base en esto, en este estudio hipotetizamos que a mayor funcionalidad familiar, el inicio de la vida sexual será tardía (H_1) y que la edad de inicio temprano de vida sexual varía de acuerdo al tipo de parentalidad percibida (H_2).

Método

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional. Se analizó la relación que tiene el inicio de la vida sexual de los adolescentes con la funcionalidad familiar y la percepción de la parentalidad. El estudio se llevó a cabo en dos sedes de educación media superior. Los criterios de inclusión fueron la participación voluntaria de alumnos de la institución. Se utilizó el instrumento de estilos de parentalidad según la crianza percibida desde la perspectiva del hijo en el que se describen en conjunto y en primera persona cada uno de cuatro estilos de parentalidad –permisivo, autoritario, autoritativo, negligente-- en la crianza de los hijos y se hacen dos preguntas con la intención de identificar el estilo en cada uno de los progenitores. En los casos en que el sujeto elige más de un inciso se hace un análisis de contenido para hacer caber la descripción en alguno de los estilos considerados (Pérez & Alvarado, 2015).

Con la prueba de percepción del funcionamiento familiar (FF-SIL) se evaluó la

funcionalidad familiar. Contiene 14 situaciones que pueden o no presentarse en la dinámica familiar de cada adolescente y la existencia o ausencia pudiera significar un nivel de disfuncionamiento familiar eficiente o deficiente (cohesión, armonía, comunicación, permeabilidad, afectividad, roles y adaptabilidad). Se mide de manera tipo Likert (Pérez, Cuesta, Louro & Bayarre, 1997). Finalmente se aplicó un cuestionario de actividad sexual con 12 ítems dicotómicos (Castillo et al., 2015). La confiabilidad para este estudio de ambos instrumentos fue satisfactoria ($\alpha = .870$; $\alpha = .891$, respectivamente). Se agregó una pregunta abierta “¿Qué piensas sobre el condón y su utilización?”

Para analizar estadístico de los resultados de los instrumentos se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Se llevaron a cabo análisis descriptivos, correlaciones y se corrió un modelo lineal general que es un procedimiento ANOVA para llevar a cabo comparaciones múltiples entre las medias del inicio de la vida sexual y los estilos parentales de los padres.

Debido a la naturaleza sensible del tema y a que los participantes fueron menores de edad, los directivos de las instituciones otorgaron el consentimiento informado y los participantes asintieron y su colaboración fue voluntaria y anónima.

Resultados

Se recolectaron 635 cuestionarios completos de los cuales 51.3% fueron mujeres y 48.7% fueron hombres, en un rango de edad de 14 a 20 años ($M = 15.22$; $DT = 0.713$).

Actividad sexual

En la tabla 1 se puede observar que 236 estudiantes manifestaron haber tenido sueños húmedos. En las preguntas 2, 4, 8 y 10 en las cuales se habla de la práctica sexual, son los hombres quienes muestran mayor tendencia a haber iniciado temprano sus actividades sexuales. Para ambos sexos es similar el inicio con caricias en cara, mano y cuello a una persona del sexo opuesto con un total de 230 y 224 respectivamente.

Se observa una clara diferencia entre hombres y mujeres cuando se habla de excitación, ya que en 190 casos los hombres manifestaron haber sentido excitación, con 225 mujeres que reportaron no haberla sentido. Manifestaron no realizar caricias sexuales

en partes íntimas 240 mujeres y 158. Se observa una diferencia considerable de hombres aceptando practicar la masturbación 206 casos y en tanto que solo 63 mujeres lo expresan. Considerando que el 27.2% de los hombres afirman haber tenido relaciones sexuales, se encontró que aproximadamente solo la mitad usa algún método de protección.

De los 635 evaluados se encontró que 449 adolescentes han besado a otra persona iniciando en promedio a la edad de 12.6 años ($DT= 1.99$). Además 292 expresaron haber acariciado íntimamente a otra persona a una edad promedio de 13.99 años ($DT= 1.28$). En cuanto a la masturbación, los 254 que afirmaron haber practicado esta actividad, inician a una edad promedio de 13.09 años ($DT= 1.60$) en tanto que 122 estudiantes tienen una vida sexual activa y manifestaron haberla iniciado a una edad promedio de 14.50 ($DT= 1.21$).

Tabla 1. *Frecuencias en actividad sexual*

Preguntas	Hombres (n=309)		Mujeres (n=326)	
	Sí	No	Sí	No
1. ¿Has tenido sueños húmedos?	56.0%	44.0%	19.3%	80.7%
2. ¿Has hecho el amor?	22.3%	77.7%	10.1%	89.9%
3. ¿Le has acariciado la cara, la mano o el cuello a una persona del sexo opuesto?	74.4%	25.6%	10.7%	31.3%
4. ¿Has practicado el sexo?	27.5%	72.5%	68.7%	89.3%
5. ¿Te has excitado cuando estas con otra persona?	61.5%	38.5%	31.6%	68.4%
6. ¿Has acariciado íntimamente a tu pareja?	45.6%	54.4%	23.3%	76.7%
7. ¿Te has masturbado?	66.7%	33.3%	18.4%	81.6%
8. ¿Te has acostado con tu pareja?	26.9%	73.1%	12.3%	87.7%
9. ¿Has tenido contacto íntimo sin llegar a tener relaciones sexuales?	48.9%	51.8%	31.9%	68.1%
10. ¿Has tenido relaciones sexuales?	27.2%	72.8%	11.0%	89.0%
11. ¿Has acariciado las partes íntimas de otra persona (senos y genitales)?	48.9%	51.1%	26.4%	73.6%

12. ¿Has usado algún preservativo?	24.9%	75.1%	7.7%	92.3%
------------------------------------	-------	-------	------	-------

Se realizó la categorización de las respuestas a la pregunta “¿Qué piensas sobre el condón y su utilización?”, resultando en nueve categorías: 231 respuestas refieren a su *utilidad, p.e. “Es básico para una relación sexual sana”*; 98 tomaron una postura moral que iba de “*Son muy buenos*” hasta “*Es pecado*”, 81 se enfocaron en el aspecto preventivo sin especificar ningún tipo de prevención, 86 en la prevención de embarazos, 37 en la prevención de ITS. Algunas de las respuestas fueron “*Es una buena manera de no dejar embarazada a una chica*” así como “*Que es importante utilizarlo cuando alguien tiene relaciones para prevenir accidentes y enfermedades*” y por último “*Es muy importante para la prevención de consecuencias indeseadas*”; hubo 55 respuestas de desinterés o indiferencia como “*Nada, no me interesa*” y signos de interrogaciones o puntos, 40 mostraron una creencia sobre su ineficacia con respuestas como “*No es completamente seguro*”; 12 declararon opiniones de desconocimiento al brindar respuestas de “*No sé*” y 3 personas indicaron desagrado con “*Ew*” y “*Asco*”.

Correlaciones

En la Tabla 2 se muestran las correlaciones entre las variables en estudio y el inicio de una vida sexual activa a partir de las cuales se acepta la H₁ “A mayor funcionalidad familiar, el inicio de la vida sexual será tardía”, pero solamente para el inicio de la vida sexual, es decir, besos ($r = -.222, p = <.001$) y caricias íntimas ($r = -.172, p = .003$), no así para el inicio de la práctica de la masturbación ($r = -.015, p = <.806$) ni de las relaciones sexuales ($r = -.085, p = .346$).

Tabla 2.

Correlaciones entre el inicio de una vida sexual activa y las variables en estudio

Variab les	1	2	3	4	5
1. Inicio besos	1	.572**	.243**	.380**	-.222**
2. Inicio caricias íntimas		1	.381**	.709**	-.172**
3. Inicio práctica masturbación			1	.406**	-.015
4. Inicio relaciones sexuales				1	-.085
5. Funcionalidad Familiar					1

Modelo lineal general (MLG)

Se realizó un procedimiento ANOVA para llevar a cabo comparaciones múltiples entre las medias del inicio de la vida sexual y los estilos parentales de la mamá y el papá encontrando diferencias estadísticamente no significativas ($F = 1.345, p = .205$) con lo que se rechaza H_2 “La edad de inicio temprano de las relaciones sexuales varía de acuerdo al tipo de parentalidad percibida”.

A pesar de esto un estilo materno negligente sitúa el inicio a los 12 años, sin embargo, la no significatividad surge de que solo 3 madres son percibidas como negligentes. Por otro, la intersección entre el modelo autoritario del papá y la mamá es marginalmente significativo ($F = 2.147, p = .054$) para el inicio de las relaciones sexuales alrededor de los 14 años (Figura 1).

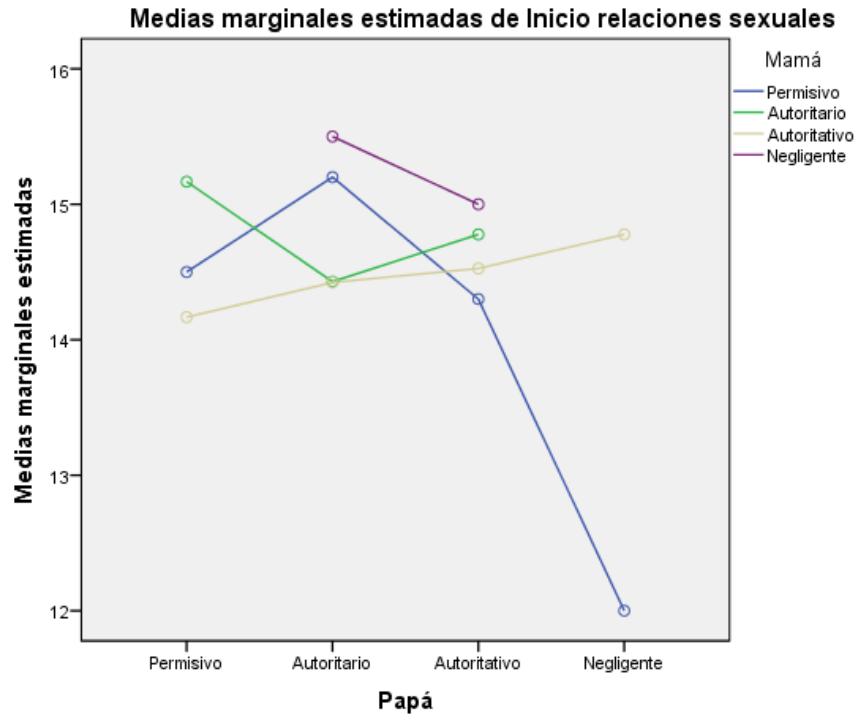


Figura 5. Inicio de relaciones sexuales según el estilo de parentalidad del papá y de la mamá.

Discusión

En esta investigación se planteó como objetivo general, evaluar la relación entre la funcionalidad familiar y la percepción de parentalidad con el inicio de una vida sexual a edad adolescente. Se concluye que entre mejor funcionalidad familiar, el adolescente va a esperar más tiempo para iniciar con besos y caricias íntimas lo que podría asociarse a la presencia de un adecuado vínculo familiar (González, Molina, Montero, & Martínez, 2013; Hernández-Castillo, Cargill-Foster, & Gutiérrez-Hernández, (2012) y a que los jóvenes que recibieron una educación sexual por parte de su familia (Landin, Brown, & Kenneavy, 2006), tomaron decisiones más confiables y seguras en relación a su vida sexual y a cómo iniciarla (Fadragas et al., 2013; Jiménez, Pintado, Monzón, & Valdés, 2009).

En cuanto a la edad de inicio temprano de vida sexual y el tipo de parentalidad percibida, se encontró un mayor porcentaje de padres y madres autoritativos con un 47.72% y 69.61% respectivamente, este estilo parental nombrado autoritativo permite que los hijos desarrollen una sexualidad sincronizada con su madurez biológica ya que los padres son

sensibles y tienen la capacidad de adaptar sus estrategias de crianza a las necesidades de sus hijos, conforme las cualidades que estos les demanden (Myers, 2006; Myers & Myers, 2015) lo que reduce conductas de riesgo (Newman, Harrison, Dashiff, & Davies, 2008).

Ahora bien, hablando únicamente de los resultados sobre la actividad sexual se puede destacar que el INEGI (2016) encontró que entre las mujeres de 15 a 19 años de edad que tienen vida sexual activa, el 44.9% declaró no haber usado métodos anticonceptivos durante su primera relación sexual, de acuerdo con esto, y las mujeres que expresaron usar un método de protección fueron una minoría. Adicionalmente, aunque la mayoría de los adolescentes reconoce la importancia del uso del condón para una vida sexual segura y que podría predecir su uso (Hubach et al., 2014; Uribe, Aguilar, Zacarías, & Aguilar, 2015), es preocupante el desinterés y el desconocimiento sobre su uso del 12.13% de los adolescentes y un 6.3% sobre su ineficacia,

Las limitaciones de estudio se centran en la temática que a pesar del anonimato, podrían haber sesgado las respuestas de algunos de los participantes, así como la agradabilidad social, común en la recogida de datos de autoinformes. Habiendo investigado acerca de la edad de inicio de la actividad sexual de los adolescentes, se concluye que los aportes son importantes sobre el comportamiento sexual de los adolescentes del área sureste de la ciudad de Monterrey. El inicio de la vida sexual con besos y caricias fue de 12.6 años en promedio y de las relaciones sexuales para los 14.5 años y solo la mitad recurre al uso de preservativo, lo que sugiere que la otra mitad está en riesgo de embarazos prematuros y no deseados y enfermedades por transmisión sexual (Chávez, Petrzelova, & Zapata, 2009) y que su cuerpo y su psicología no han crecido a la velocidad de sus actos (Eyre & Eyre, 2009).

Conclusión

Los datos del INEGI (2016) muestran que de los jóvenes entre 15-29 años el 35% asegura haber estado involucrado en una situación de embarazo, teniendo como promedio la edad de 19 años, esto es de vital importancia para la investigación debido a que un 18.89% de los alumnos de la muestra afirmaron mantener una vida sexual activa, teniendo tres alumnas

que afirman estar involucrados en una situación de embarazo. Esta investigación no buscó fomentar ni disuadir el inicio de la vida sexual en los adolescentes, sino hacer conciencia de la importancia de la protección adecuada en caso de que un adolescente decida iniciar su vida sexual. Es importante aclarar que para que las relaciones sexuales sean más seguras y saludables para el individuo es necesario que la decisión de iniciarlas sea consciente y meditada. Por tanto, se sugiere fortalecer los programas de escuelas para padres en educación básica para brindar herramientas que fortalezcan la funcionalidad familiar, factor importante en el crecimiento y desarrollo de sus hijos. Asimismo, rediseñar los programas preventivos para adolescentes de manera de concientizarlos acerca de la importancia del sexo seguro.

Referencias

- Álvarez, J., & Chávez, M. (2012). *Factores psicosociales asociados al comportamiento sexual de riesgo en los adolescentes*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/2668/1/1080237533.pdf>
- Aranda, J., Díaz, E., Lecca, S., Ponce, A., & Ramírez, E. (2012). La capacidad de diálogo sobre relaciones sexuales según factores socioculturales en estudiantes de educación secundaria. *Ucv Scientia*, 4(1), 13–21.
- Arias, C., Carmona, I., Castaño, J., Castro, A., Ferreira, A., González, A. & Mejía, J. (2013). Funcionalidad familiar y embarazo, en adolescentes que asisten a controles prenatales en centros de ASSBASALUDESE. *Archivos de Medicina*, 13(2), 142-159.
- Barrera, F., Sarmiento, E., & Vargas, E. (2004). Relación de las actitudes personales y de la norma social con la actividad sexual de los adolescentes. En *Revista de Estudios Sociales*, 17, 56–66.
- Castillo, J., Ochoa, M., Torre, I., Quintanilla, G., Trapero, E., Quiroga, A., & Tapia, A. (2015). *Parentalidad, funcionalidad familiar, conformidad con el grupo y autoestima en actividad sexual de adolescentes*. Garza García, MX: Universidad de Monterrey.
- Chávez, M., Petzelova, J., & Zapata, J. (2009). Actitudes respecto a la sexualidad en

- estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 137-151.
- Díaz, C., & González, M. (2014). Conductas problema en adolescentes en la ciudad de Monterrey, México. *Enfermería Global*, 13(33), 1–16.
- Eyre, L., & Eyre, R. (2009). *Hablemos a nuestros hijos sobre el sexo y el amor. Una guía dirigida a padres y educadores de niños y adolescentes*. Barcelona, España: Editorial Amat S.L.
- Fadragas, A., Deliz, Y., & Maure, J. (2013). Conocimientos de aspectos de la sexualidad en padres de adolescentes pertenecientes a un consultorio. En *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 4(30), 346–355.
- García-Vega, E., Menéndez, E., Fernández, P., & Cuesta, M. (2012). Sexualidad, Anticoncepción y Conducta Sexual de Riesgo en Adolescentes. En *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 79–87.
- González, A. E., Molina, G. T., Montero, V. A., & Martínez, N. V. (2013). Factors associated with early sexual activity among Chilean adolescents. En *Revista Médica de Chile*, 141, 313-319. doi: 10.4067/ S0034-98872013000300005
- Hernández-Castillo, L., Cargill-Foster, N. R. & Gutiérrez-Hernández, G. (2012). Funcionalidad familiar y conducta de riesgo en estudiantes de nivel medio superior Jonuta, Tabasco. *Salud en Tabasco*, 18(1), 14-23.
- Hubach, R., Dodge, B., Goncalves, G., Malebranche, D., Reece, M., Van Der Pol, B., ... Fortenberry, J. D. (2014). Gender matters: Condom use and nonuse among behaviorally bisexual men. *Archives of Sexual Behavior*, 43(4), 707-717. doi: 10.1007/s10508-013-0147-4
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (15 a 29 años) 12 de agosto. *INEGI*, 9–34. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf
- Jiménez, Y., Pintado, Y. Monzón, A., & Valdés, O. (2009). La sexualidad temprana en la adolescencia un problema actual. En *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y el*

Adolescente, 8(2), 1-13.

Kumar, S., Choudhury, A., & Pratap, A. (2015). Understanding normal development of adolescent sexuality: a bumpy ride. En *Journal of Human Reproductive Sciences*, 8(2), 70-74. doi: 10.4103/0974-1208.158594

Ladin, K., Brown, J. & Kenneavy, K. (2006). The mass media are an important context for adolescents' sexual behavior. En *Journal of Adolescent Health*, 38, 186-192

Myers, D. (2006). *La persona en desarrollo* (7a. ed.). Buenos Aires: Médica Panamericana.

Myers, S. M., Myers, C. B. (2015). Family structure and school-based parental involvement: A family resource perspective. En *Journal of Family and Economic Issues*, 36, 114–131.

Newman, K., Harrison, L., Dashiff, C., & Davies, S. (2008). Relationships between parenting styles and risk behaviors in adolescent health: An integrative literature review. En *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16(1), 142-150. doi: 10.1590/S0104-11692008000100022

Organización Mundial de la Salud. (2016). *La creciente resistencia a los antibióticos obliga a actualizar las recomendaciones sobre el tratamiento de las infecciones de transmisión sexual*. Recuperado del sitio de internet de Autor: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/antibiotics-sexual-infections/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2017). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. Recuperado del sitio de internet de Autor: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>

Pérez, M. & Alvarado, C. (2015). Los estilos parentales: su relación en la negociación y el conflicto entre padres y adolescentes. *Acta de Investigación psicológica*. 5 (2), 1972-1983.

Pérez, E., Cuesta, D., Louro, I. & Bayarre, H. (1997). Funcionamiento familiar. Construcción y validación de un instrumento. *Ciencias de la Salud Humana*, 4(1), 63-

- Rasheed, J., Rasheed, M., & Marley, J. (2011). *Family therapy models and techniques*. Estados Unidos: Sage Publications, Inc.
- Rivera-Rivera, L., Leyva-López, A., García-Guerra, A., de Castro, F., González-Hernández, D., & de los Santos, L. M. (2016). Inicio de relaciones sexuales con penetración y factores asociados en chicos y chicas de México de 14-19 años de edad con escolarización en centros públicos. *Gaceta Sanitaria*, 30(1), 24–30. doi: 10.1016/j.gaceta.2015.08.011
- Uribe, J. I., Aguilar, J., Zacarías, X., & Aguilar, A. (2015). Modelos explicativos del uso del condón en las relaciones sexuales de adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1904-1915. doi: 10.1016/S2007-4719(15)30010-7
- Vargas, E., Henao, J., & González, C. (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 43–63

BENEFICIOS DE LOS TRATAMIENTOS FARMACOLÓGICOS EN LAS FUNCIONES PSÍQUICAS Y FÍSICA DE LOS NIÑOS CON EL DIAGNOSTICO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA CIUDAD DE LOS MOCHIS, SINALOA.

Abraham García Grano*

Resumen

En la presente investigación se tocara el tema de los tratamientos farmacológicos en niños con trastorno del espectro autista en la ciudad de los Mochis, Sinaloa. Haciendo comparaciones con otros tratamientos evidenciando como los tratamientos farmacológicos aplicados son más eficientes que cualquier otro tratamiento. También mencionamos el origen del trastorno del espectro autista y cómo ha cambiado con el tiempo hasta el presente, cómo puede detectarse en edades tempranas para su pronta atención y ayudar al niño a tener un desarrollo pleno durante su infancia; también los procedimientos llevados a cabo y las entrevistas y pruebas validadas y aplicadas a los padres y niños para poder identificar si sus hijos tienen el padecimiento de trastorno del espectro autista, posteriormente se realizara un análisis de resultados en los cuales veremos como el tratamiento fue efectivo y a qué grado, seguido de una discusión respondiendo las preguntas de investigación para terminar con las conclusiones sobre la investigación realizada. Como conclusión a este trabajo podemos adelantar que el conocimiento que se tiene por parte del público encuestado sobre el tema en cuestión es muy precaria o incluso nula, esto es un factor que afecta severamente a los niños que puedan tener TEA y por tanto debe ser considerado como un foco de atención, puesto que los padres no cuentan con el conocimiento, herramientas y aptitudes para ayudar a sus hijos a que tengan una vida normal, que sean comprendidos en su totalidad y hacer que la relación padre- hijo sea la adecuada para impulsar a su hijo a una vida tranquila, productiva y óptima.

Palabras clave: Tratamientos, Farmacológico, Desarrollo, TEA.

* Abraham.vendetta@hotmail.com

Introducción

El autismo es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por la presencia de alteraciones en tres grandes áreas: (1) en la interacción social, (2) en la comunicación y (3) en la flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses. Aunque no existe una terapia médica específica para los síntomas nucleares del autismo, se han ensayado muchas intervenciones biomédicas para tratar síntomas concretos y/o trastornos comórbidos. Estos tratamientos, en general, persiguen potenciar el beneficio que la persona va a obtener de otros tratamientos educativos o conductuales y mejorar su calidad de vida y la de su familia. Así, a la hora de instaurar una medicación hay que considerar conjuntamente: la calidad de vida, la evitación o el control de los efectos adversos, la información científicamente contrastada y el coste-efectividad de estas terapias. Hay medicamentos que han demostrado su eficacia para determinados problemas, edades y tipos de TEA. Mas sin embargo en esta investigación podremos ver como un tratamiento farmacológico ha obtenido resultados prometedores en el desarrollo infantil de los jóvenes con TEA al desempeñarse en etapas de desarrollo propias de su edad sin la necesidad de medicamentos que controlen impulsos o acciones erráticas del joven, dando así una vista de un tratamiento optimo, innovador y que promete ser una herramienta de apoyo para futuras investigaciones y desarrollos de tratamientos tanto farmacológicos como psicológicos.

Justificación

No hay estudios suficientes con referencia a tratamientos farmacológicos. Puesto que al hablar de fármacos solo pesamos en inhibidores o potenciadores de conducta en un niño con diagnóstico de TEA. Lo cual con esta investigación se quiere demostrar que no solo posee sirve para el control o manipulación del niño si no que con un tratamiento especializado y la atención necesaria esto puede cambiar.

Es dable señalar que el presente estudio resulta pionero al analizar los tratamientos farmacológicos en niños con pruebas estandarizadas y validadas atreves de la institución AEP.

Preguntas de investigación

- ¿Los tratamientos farmacológicos influyen en el desarrollo del joven con TEA?
- ¿Los instrumentos de aplicación son los adecuados?
- ¿Se perciben cambios o mejorías en el trascurso del caso?
- ¿Se logró cumplir con las metas esperadas?

Objetivo

El tema del trastorno del espectro autista es algo que a muchos padres de familia que tienen un hijo diagnosticado con TEA les interesa, y el saber lidiar o tener conocimientos sobre esto. Le ayudaría a poder evitar situaciones en las que se vea estancado o sin opciones, además de que no hay estudios suficientes con referencia en tratamientos farmacológicos. Puesto que al hablar de fármacos solo pesamos en inhibidores o potenciadores de conducta en un niño TEA. Lo cual con esta investigación se quiere demostrar que no solo posee esa función si no también dar a conocer como los tratamientos farmacológicos como el que se llevó acabo en esta investigación, pueden mejorar el desarrollo tanto cognitivo como motriz además de ayudar a solventar las alteraciones en tres grandes áreas: en la interacción social, en la comunicación y en la flexibilidad conductual y de intereses. La realización de esta investigación servirá como herramienta de apoyo de futuras investigaciones relacionadas al tema, como marco de referencia dado que no hay muchas investigaciones relacionadas con fármacos y niños con el padecimiento.

Objetivo general

Analizar el desarrollo del joven durante el tratamiento farmacológico

Objetivo específico

- ❖ Aplicación de: ADI-R, GARS, M-CHAT, FOSPAC-R, CSBS, K-ABC, VINELAND, Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad
- ❖ Análisis de los resultados obtenidos
- ❖ Observaciones sobre el desarrollo del tratamiento.
- ❖ Hitos logrados durante el tratamiento.

Método

Características de la población

Podemos encontrar a jóvenes de 6 a 10 años con diagnóstico de trastorno del espectro autista, algunos con alteraciones en relación social, lenguaje expresivo, receptivo, flexibilidad, anticipación, ficción y suspensión.

Desarrollo

Niños de 3 a 10 años para lo cual se aplicó entrevistas ADI-R, GARS, M-CHAT para evaluar si tienen el padecimiento necesario para participar en la prueba estas entrevistas están dirigidas al niño con TEA, padres y personal educativo o que este en contacto con el niño con TEA, una vez aplicada estas entrevistas se quedara solo con aquellos aptos para la investigación. Se empleara el método A.B.A y el análisis de tareas además de la aplicación de las pruebas de FOSPAC-R, CSBS, K-ABC, VINELAND, Escalas McCarthy a lo largo del tratamiento haciendo comparaciones sobre los hitos obtenidos desde el inicio del tratamiento que tuvo una duración de 3 meses para lograr denotar un cambio significativo en el niño con TEA a lo largo del tratamiento. Una vez implementado el instrumento los resultados obtenidos serán evaluados atreves del programa de “SSPS” para obtener los resultados restantes sobre si los tratamientos farmacológicos si influyen de una manera positiva en el desarrollo psíquico y motor del niño con TEA.

Tipo de muestreo

La muestra del estudio estuvo constituida por un total de 4 participantes 2 niños y 2 niñas cada uno de ellos con diferentes estados de TEA, con edades de 6 a 10 años de edad. Se llevó a cabo un muestreo por conveniencia y, luego de un previo acuerdo con los participantes (padres) y con la institución de procedencia, se estipulo conservar el anonimato.

Diseño

Diseño experimental: observación

Cuadro de congruencia

Preguntas de investigación	Objetivos	Tipo de investigación	Técnica de recopilación
¿Los tratamientos farmacológicos influyen en el desarrollo del joven con TEA?	Objetivo general: Analizar el desarrollo del joven durante el tratamiento farmacológico	Cuantitativa	Observación
¿Los tratamientos farmacológicos influyen solo en el desarrollo psíquico?	Analizar el instrumento aplicado		
¿Se perciben cambios o mejorías en el trascurso del caso?	Observaciones sobre el desarrollo del tratamiento		
¿Se logró cumplir con las metas esperadas?	Hitos logrados durante el tratamiento		

Cronograma de actividades

Actividad	Meta	Responsable	Meses		
			Agosto	Septiembre	octubre
Marco teórico	Terminación	Abraham	x		
Diseño y elaboración de instrumentos de recopilación	M-CHAT y FOSPAC-R	Abraham		3	
Aplicación de instrumento de recolección de información	Obtención de información	Abraham		15 16	
				29 30	
Programa a utilizar	IBM SPSS statistics 19				1
Análisis de resultados	A.B.A.				2

Conclusiones

Los TEA se definen como una disfunción neurológica crónica con fuerte base genética que desde edades tempranas se manifiesta con una serie de síntomas que se basan en la tríada de Wing: interacción social, comunicación y ausencia de flexibilidad en el razonamiento y comportamiento.

El autismo es un trastorno del desarrollo que persiste a lo largo de toda la vida. Se hace evidente durante los primeros 30 meses de vida y da lugar a diferentes grados de alteración del lenguaje y la comunicación, de las competencias sociales y de la imaginación. Estos individuos también presentan actividades e intereses de carácter repetitivo y estereotipado, movimientos de balanceo y obsesiones insólitas hacia ciertos objetos o eventos. En algunos casos existen individuos que pueden llegar a ser agresivos contra sí mismos y contra los demás. Son pocos los casos de autismo que tienen la capacidad suficiente para vivir con un grado importante de autonomía, la mayoría requiere de gran ayuda durante toda la vida.

Dentro de los TGD se incluyen el TGD-NE, que se refiere a aquellos niños que presentan impedimentos severos y penetrantes en las destrezas sociales recíprocas asociado a déficit en el lenguaje o presencia de comportamientos estereotipados o intereses restringidos o actividades que no cumplen los criterios completos para un TA o un SA. El síndrome de Rett y el trastorno desintegrativo de la infancia también están incluidos en el DSM-IV dentro de los TGD, pero no son considerados TEA, pero deben tomarse en cuenta a la hora de realizar el diagnóstico diferencial. (psiquiatría., 2002)

El término autismo fue utilizado por primera en el lenguaje de la psiquiatría por Eugenio Bleuler, en 1911, para describir pacientes con esquizofrenia que presentaban retraimiento o desapego de la realidad, pérdida del sentido de la realidad y pensamiento esquizofrénico.

Leo Kanner (1943), un psiquiatra de la Universidad de John Hopkins, fue el primero en describir el autismo como un síndrome, en un pequeño grupo de niños que demostraron una extrema indiferencia hacia los demás. Estos pacientes tenían problemas del contacto afectivo, inflexibilidad conductual y comunicación anormal. A partir de esta descripción, fue reconocido como una entidad diferente de la esquizofrenia. Hans Asperger (1944), un pediatra austriaco que desconocía el trabajo de Kanner, reportó niños con síntomas similares a los pacientes de Kanner, con la excepción de que las habilidades verbales y cognitivas eran mayores. Esta condición la

consideró como un trastorno de personalidad y la denominó “psicopatía autista”. Asperger murió en 1980 sin que su trabajo fuera reconocido. Un año después de su muerte, Lorna Wing dio crédito por primera vez al síndrome descrito por él y sugirió que esta condición debía ser considerada como una variante del autismo, menos grave, que ocurría en niños con lenguaje y cognición normal. En 1996, Wing propuso el término “trastorno del espectro autista”. (U., 2009)

La teoría psicógena (ambiental-emocional) se centra en explicar al autismo desde una postura psicoanalítica. Parte de la idea de un autismo inducido, producto de las primeras relaciones madre-hijo. En este enfoque se da por un hecho que el niño autista, al nacer, es potencialmente normal, y que por pautas defectuosas de crianza por parte de los padres se desarrollan los síntomas. Afortunadamente, esta teoría carece de sustento empírico. Las teorías psicológicas más actualizadas y que se han empleado para explicar el problema son:

Teoría socioafectiva: Descrita por Kanner y luego replanteada por Hobson (1989). Describe que los autistas carecen de los componentes constitucionales necesarios para interactuar emocionalmente con otras personas, y permiten la “configuración de un mundo propio y común” con los demás. Esto trae como consecuencia la ausencia para reconocer los pensamientos y sentimientos propios de los demás, y una severa alteración en la capacidad de abstracción y de sentir y pensar simbólicamente.

Teoría cognitiva: Descrita por Lesli y Frieth. Las deficiencias cognitivas se debe a una alteración, responsable de que los niños puedan desarrollar el juego simulado y que puedan atribuir estados mentales con contenido a otros (metarepresentacional).

Teoría cognitivo-afectiva: Las dificultades sociales y de comunicación tienen origen en un déficit afectivo primario, que se halla estrechamente relacionado a un déficit cognitivo. Según Mundy (1986), esto explica las dificultades en la apreciación de los estados mentales y emocionales de los otros.

El autismo aparece en estrecha asociación con otros trastornos clínicos y médicos, como rubéola materna, anomalías cromosómicas, lesiones cerebrales precoces y crisis convulsivas infantiles, entre otros. Los trabajos de epidemiología y de neuropsicología han demostrado la estrecha correlación del autismo con el retraso mental, en clara relación, a su vez con disfunciones fisiológicas. Todos estos datos encajan con la hipótesis de un autismo causado por una anormalidad cerebral definida. (Folstein S, 2001)

Otro elemento fundamental del abordaje de los pacientes con TEA es el manejo médico, el cual colabora en la mejoría de la calidad de vida de estos niños. El manejo médico abarca tanto el control de rutina y el tratamiento de enfermedades agudas, como el manejo de otros trastornos mentales que acompañan al trastorno y otros problemas no médicos.

Los niños con TEA deben tener el mismo control de salud que cualquier otro niño y los mismos beneficios de las actividades de promoción de la salud, incluyendo las inmunizaciones. Igualmente, también requieren de la atención de los inconvenientes que se presenten relacionados con las condiciones etiológicas de fondo, como los síndromes neurogenéticos, epilepsia, entre otros.

Para el adecuado y efectivo cuidado médico de estos niños es indispensable una historia clínica completa, exploración física y pruebas complementarias necesarias. También es importante tomar en cuenta el contexto del paciente para el correcto tratamiento:

- Problemas gastrointestinales: No es clara la relación existente entre estos síntomas y los TEA. Sin embargo, siempre que se hallen presentes es razonable realizar una endoscopia para evaluar el tracto gastrointestinal.
- Trastornos del sueño: Son muy frecuentes en niños y adolescentes con TEA, lo cual afecta tanto al paciente como a la familia. Cuando es posible identificar una etiología clara, el manejo es orientado hacia la causa. Cuando no hay una causa médica identificable, se recurre a las intervenciones conductuales. Cuando las medidas conductuales no dan resultado, es posible utilizar fármacos hipnóticos como benzodiacepinas, antihistamínicos, etc., para el tratamiento del insomnio.
- Comportamientos desafiantes: En los niños y adolescentes autistas es común la presencia de conductas problemáticas que pueden llegar a conductas agresivas y autolesivas. En algunos casos, la causa de estos comportamientos puede ser los factores médicos, y el reconocimiento y tratamiento de estas condiciones médicas puede eliminar la necesidad de utilizar psicofármacos. También es primordial considerar los factores ambientales que pueden precipitar estas actuaciones.
- Psicofarmacología: El empleo de psicofármacos se debe considerar en aquellos casos que se han agotado las medidas conductuales, modificación de los factores ambientales y tratamiento de las posibles causas médicas, o en los cuales haya comorbilidad con otros trastornos psiquiátricos. Actualmente no hay suficiente literatura para establecer un

consenso en el manejo farmacológico de los TEA. Estudios realizados en Estados Unidos, descritos por Myers (2007), sugieren que los inhibidores selectivos de la recaptura de serotonina (ISRS), los antipsicóticos atípicos, estimulantes y los agonistas alfa-2-adrenérgicos son los más comúnmente prescritos para niños con TEA. Se debe recordar, que a la hora de prescribir un medicamento, es fundamental tener conocimiento de las indicaciones, contraindicaciones, efectos adversos, interacciones medicamentosas y si es necesario la monitorización de niveles sanguíneos periódicos.

- Medicina complementaria y alternativa: Muchas familias con niños autistas acuden al tratamiento con medicina alternativa. Por ello, es importante que los profesionales en salud aprendan como evaluar la evidencia disponible que apoye o descarte el uso de estas intervenciones, y proporcionar esta información a la familia, para que reconozcan cuales terapias tienen sustento científico y cuales son inefectivas y pueden producir un daño físico, emocional y económico tanto para el niño como su familia
- SOPORTE FAMILIAR: El abordaje y manejo de los TEA no sólo deben ir enfocados al niño, sino también a la familia del paciente. Hay que recordar que los padres juegan un papel muy importante en la efectividad del tratamiento, además que los familiares de un niño con TEA experimentan más estrés y depresión que la población general. El apoyo para la familia y asegurar su salud física y emocional es extremadamente importante para el manejo de los TEA. Los médicos y otros profesionales en salud pueden proveer apoyo a los padres por medio de educación sobre el autismo, dando una guía anticipatoria, entrenamiento para el adecuado manejo del paciente, asistiéndolos en la obtención de recursos informativos, dando apoyo emocional por medio de las estrategias tradicionales como la escucha empática y abogando por las necesidades del niño y sus hermanos. (Myers SM, 2007)

Los TEA son considerados principalmente de origen genético, sin embargo los factores ambientales pueden modular su expresión fenotípica. La edad avanzada de los padres ha mostrado asociación con este trastorno, posiblemente debido a mutaciones de novo espontáneas o a la impronta genética. Los factores ambientales externos pueden actuar como teratógenos del sistema nervioso central en los inicios de la vida gestacional.

- Periodo prenatal: Los factores ambientales teratogénicos (ejemplo: talidomida o ácido valproico, enfermedades maternas como rubéola) tienen gran posibilidad de jugar un rol en el desarrollo del cerebro fetal a través de los factores maternos.
- Periodo perinatal: Se han investigado los efectos que podría tener el peso al nacer, la duración de la gestación, y las complicaciones durante el parto, como riesgo para padecer autismo, sin embargo los hallazgos no son consistentes.
- Periodo postnatal: Se han propuesto posibilidades etiológicas que ocurren luego del nacimiento, en particular la vacuna sarampión-rubéola-paperas (SRP) y las vacunas que contienen mercurio. El Instituto de Medicina de los Estados Unidos en el 2001, posterior a una revisión epidemiológica concluyó que no existe evidencia de asociación causal entre la vacuna SRP y el autismo. Así como tampoco para el caso del aumento en la concentración de mercurio. A pesar de esta evidencia, los padres de niños con autismo, en un 54%, creen que el trastorno fue causado por las vacunas. (Myers SM, 2007)

Los niños con TEA pueden exhibir comportamientos atípicos como manierismos, apego inusual a ciertos objetos, obsesiones, compulsiones, conductas auto-lesivas y estereotipias. La mayoría de estas conductas son inofensivas, pero a veces se pueden tornar problemáticas ya que evitan que el niño realice alguna tarea o aprenda nuevas habilidades. Hay que recordar que las estereotipias y/o movimientos o conductas anormales no son específicas de TEA, éstas también se puede presentar en casos de retraso mental profundo y/o graves déficits sensoriales. Estas alteraciones, en el caso de los TEA, se manifiestan por lo general después de los 3 años de edad.

La perseverancia o continuación de un discurso o juego a un grado excepcional o más allá de un punto deseado, es común en los niños con TEA. Es común que estos niños protesten enérgicamente cuando se ven obligados a realizar alguna transición en una actividad o tema de interés. Estas protestas rápidamente pueden escalar a rabietas severas y prolongadas que pueden llegar a la agresión o conductas autolesivas. Las conductas autolesivas pueden ser precipitadas por la frustración durante intentos fallidos de comunicación, transiciones, ansiedad de un nuevo ambiente, fatiga, aburrimiento, trasgresiones del sueño o dolor. La presencia de conductas autolesivas, agresión y otros comportamientos extremos puede impedir que el niño participe en actividades integradas de la comunicación con sus pares y causa estrés importante en la familia. (Albores Gallo L, 2008)

Manifestaciones clínicas

En todos los casos se presentan manifestaciones clínicas en varios aspectos de las siguientes áreas: interacción social, comunicación y repertorio restringido de intereses y comportamientos. Las manifestaciones del trastorno suelen ponerse de manifiesto en los primeros años de vida y variarán en función del desarrollo y la edad cronológica de los niños. En la siguiente tabla (Tabla 3) se presentan las principales manifestaciones clínicas que definen el TEA, incluyendo las recogidas en los manuales diagnósticos⁴ así como otras no claramente expuestas en dichos manuales. (Lopez-Ibor JJ, 2002)

Interacción social alterada	Bebés: contacto visual, expresiones y gestos limitados. Lo que se traduce a veces en una especie de sordera selectiva ya que no suelen reaccionar cuando se les llama por su nombre. Niños pequeños: falta de interés en ser ayudados, falta de habilidad para iniciar o participar en juegos con otros niños o adultos, juegos en solitario, respuesta inapropiada en las relaciones sociales formales
Comunicación verbal y no-verbal alteradas	No usan el lenguaje verbal y/o corporal como comunicación funcional, incluso puede existir mutismo en los casos más graves. Algunos niños inician el desarrollo del lenguaje en el primer año de vida pero pueden sufrir una regresión a partir del segundo año y perderlo. Otros en cambio sufren retrasos generalizados en todos los aspectos del lenguaje y de la comunicación (no compensan con gestos o mímica). Cuando el lenguaje está presente existe alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación: ecolalia, confusión de pronombres personales (se refieren a ellos mismos en segunda o

tercera persona), repetición verbal de frases o alrededor de un tema particular y anormalidades de la prosodia. Utilizan un lenguaje estereotipado y repetitivo.

Restricción de intereses y comportamientos estereotipados repetitivos y Preocupaciones absorbentes por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resultan anormales en su intensidad o en su contenido. Es común: la insistencia exagerada en una misma actividad, rutinas o rituales específicos. Tienen escasa tolerancia a los cambio de dichas rutinas. Suelen adquirir manierismos motores estereotipados y repetitivos como sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo

Otras manifestaciones clínicas comunes y no claramente expuestas en los manuales diagnósticos son

Respuesta inusual a los estímulos

Percepción selectiva de determinados sonidos que se traduce en no responder a voces humanas o a su propio nombre y en cambio son extremadamente sensibles a ciertos sonidos, incluso considerados suaves para la mayoría. De igual forma ocurre con determinados estímulos visuales, táctiles, de olor o sabor. Esto se traduce a veces en trastornos de la alimentación por su preferencia o rechazo a determinados sabores o texturas, o rechazo a determinadas prendas de vestir por el color y tacto. A veces disfunción grave de la sensación del dolor que puede enmascarar problemas médicos

Trastornos del comportamiento

como fracturas.

A veces muestran dificultad para centrar la atención en determinados temas o actividades que no han sido elegidos por ellos mismos. Algunos niños suelen ser considerados hiperactivos o con problemas de déficit de atención, llegando incluso a niveles significativos de ansiedad. Otros responden a los cambios o frustraciones con agresividad o auto-agresión.

Habilidades especiales

Algunos niños pueden mostrar habilidades especiales en áreas concretas sensoriales, de memoria, cálculo, y otras, que pueden hacer que destaquen en temas como por ejemplo, música, arte o matemáticas.

Tabla 3: Manifestaciones clínicas recogidas en los manuales diagnósticos

La cantidad de información sobre tratamientos disponibles en los TEA está aumentando exponencialmente en estas últimas décadas, motivo por el cual, para poder procesarla, se hace imprescindible aplicar ciertos filtros de calidad. La eficacia de un tratamiento se obtiene con base en la evidencia científica procedente del diseño metodológico del estudio, de la validez interna, consistencia y replicabilidad. Por su parte, la utilidad clínica –sinónimo, en este caso, de efectividad– hace referencia a la aplicabilidad práctica de un tratamiento en la vida real, es decir, fuera de las condiciones especiales de los estudios de investigación.

Las reglas de la denominada MBE clasifican los estudios por niveles de evidencia según el tipo de diseño utilizado y, consecuentemente, les asigna un grado de recomendación. La tabla I recoge, a modo de ejemplo, la clasificación propuesta por la Agency for Healthcare Research and Quality (AHRQ), del Departamento Estadounidense de Salud y Servicios Humanos. Las bases metodológicas de la investigación en el autismo, las líneas recomendadas y los aspectos éticos relacionados con los estudios se han revisado en detalle en otra publicación del Grupo de Estudio. (Belinchon M, 2005)

Perspectiva

Ratificamos como el uso de los tratamientos psicofarmacológicos es adecuado para la mejoría en la interacción social, en la comunicación y en la flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses. Gracias a este tratamiento se puede evidenciar que este tipo de tratamiento son buenos para un desarrollo pleno además de que nos sirve para percatarnos que desde una edad temprana puede atenderse este padecimiento y no tener que esperar cierto rango de edades para poder ser tratados con un tratamiento farmacológico.

Hay variedad de tratamientos farmacológicos recomendados como la dieta libre de gluten pero demostró ser mejor los psicofármacos puesto que son adecuados al niño además de tener un seguimiento muy detallado y supervisado del niño donde se toma en cuenta el área científica a través de pruebas estandarizadas y validadas y la observación a través del mismo tratamiento puesto que en otro tipo de tratamientos solo se les es recomendado cierto medicamento o tratamiento y no se les da seguimiento de caso solo si este tiene una recaída o presenta alguna alteración en el transcurso del tiempo en el que se le fue administrado dicho medicamento/tratamiento.

Creemos que el uso de pruebas es bueno pero debería ser menos directas puesto que al momento de aplicar una prueba se pasaba a la siguiente sin dejar pasar un tiempo para que el niño se tranquilizar y volviera su estado actual lo adecuado sería que por cada una de las pruebas pasara al menos de una a dos semanas para continuar con la siguiente de tal forma que no saturamos o estresamos al niño puesto que el estar realizando pruebas puede generarle cierta ansiedad lo cual evitara que tenga un rendimiento adecuado en el transcurso de la misma prueba.

Referencias

Johnson CP, Myer SM. Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics* 2007; 120(5): 1183-1215.

Bautista Mercado E, Sifuentes Romero N, Jiménez Santa Cruz B, et al. Padres de familia y su inclusión en la evaluación y tratamiento conductual del autismo. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 2008; 10(1): 49-62.

Hernández JM, Artigas-Pallarés J, Martos-Pérez J, Palacios-Antón S, Fuentes-Biggi J, Belinchón-Carmona M, et al (Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista

- del Instituto de Salud Carlos III). Guía de buena práctica para la detección de los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol* 2005; 41: 237-45.
- Alison Mcinnes L. Una revisión de la genética del autismo. *Rev Asoc Esp Neuropsiq.* 2002;84:13-24.
- Filipek PA, Accardo PJ, Baranek GT. The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *J Autism Dev Disord* 1999; 29: 437-82. 9.
- Limon A. Síndrome del espectro autista. Importancia del diagnóstico temprano. *Gac Med Mex* 2007; 143: 73-8.
- Miranda, A, Pastor J.C., y Roselló, B. (1994): Revisión del Tratamiento del TDAH. Intervenciones Psicológicas y Combinadas. *Revista de Neurología*, 22, 109-117.
- MARTOS J y RIVIÉRE A. Compiladores (2001) *Autismo: comprensión y explicación actual*. Editorial IMSERSO. Madrid España.
- RIVIÉRE A. y MARTOS J. Compiladores (2001) *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Editorial IMSERSO. Madrid España.
- HOBSON P. (1995) *El autismo y el desarrollo de la mente*. Editorial Alianza. Madrid España.
- GARCÍA I. y ESCANDÓN M. (2000) *La integración Educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias*. Editorial SEP. Distrito Federal. México.
- Manual de etimologías grecolatinas, Heriberto Camacho Becerra, Felipe Castillo Robles, Comparán Rizo Juan José fecha de publicación, 2004.

RESPONSABILIDAD DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR ANTE LA VIOLENCIA EN EL AULA

Jaime Fernández Escárzaga*

Marco Antonio Vázquez Soto

Patricia Lorena Martínez Martínez

Resumen

La violencia dentro de un salón de clases es un tema de gran importancia, puesto que es reflejo de alguna carencia, tanto de parte de los estudiantes como de parte de los docentes; habla de la carencia que tienen los profesores para poder controlar y guiar a sus alumnos por un camino de paz que permita lograr los objetivos académicos, así como también es un reflejo de alguna falta que puedan estar sufriendo los estudiantes. En el siguiente trabajo se hará mención de los factores que provocan la violencia dentro de un salón de clases, cómo esto es un factor rojo dentro del desarrollo de los alumnos tanto para su vida social, estudiantil y posteriormente laboral. Uno de los aspectos primordiales de este trabajo es hablar de cómo la violencia que se vive dentro de un salón de clases es un factor normalizado por parte de los profesores, ya sea porque no se considera un problema que se deba resolver por parte de los docentes, no se cuente con las aptitudes correctas o las suficientes para darle frente al problema o incluso porque no exista interés por parte de los profesores para solucionar la situación de violencia que se vive dentro de su salón de clases. Para dejar más en claro el último punto mencionado se realizó un trabajo de campo en donde fue observado un salón de clases y fueron detectados los tipos de violencia que se encuentran dentro del salón de clases, así como también la reacción de parte de los profesores. En el siguiente trabajo se hace mención de ejemplos de violencia y actitudes dentro del salón de clases y se hacen las conclusiones pertinentes a la situación.

Palabras clave: Responsabilidad institucional, violencia

* Universidad Juárez del Estado de Durango
jaimefer14@hotmail.com

Introducción

Planteamiento del problema

Cuando se busca el origen de la violencia en la sociedad actual difícilmente puede omitirse que ésta, en alguna de sus múltiples formas, se vive en prácticamente todas las escuelas del país, “es un hecho social que afecta la convivencia en el ámbito escolar y trasciende a los espacios familiar, comunal y social” (Ayala-Carrillo, 2015). A su vez, muchos de los factores que ocasionan actitudes violentas dentro del plantel educativo provienen del exterior, como la familia, el entorno social, y hasta la misma personalidad del joven (Martínez-Otero, 2005). Esto suele servir como pretexto a los encargados de las instituciones educativas para deslindarse de su responsabilidad de contener, disminuir o erradicar la violencia que se vive en las escuelas. En ocasiones los profesores o directivos, no sólo no se involucran en la solución del problema, sino que se convierten en agentes activos que agreden o promueven actitudes violentas.

El involucramiento de profesores y directivos en la violencia escolar tiene su origen en los estilos organizacionales que han reproducido un entramado de relaciones de poder entre profesores y alumnos en los que se privilegia la disciplina, la normalización, la competencia y la homogeneización. Esto produce una lógica asimétrica en las relaciones escolares que generan marcos de violencia ya que la imposición crea en los estudiantes un repudio que se manifiesta en el rechazo a la norma e incluso a las mismas actividades curriculares (Blandón, Molina y Vergara, 2005).

Este repudio se manifiesta cuando el profesor se encuentra ausente, física o psicológicamente hablando. Son momentos que los alumnos aprovechan para cometer actos de violencia contra sus compañeros o acciones vandálicas. La ausencia psicológica se refiere a la actitud de indiferencia del profesor ante las conductas agresivas o actos violentos que realizan los alumnos en su presencia. Esta actitud no sólo no inhibe la violencia en la escuela, sino que la promueve debido a la influencia indirecta del currículo oculto, es decir de los aprendizajes no intencionados ni previstos por la institución (Díaz Barriga, 2006). Si un alumno agrede a su compañero, si se burla del otro y el profesor no dice nada, lo que ese profesor ausente comunica es que es válido hacerlo, aun cuando no sea ésta su intención.

Por lo anterior se puede afirmar que lo que sucede en la escuela, relacionado con la violencia, es responsabilidad de sus encargados, aun cuando las causas se encuentren en el

exterior. Ciertamente, los profesores no pueden salir a las calles a realizar acciones de patrullaje, convertirse en consejeros familiares o dedicarse a brindar terapia psicológica a los jóvenes, pero sí pueden atender las condiciones que catalizan las actitudes agresivas de los estudiantes. Éstas son expuestas por Martínez-Otero como factores de la violencia en el ámbito de la institución escolar:

Las múltiples exigencias de adaptación, provenientes de un entorno escolar altamente jerarquizado, burocratizado y tecnificado; las desigualdades y las discrepancias respecto a la asignación de espacios y de materiales (despachos, muebles, ordenadores...), a horarios, a funciones, etcétera; la hipervigilancia institucional, y los métodos pedagógicos basados en comparaciones odiosas y en castigos; la preocupación exclusiva por los resultados académicos de los alumnos y su comparación con la norma, en detrimento de las personas y de los procesos educativos; la presencia de una cultura escolar hegemónica, que puede chocar con otra u otras que están en posición desventajosa; la asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos; el elevado número de alumnos, que impide o que dificulta la atención personalizada (Martínez-Otero, 2005).

La violencia en la escuela adquiere múltiples formas y grados, puede ir desde la violencia psicológica hasta la agresión física que en ocasiones tiene consecuencias graves para la salud o la vida. Esto va desde la ausencia de la autoridad escolar (profesores o directivos) que permiten que la violencia crezca sin consecuencias para los que la ocasionan, hasta la agresión directa de los docentes hacia los alumnos que no se “amolden” a un concepto propio de estudiante modelo. Esto se aúna a que, en múltiples ocasiones, el profesor, en su afán de cumplir con sus deberes establecidos por la institución, busca soluciones violentas para el conflicto (Alegría-Rivas, 2016).

Es necesario ver a la violencia escolar no sólo como un fenómeno social que trasciende a la institución, sino como un elemento importante en el deterioro de la calidad académica de los estudiantes.

La literatura especializada (Scheerens y Bosker, 1977) confirma ampliamente el hecho de que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando los profesores y otros miembros del equipo técnico hacen uso de la violencia simbólica y de la violencia física

contra alumnos y colegas, generando así un círculo vicioso y una cultura de fracaso y de abandono de la escuela (Abramovay, 2005).

Trabajos previos

En una investigación denominada *Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar*, realizada en el año 2016 dentro de una escuela preparatoria, Luz María Esperanza Alegría-Rivas presenta casos de violencia de profesores hacia alumnos que son representativos de lo que se vive cotidianamente en cualquier escuela. Para su clasificación parte de la concepción de violencia desarrollada por Galtung en 1989 en donde se diferencian tres tipos de violencia: *violencia directa*, que es visible y se concreta en un comportamiento agresivo y actos de violencia; *violencia estructural*, responsable de no permitir la satisfacción de las necesidades y se concreta en su negación y *violencia cultural*, referida como cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural (Alegría-Rivas, 2016).

La autora menciona, de acuerdo con los casos presentados, que existe una actitud violenta directa cuando un docente manifiesta que deberían darse de baja a los alumnos que no quieren estudiar. Esta actitud se deriva probablemente de los procesos de exclusión de un sistema escolar donde el estudiante pareciera no ser apto o no mantener una actitud dócil. Por otra parte, la violencia estructural se manifiesta cuando los alumnos son castigados de manera simbólica, o marginados colocándolos en lugares diferentes de los del resto de los alumnos, enviando un mensaje de amenaza para sus compañeros. Finalmente, la violencia cultural queda representada en la arbitrariedad con que se manejan los profesores respecto a los derechos de los alumnos, esto es, cuando desconocen el reglamento de la institución y hacen poco o nada para informarse y actuar en consecuencia. Estos profesores suelen asumir la postura de que es mejor que los alumnos se vayan de la institución si no se comportan como lo hacen el resto de sus compañeros.

Por su parte, Antonio Gómez Nashiki, presenta una investigación etnográfica realizada en 1997 en dos escuelas primarias públicas del Distrito Federal. Se utilizaron entrevistas y observaciones realizadas por quienes han vivido, ejercido o sufrido las consecuencias de la violencia en el espacio escolar. Se entrevistaron profesores, padres de familia y alumnos con la intención de recuperar una visión de conjunto. La investigación muestra cómo se origina y se reproduce la violencia en las instituciones escolares. Se encontró que, a fuerza de repetirse, la violencia ha llegado a considerarse como algo normal en las relaciones entre los diferentes

actores. Tanto la escuela, con su estructura y funcionamiento, como los alumnos, apoyados en un código propio, promueven relaciones discriminatorias que producen violencia (Gómez, 2005).

La violencia que se da entre alumnos tiene factores muy diversos, algunos están relacionados con sus características físicas, su historial personal de maltrato, trastornos psíquicos o de personalidad, consumo de sustancias tóxicas, etc. (Ayala-Carrillo, 2015). Estos factores pueden no estar presentes cuando se trata de violencia en sus manifestaciones más leves, de acuerdo a la clasificación de violencia en las escuelas que menciona Moreno y Torrego (1999, como se citó en Martínez-Otero, 2005) como las conductas disruptivas en el aula, es decir, las acciones de «baja intensidad» que interrumpen el ritmo de las clases como comentarios, risas, juegos, movimientos, etc., ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje que impiden o dificultan la labor educativa.

Por su parte, Avilés (2003, como se citó en Martínez-Otero, 2005) presenta cuatro modalidades de violencia o maltrato entre iguales:

Física. A través de empujones, patadas, puñetazos, etc. Es un tipo de maltrato más frecuente en la escuela primaria que en la secundaria.

Verbal. Es quizá la más habitual, y se expresa por medio de insultos, de motes, de humillaciones públicas, de burlas acerca de algún defecto real o imaginado, etcétera.

Psicológica. Ésta está presente en todas las versiones de maltrato. Su finalidad es infundir temor a la víctima.

Social. Se busca aislar o desprestigiar a la víctima. Se debilita o se rompe el soporte social del sujeto, para que éste quede del todo indefenso (Martínez-Otero, 2005).

La solución al problema de la violencia en las escuelas es sumamente complejo. Diversas instancias gubernamentales han tomado cartas en el asunto, se han elaborado programas en todos los niveles de gobierno, se promulgaron leyes como La Ley General de Educación, la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Zapata y Ruiz, 2015). Se ha pretendido combatir la violencia desde el combate a la pobreza y otras acciones en el mismo sentido; sin embargo, quien tiene la obligación en primera instancia de solucionarlo es la autoridad inmediata de la institución escolar, porque es ella quien tiene un contacto cotidiano con los actores de la violencia, independientemente de sus causas.

Aproximación a la solución del problema

Se pueden vislumbrar dos líneas de acción, la intervención inmediata de las figuras de autoridad (profesores y directivos) con resultados a corto plazo, y una intervención planeada en la que los resultados se irán presentando en la medida que avancen las diferentes fases del plan.

La intervención inmediata de profesores y directores tiene la finalidad de evitar que las actitudes violentas sigan creciendo ante la inactividad de las autoridades. El profesor no puede permanecer indiferente cuando en su presencia un alumno agrede a otro o cuando en su ausencia los alumnos cometen actos violentos o vandálicos. No se debe utilizar la represión o el castigo, pero sí se pueden tomar medidas que muestren al alumno cómo enfrentar los problemas y cómo establecer estrategias para encontrar soluciones. Ésto exige la optimización de las relaciones entre profesores y alumnos como menciona Fernández (1999) en donde el profesor, como adulto, debe impulsar y motivar a los alumnos manteniendo siempre el autocontrol con ecuanimidad y actitud positiva ante los conflictos. El profesor debe contar con una preparación en resolución de conflictos, pues resulta necesaria para poder encauzar y resolver los problemas de convivencia que suceden cotidianamente (Etxeberria, 2001).

La intervención planeada, de acuerdo con Martínez-Otero (2005), debe tomar en cuenta los elementos que la provocan y los antídotos que la remedian, por ejemplo: contra la rivalidad, la cercanía; contra la intolerancia, la solidaridad. Debe promoverse la comunicación y el respeto a la verdad para combatir el individualismo, la exclusión y la irracionalidad que están presentes en la sociedad y cuyos gérmenes penetran en los centros escolares. Se requiere, pues, hacer una planeación cuidadosa y meditada que parta de un análisis de la situación del centro escolar, que se realice un diagnóstico certero del problema, de los sujetos y sus circunstancias. En este análisis deben involucrarse personas del centro y expertos externos para evitar ser juez y parte del problema y que la actitud sea más objetiva. Se debe tener una base teórica con un enfoque integrador que contemple la mejora personal a través de la reflexión y las relaciones. Una vez realizado el análisis hay que planear cuidadosamente la intervención la cual debe establecer estrategias preventivas y terapéuticas en las que se involucre a toda la comunidad educativa. Debe promoverse la convivencia con una estructura que vertebre el clima social con la suficiente flexibilidad como para admitir cambios. Hay que establecer normas claras, con un reglamento fundado en la razón y consensuado en el que, sin ambigüedad, se recojan los derechos y los deberes de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Debe existir una atención personalizada, tomando en cuenta la singularidad del alumno. La atención ha de ir más allá de la dimensión intelectual y el rendimiento académico, complementado con el cultivo de la dimensión socioafectiva. Es necesario velar por la coherencia entre las vertientes manifiesta y la oculta del currículo. Exige a los profesores y directivos el hecho de ser congruentes en su actuar, evitando enviar mensajes de violencia con actitudes inconscientes como la indiferencia ante actos agresivos de los alumnos. Finalmente, ha de evaluarse la intervención, recurriendo a expertos que analicen tanto el proceso como el resultado en un marco de colaboración de todos los implicados, que permita reconducir la planificación cuando fuere necesaria (Martínez-Otero, 2005).

Objetivo

La violencia que se vive actualmente en las aulas de las escuelas mexicanas, generalmente es atribuida, ya sea a la desintegración familiar como al contexto de violencia que se vive en el país, sin duda son elementos que participan en la constitución del fenómeno; sin embargo, pocas veces se voltea a ver a la institución escolar como elemento en el que se crean las condiciones para la reproducción de actitudes violentas, o bien como el lugar en donde no se generan mecanismos para inhibirla en la relación entre los alumnos.

Por ello, en este trabajo de investigación cualitativa se ha propuesto el siguiente objetivo: Examinar situaciones de violencia escolar que ocurren en el aula entre los alumnos, o entre los alumnos y los profesores, en presencia o en ausencia (física o psicológica) de los docentes.

Metodología

Es una investigación de tipo cualitativa con metodología etnográfica, por medio de observación participante. El procedimiento de recolección de datos fue a través de la observación directamente en el aula. Se integraron diez equipos de observadores cada uno con tres miembros. Estos equipos fueron conformados por estudiante de la licenciatura en psicología quienes, después de ser entrenados y bajo supervisión, hicieron observación en diez escuelas por espacio de cuatro semanas, con promedio de seis horas por semana en cada escuela. Las instituciones educativas observadas se encuentran ubicadas en la ciudad de Durango.

Las instituciones educativas a las que se acudió son escuelas públicas de nivel primaria (7mo) y de secundaria (3ro) que fueron elegidas por conveniencia. Los grupos a los cuales se

acudió durante el tiempo de observación fueron seleccionados conforme al criterio de asignación que hicieron los directores de las escuelas a los equipos de observación.

El registro de las observaciones se hizo mediante bitácoras y diarios de campo. Una vez que se concluyó la elaboración de las bitácoras se depuraron conforme al objetivo de investigación y se integró un documento que fue analizado en el software Atlas Ti, para lo cual se establecieron siete códigos de análisis. Una vez codificada la información se extrajeron las citas de los códigos que se emplean para la elaboración del presente artículo, ya que no es posible utilizarlos todos por la extensión limitada que se tiene para la elaboración de este informe.

Aspectos éticos

El periodo de observación se inició cuidando la negociación con los directivos, los docentes y los alumnos con quienes se haría la observación. Los equipos de trabajo cuidaron no participar en actividades más allá de su tarea de investigación.

Con el objetivo de proteger el anonimato de las instituciones que permitieron la observación así como la identidad de los alumnos observados, en las descripciones que se presentan se omite el nombre de las escuelas y los nombres de los alumnos han sido cambiados por otros de forma aleatoria. Sin embargo se respeta fielmente el contenido de cada una de las bitácoras en donde se plasmó la descripción de lo observado en el aula. Se ha respetado la codificación elaborada en el Atlas Ti.

Resultados

La observación fue registrada en bitácoras, que fueron analizadas con diez códigos según se muestran en la tabla 1.

Esta primera sección de análisis se construye revisando fundamentalmente los siguientes códigos: profesor(a) “ausente”, agresión del profesor y discriminación del profesor(a) hacia los alumnos(as), el resto de los códigos son tomados en cuenta solamente si están relacionados directamente con los seleccionados. La razón de esta selección es para poder abordar adecuadamente en este artículo los códigos en cuestión.

Tabla 1. Con códigos

Nombre del código	Definición
Agresión alumno-alumno	Comprende actitudes y/o acciones agresivas (“acción contraria a los derechos de una persona”) de un alumno hacia un compañero, ya sea de forma verbal o física.
Agresión del profesor(a)	El docente tiene actitudes agresivas físicas o verbales hacia sus alumnos.
Disciplina por la maestra(o)	Acciones del docente orientadas a mantener un “estilo” de disciplina en el salón de clases.
Discriminación del profesor hacia los alumnos(as)	Actitudes del docente que indican que él tiene preferencia por determinados alumnos, o que con su actuar indica una separación entre un alumno y los demás.
Profesor(a) “ausente”	Se refiere a la ausencia física del docente en el aula, así como a la ausencia psicológica o emocional. Esta ausencia psicológica es entendida como el no involucramiento del docente en lo que acontece en la relación entre sus alumnos.
Vandalización	Evidencia de acciones de destrucción o deterioro del mobiliario y de las instalaciones de la institución educativa.
Nombre de la escuela	Nombre oficial de la institución educativa.

Código de análisis “profesor(a) ausente”

Los profesores no siempre están presentes en su salón de clases y, aunque frecuentemente se observa que se ausentan del aula, en esta ocasión el concepto se refiere a la presencia del docente en cuanto a que sus acciones se orientan a inhibir la violencia dentro del salón de clases. En repetidas ocasiones la violencia ocurre en presencia del profesor; sin embargo, él no hace nada al respecto, tal como se muestra a continuación:

En presencia de la maestra, Sebastián la ignoró, en ese momento, y el niño que se sienta a su lado le quitó su dibujo y le dijo “que feo está, para qué lo haces si está feo.” Sebastián en varias ocasiones le respondió “dámelo, ándale ya dámelo”, el niño tomó el dibujo con las dos manos y le dijo “¡no!” mientras lo partía a la mitad.

En ese mismo lugar un poco después: Sebastián (...) enterró en la panza de José un lápiz, sin motivo aparente, y José sólo le gritó: “¡eh, perro!” después, un integrante de ese mismo equipo les dijo a los dos: “están bien menso.”

La violencia ocurre en los salones de clase y nadie parece darse cuenta: “¡ya deja de limpiar, no quieras fingir que ayudas porque no lo haces, nunca haces nada, eres bien lenta!” le arrebató el limpiador a Jimena; ella se movió y se fue caminando con las orejas tapadas mientras el niño seguía diciéndole cosas. Alan estaba limpiando el pintarrón, y Ángel les estaba lanzando chorros del limpiador de pizarrón a propósito, sólo lo estaba molestando, pero Alan no dijo nada, porque lo tomó a juego.

Ya sea física o psicológicamente los niños se agreden con la permisividad de los docentes. Observe lo que ocurre entre estos alumnos: Alan estaba diciéndole a Erika “ya no pareces brujilda, ahora eres Nacaranda” “¿Cómo ves Pato? Ésta se cree mucho y no llega ni a brujilda”, “tiene ojos de caracol.” Erika hacía como que iba a pegarle con una botella; Alan se la quitó y le dijo “no te atreves”, después de quitarle el envase vacío de *Frutsi* se lo lanzó a Erika en la cara. Antes de que forcejaran y Alan le diera un golpe en el brazo, Erika bajó los ojos y ahí fue cuando Alan le quitó el envase para después aventárselo en la cara a propósito. Gilda se paró y le gritó a Alan “¡ya deja en paz a mi mejor amiga!” Alan se volteó y dejó de hablar con Erika.

También escuchamos a la maestra decirles “esto lo van a hacer solos porque no me dejaron dar mi clase, se lo ganaron y no les voy a ayudar.”

Sebastián y Octavio estaban agarrando alfileres del mural sin que la maestra se diera cuenta, pasaban a un lado caminando o tiraban material al piso y los tomaban. Se los ponían en los dedos, Sebastián incluso se metió uno a la boca.

La falta de respeto entre compañeros también es una expresión de ello: Isaac dijo muy fuerte “es que sí, Valeria ¿no te acuerdas?, decías lilililisto.” Valeria contestó: “¿en serio?” miró hacia abajo y se sonrojó. Después se escuchaba arbitrariamente a los niños decir “lilililisto.” Entonces Isaac dijo “ya lo dije yo y ahora todos lo dicen.”

En esta ocasión el alumno decide no hacer las actividades por su cuenta, pero desde luego, no se trata de estar en un ambiente en donde libremente los niños deciden qué hacer, sino que simplemente el alumno decide no seguir las instrucciones: Israel no saca su libro ni su libreta, se pone a jugar con sus lápices de colores, el profesor se da cuenta que no está escribiendo nada, pero no le dice nada.

Cuando el docente permite la agresión entre los alumnos, simplemente por no decir nada también está fomentando la violencia escolar; analice el diálogo entre los alumnos: Después la maestra le preguntó a Gilda “¿qué harías si quedas embarazada a esta edad?” Gilda dijo “pues tendría que trabajar” José le dijo “ibas a decir que el muchacho te tiene que mantener” Gilda le dijo en voz alta y haciendo gestos con su cara: “ay, eso no es cierto.”

Si un alumno agrede a su compañero, se burla uno del otro y el profesor no dice nada, lo que ese profesor ausente comunica es que es válido hacerlo, tal vez no sea esa su intención, pero ese es el mensaje que obtiene en niño; véase este ejemplo: La maestra escogía alumnos para que pasaran y copiaran los ejercicios en el pizarrón para que los demás lo hicieran en su cuaderno. A Zuly le tocó dibujar algunas figuras geométricas que, al hacerlas a pulso, quedaron ‘un poco’ chuecas, así que Gilda comentó cosas como “en serio ¿es lo mejor que pudiste hacer? Te quedaron un poquito chuecas eh, casi ni se nota, a la próxima consíguete una regla mejor.”

Dice el refrán popular que el que se calla otorga: Mientras el profesor continúa con la misma actividad y está de espaldas a una de las filas del salón, Mireya le da un golpe a Alex, quien se sienta a un lado de ella, otro niño le dice al profesor “¿sí vio el cachetadón que le dio Mireya a Alex?”, el profesor voltea y ve a Mireya, quien no niega lo que había hecho diciendo: “no le pegué fuerte, sólo le hice así” dando un ligero golpe en la nuca de Alex, el profesor no dice nada, y se voltea para continuar con lo que estaba haciendo antes.

La violencia de género también ocurre delante de docentes que se quedan callados: En el grupo de hombres, en donde está una mujer, uno de los barones le dice a ella “¿te vas a ir?, vete y ya no vuelvas jamás”, la mujer se levanta y al instante uno de los hombres la jala del brazo y le dice “no te creas”, entonces ella se sienta y siguen trabajando.

También se observaron estas otras situaciones: Se escucha que un niño grita “ya me lo volvieron a robar, pinche Luisa”, y va a hablar con una de las niñas. La maestra les dice que les pondrá un video y mientras lo hace, estas dos niñas se ponen a cantar y uno de los hombres les dice “cállense” y le canta “siguen ladrando los perros” y todo el grupo se ríe a carcajadas.

El “profesor ausente” comunica con su permisividad y desinterés en las relaciones entre los alumnos, obsérvese lo siguiente: Al salón llegaron dos chicas, la maestra se acercó a la puerta, la abrió y habló con ellas, luego entró y dijo “Gilda y Alejandra, les hablan en la puerta”, ellas dos se levantaron de sus asientos y salieron del salón, Ketzly dice “sí, miope, te hablan”, la chica que estaba a su lado dice, “las daltónicas”. O este otro caso: Observamos que el profesor solamente llega a ponerles una actividad y él se pone a trabajar en su laptop. También se encontraron actos de ausencia en situaciones como situaciones donde el profesor no lee los trabajos cuando se los entregan, solamente los firma.

Otro ejemplo claro de falta de interés por parte del docente es la siguiente: Jaime se levantó de la silla, y mientras caminaba al escritorio de la maestra, uno de los niños lo jaló del suéter y le dijo “me caes gordo porque siempre quieres ganarnos en todo a todos” y la maestra sólo dijo: “guarden silencio niños, me duele la cabeza, no me hagan enojar hoy, por favor.”

Los niños reaccionan de manera diferente ante las actitudes de los docentes, unos lo hacen partiendo desde su experiencia en relación con su profesor y otros lo hacen partiendo de referentes propios: Pasados 10 minutos, dejaron de hacer la actividad para ponerse a platicar y a jugar entre ellos. Uno de los alumnos sentados al fondo continuaba escribiendo en su libro de texto, mientras el niño que estaba sentado a su lado le decía “que aburrido eres, ya no hagas nada, la maestra ni lo va a revisar”, sin embargo él seguía escribiendo, no despegó la mirada del libro.

Cómo poder pensar que el profesor no se da cuenta de situaciones como ésta: Pasados 20 minutos, la maestra se levantó y les dijo “¿listos? Fórmense por filas para revisarles. Primero ésta” y señaló la primera niña. Los niños se levantaron y corrieron empujándose. Cuando estaban formados, la niña 1 le dijo a otra que estaba formada más adelante que ella “¿por qué no me

apartaste lugar?, la niña 2 le contestó "ay, pues sí te estaba apartando, pero a ésta le valió", la niña 1 dijo "entonces yo voy aquí, con permiso", con una mano la hizo a un lado y tomó ese lugar en la fila.

Esta situación también muestra que el profesor pudo darse cuenta de lo que sucedía: Diez minutos después, la clase entera estaba en el aula trabajando en la realización de triángulos con compás y escuadra. Adrian y Oziel no logran hacerlos y Sebastián les dijo: "qué tontos están, esto está súper fácil, qué pendejos", ellos seguían intentándolo mientras que Sebastián aparentaba haber terminado, minutos después el profesor Pascual se acercó a su lugar y le dijo que porque no estaba haciendo nada, a lo que Sebastián no contestó y se salió de clase.

También es común escuchar violencia verbal entre los alumnos en presencia de los profesores de la escuela secundaria, aquí un ejemplo: Los que más platicaban, gritaban y se insultaban eran Lázaro y Fernando, entre ellos había una serie de pláticas como:

Fernando- ¡Eh, wey!, préstame el corrector.

Lázaro- ¡Ah chinga!, cómprese el suyo.

Fernando- ¡No seas culo, haz paro!

Lázaro- ¡Que no, wey!

Fernando- ¡Vete a la verga pues!

Lázaro- Comes.

Las siguientes situaciones también ejemplifican la agresión entre alumnos y la no intervención del docente: Mientras leían la parte de la actividad que les había tocado una de las chicas (niña 1) del equipo 4 se acercó con una integrante (niña 2) del equipo 5, la niña 2 le dijo "a pinche puta, déjame en paz y ve siéntate a tu lugar," la niña 1 sólo se fue a su lugar. La niña 3 comenzó a jalonear al niño 1 pero éste no le dijo nada, sólo se dejó jalonear. Sergio dijo "yo no tengo libreta", entonces él se levantó y fue al lugar de Nayelli, le arrancó una hoja de su libreta y ella dijo "andaleeee con confianza."

Pero no solamente entre alumnos, también de los alumnos hacia la maestra: La maestra estaba sentada cuando dijo "se escucha mucho ruido, entonces significa que ya acabaron", el grupo respondió casi en coro "¡noooo!" algunos alumnos empezaron a gritar "¡ta' no acabamos!" "no mame", y los chillidos empezaron a escucharse."

Los alumnos de la escuela secundaria son adolescentes que requieren referentes claros para definir su personalidad e indudablemente uno de los lugares en donde deberían obtenerlos

es en la escuela, pero no siempre ocurre que esa institución funciona para dichos referentes: Entonces uno de los alumnos dijo “¿pa’ qué van si ni pistean?, pinches jotos”, entonces el profesor siguió hablando sobre su clase, pero los alumnos ya no prestaban atención, a excepción de Alejandro y Gilda, quienes se levantaban a preguntar cosas como “esa fórmula ¿por qué?”. Había quienes estaban platicando, otros escuchando música del celular o haciendo algo parecido a una manualidad en forma de emojis.

A continuación se presentan algunos fragmentos que muestran situaciones en donde el profesor se ausenta físicamente en el aula, circunstancia que ocurre con relativa frecuencia según pudo verse en el periodo de observaciones. Aquí se observa el momento en que dos grupos están sin profesor: Había un grupo de niños gritándole a los niños de otro salón a través de la ventana, éstos estaban sin profesor debido a que este día estaban mandando llamar a cada docente uno por uno a dirección; los niños se gritaban “¡ya pagas camión!”, “cochino, marrano”, “¡beso, beso!”, “sé mamut”, “esos calzones son de canelo”, “te me sientas y te cagas”. Esto último de los calzones se lo gritaban los niños del otro salón a Sebastián porque se le resbalaba el pantalón y se le veía un short deportivo que traía debajo.” Este fragmento no solamente ilustra la ausencia física del docente sino la jerga verbal empleada por los alumnos de sexto año de primaria.

En el mismo grupo de sexto año se presentaron las siguientes escenas en diferentes días, todas en ausencia física del docente: Pasó un alumno de otro salón bailando y cantando frente a ellos, Laura se rio y José dijo: “No da risa, esa pinche morra.” después los niños entraron salón y la maestra dio indicaciones para un trabajo, ya que ella se tenía que ausentar debido a que ya era su turno de asistir a la dirección, momentos después, José y Gilda comenzaron a discutir, Gilda se molestó y le dijo: “nos vemos en la salida atrás de los salones” y un compañero detrás de ella dijo levantando la voz: “uuy ya se la peló.”

De nuevo un momento en donde los profesores se ausentan del salón de clase, situación que seguramente es explicable, sin embargo, habría que preguntarse por qué razón los alumnos asumen esos comportamientos durante las ausencias: Los niños estaban en clase de geografía, la maestra no se encontraba en el salón. Los niños usan su celular a pesar de que está prohibido llevarlo a la escuela, pero aprovecharon que la maestra no estaba para utilizarlo. Aída estaba encargada por la maestra de anotar a los niños que se portaran mal o hicieran ruido. Un niño estaba anotado, y le dijo que ya había acabado con su trabajo, que si lo podía borrar porque ya no se estaba portando mal, a lo cual José dijo “¿Carolina está a cargo? ¿Esa morra qué?” Aida sólo

bajó la mirada y siguió haciendo su trabajo, después Gilda contestó “Carolina dile algo, o si quieres me levanto y le doy unas cachetadas” todo el salón dijo “Se mamut.”

Con relativa frecuencia se aprecia en las bitácoras observaciones como estas: Llegamos al aula y no se encontraba la maestra. Como a las 9:40 am., la profesora tuvo que salir porque el papá de un niño la esperaba abajo. La maestra no había acudido y la directora tenía unos pendientes que atender, así que los niños estaban solos y no tenían ninguna actividad. Concluida la clase subieron a su respectivo salón, la maestra no se encontraba presente. La maestra salió del salón para platicar con la maestra de “5 A”.

A continuación se muestran casos en los que los alumnos buscan maneras de organizarse en vista de la ausencia de los profesores: Gilda dijo “Josué, tú fuiste el último, así que vas”. Marco se levantó un poco de su lugar y dijo “Gilda cállate, Josué no fue el último. Hay que hacerlo de nuevo”, contestó “ cállate tú Marco, menso”. Volvieron a hacer la ronda de zafo tres veces más. La maestra llegó justo cuando habían escogido a alguien.

Parece ser típico que durante sus ausencias los docentes nombren algún alumno como “encargado” de la disciplina del grupo mientras ellos se ausentan: A las 8:47am el profesor sale del salón dejando a cargo a Eliza. Otro caso: Varios minutos después de que la clase de matemáticas empezara, el profesor sale del salón dejando a cargo del grupo a Mireya y Yareli, quienes empezaron a decir: “el que esté platicando o parado, lo voy a apuntar, 1,2,3.”

La ausencia física se combina con la ausencia psicológica, obsérvese como, aunque la maestra ha regresado al salón de clases parece seguir ausente: Cuando llegó la maestra para pedirle la actividad y revisársela, Gilda le dijo que no la había hecho, la maestra le dio otra oportunidad y le manifestó que la hiciera ahí y aún valdría para ella, y Gilda renegó, sacó la libreta y la aventó en la mesa.

El profesor les prestaba atención, pero al mismo tiempo se encontraba en su celular, en dos ocasiones salió del salón; en la primera Adrián, Luis y otra niña se voltearon a ver y preguntarse cosas sin obtener respuestas porque el profesor regresó demasiado rápido, en este momento los alumnos estaban haciendo un examen; la segunda ocasión en la que salió volvieron a hacer lo mismo pero en esta ocasión el profesor vio a Luis y a la alumna y les marcó el examen para que el profesor encargado de esa materia los reprobara.

También se presenta con frecuencia que los equipos de observación que acuden a las escuelas en ocasiones son encomendados con la tarea de suplir al docente: Después el director

nos dijo “pasen con el grupo de 6°B, ellos ahorita no tienen profesor, ¿se podrían quedar con ellos a cuidarlos?”

Otros ejemplos de salidas frecuentes del docente: Después de dejarles la actividad, la maestra se levantó y se salió del salón sin decir nada, se tardó cerca de 20 minutos. Uno de los niños reprodujo una canción desde un celular y la mayoría comenzaron a bailar y a alzar la voz al hablar para poder hacerse escuchar. En ninguno de los equipos se ve a alguien escribiendo o trabajando sobre su libro de texto, todos están hablando entre ellos. Varios de los niños, se levantan de sus sillas, pero no hay quien les llame la atención puesto que el Profesor aún no ha regresado al salón (habían pasados 20 minutos aproximadamente desde que salió del aula.)

Agresión del profesor(a)

La violencia escolar se manifiesta de diversas maneras dentro de las aulas y es esperado que los docentes tengan las aptitudes correctas ante este tipo de situaciones y que además sean ejemplo para sus alumnos al rechazarla o no ejercer actitudes de violencia hacia los alumnos o compañeros de trabajo. Desgraciadamente en muchas ocasiones es diferente ya que los docentes son permisivos ante actitudes de violencia de sus alumnos e incluso, asumen actitudes violentas hacia sus educandos.

No es violencia física la que se observó en el aula, pero sí violencia psicológica de parte del docente hacia los alumnos, en donde se puede apreciar que los profesores también ponen apodosos peyorativos a los estudiantes y que, con su intervención generan diversas formas de discriminación. Obsérvense los siguientes ejemplos: Gilda se quedó atrás de su grupo y el profesor dijo “¡vean a la fresa!, ándele Gilda no esté de payasa”, algunos compañeros se rieron.

A continuación otro caso de violencia por parte del docente: Uno de los niños sacó de su mochila un lonche y empezó a comérselo, llegó otro niño que le dijo “¿me das un pedazo?” y el niño que traía el lonche contestó “¡no!, es mío”, y el otro niño comenzó a llorar, fue con la maestra y le dijo “maestra, tengo hambre y Gerardo no me quiso compartir de su lonche”, la maestra le dijo “siéntate y guarda silencio”, luego se levantó de la silla, fue al lugar de Gerardo y le preguntó “¿por qué estás comiendo dentro del salón, si sabes que en el reglamento que está pegado en la pared no está permitido?” y el niño contestó “es que no escuché la alarma y se me hizo tarde, entonces no alcancé a desayunar en mi casa y tengo mucha hambre, me duele mucho la panza”, la maestra le dijo “ese no es mi problema, guárdala y si te la vuelvo a ver, la voy a tirar a la basura.”

Le preguntamos a ese niño, por qué razón le decían “argentino”, respondió “es que el profe (*sic*) dice que a veces hablo con acento argentino o como español.

Como último ejemplo en este análisis de violencia se muestra lo siguiente: En el salón se encuentra una niña sin uniforme, está sentada en una mesa con otra niña, detrás de la mesa de otras dos alumnas a las cuales en conjunto la maestra se refiere como “cotorras, pericas.”

Código de análisis “discriminación del profesor hacia los alumnos”

El país de México está dentro de las naciones firmantes de la OCDE que se han obligado a desarrollar sistemas educativos inclusivos, considerando los principios de educación para todos. Sin embargo, hoy en día es común ver que los niños especiales están apartados de los demás niños, dentro del salón de clases, pero en su “lugar especial”. Seguimos encontrando alumnos preferidos, así como actitudes que muestran rechazo hacia algunos estudiantes. Léanse los siguientes relatos extractados de las bitácoras:

Los alumnos entraron al salón, se sentaron en las sillas que estaban acomodadas en forma circular. Erick era el único que no estaba integrado en el círculo, sino en la mesa al lado de la puerta, como de costumbre.

Oswaldo no trabajó durante la clase, sólo se la pasó dibujando. La maestra comenzó a llamar a cada uno por orden de la lista de asistencia para que le entregaran la tarea, cuando llega con Oswaldo él no voltea ni se levanta, y en eso Pedro le grita a la maestra “Oswaldo ni hace nada” y la maestra ignora el comentario de Pedro, y no vuelve a llamar a Oswaldo, sólo pasa al siguiente alumno.

Ser profesor implica tener las habilidades requeridas para desarrollar un buen trabajo, entre ellas está contar con la suficiente inteligencia emocional para mantener una buena relación con los alumnos y sobre todo para ser consciente del impacto que las emociones generan en los alumnos, véase lo siguiente: La maestra de inglés preguntó que si no había ido José a la escuela, a lo que la maestra titular del grupo contestó que no, la maestra de inglés dijo “!qué alivio, luego, luego lo noté, ya que se me hizo raro no tenerlo detrás de mí, o diciendo barbaridades!”

El trato diferenciado

Los alumnos “preferidos” son estilos de relación que agreden a unos y que desde luego generan sentimientos y actitudes que se manifiestan en el salón de clases, observe el ejemplo de esto: El docente pidió que sacaran sus entrevistas de tarea para pasar a checarlas, Gilda le dijo “no encontré fichas de trabajo, pero las hice en hoja de máquina ¿está bien?”, la maestra contestó “Sí

Gilda lo que importa es que las hiciste.” Michelle sacó sus tarjetas y la Maestra le gritó “¿qué parte de fichas de trabajo no entendiste? Estas son fichas bibliográficas y no te sirven, Michelle.”

La percepción del profesor sobre la disciplina y lo que debe hacer para imponer límites y condiciones para hacer respetar las reglas en el salón de clases es determinante en el actuar del docente, ya que ejecutará acciones conforme a esa percepción, aunque los resultados no siempre serán los mejores en términos de convivencia. Ejemplo: El Profesor se acercó a nosotras (observadoras) y nos comentó que en ocasiones los cambiaba de lugar, estas semanas con más frecuencia, comentó “Leonardo es muy agresivo y lo tengo que aislar para controlarlo, a Gamaliel también lo separo porque si lo siento con otros niños se pelea, y por ejemplo, las niñas son muy sexistas, ellas tres, no se sientan ni se juntan con nadie más, sólo son ellas tres, siempre.”

Los apodosos peyorativos son agresivos aunque el docente no tenga la intención de serlo, pero a la vez, los moteos puestos por el profesor son formas de educar, el docente les dice a sus alumnos “pongan apodosos, yo también lo hago”, Gilda se quedaba atrás intentando lucirse de cierta manera, el profesor en dos ocasiones se expresó de ella como “la fresilla.”

Conclusiones

El viejo adagio de que educamos como fuimos educados parece hacerse presente. Desde muchas generaciones atrás se ha observado la importancia de la educación emocional; sin embargo, la formación de los docentes aún no se da con énfasis en la educación emocional y ellos tampoco forman en esa área a sus alumnos. Si los profesores no han sido educados y entrenados para estimular la inteligencia emocional, difícilmente podremos observar que en el aula se capacite a los alumnos con habilidades como empatía, solidaridad, saber convivir con el otro, reconocer las emociones propias o las de los demás y las diferentes habilidades sociales. La presencia psicológica del docente, es justamente el entrenamiento de la inteligencia emocional de los alumnos.

Esa presencia psicológica del docente hoy en día es mucho más importante para los alumnos, esto es así porque en los hogares cada vez son menos entrenados en las habilidades que requiere una buena inteligencia emocional, y ese fenómeno está caracterizado por muchos factores en donde se puede apreciar situaciones como: la desintegración familiar, elementos de privación cultural y económica, la violencia extrema, la necesidad de que ambos miembros de la pareja deban trabajar jornadas completas, muchos padres de familia no saben educar a sus hijos,

en fin, la lista podría ser muy larga, lo importante es que los niños y jóvenes requieren ser educados de manera diferente y el único medio institucional del que se dispone para hacerlo sistemáticamente es la escuela.

Por eso es necesario voltear a ver a la institución educativa, pero hay que hacerlo desde adentro, considerando lo que ahí ocurre cotidianamente, sin satanizarlo como hacen muchos, pero sin glorificarlo, como hacen otros tantos. Con objetividad debe reconocerse que en las aulas de la escuela hay violencia, entre otros pueden consultarse estadísticas como la de la OECD (2015) en donde se muestran los resultados sobre el bienestar de los estudiantes, en el que el 20% de los educandos reportan ser víctima de cualquier tipo de acoso escolar, pero también se muestran resultados en donde México está por debajo de la media reportada por los alumnos en sentido de pertenencia.

Es verdad que la “escuela”, es decir, los directores y los profesores tienen mucho que hacer y no siempre lo están haciendo. Si un niño agrede a otro niño en el salón de clases, frente al educador y él no hace nada, simplemente eso significa que ese profesor permite que ocurra la violencia en el aula en la que él es responsable. Es cierto que el contexto en el que los alumnos se desarrollan influye en su comportamiento, pero precisamente una de las funciones de la escuela es culturizar a sus alumnos, no es posible que un niño que crece en un medio familiar y social violento sirva como referente para que en la escuela también sea violento, porque entonces hay que preguntarse ¿para qué va a la escuela? ¿Cuál es la diferencia de ir o no ir a la escuela con relación a su comportamiento? Si el hecho de vivir en un medio no favorecedor justifica que la escuela tampoco lo sea, entonces ¿para qué van los niños desfavorecidos a ésta si no es justamente para disminuir su condición en desventaja?

Evidentemente, la situación es compleja, ya que por una parte el docente no ha sido entrenado para educar las emociones, muy posiblemente él mismo requiera esa educación, por otra parte, la escuela como institución no parece querer asumir esa responsabilidad, aún cuando es parte del plan de estudios, ni directivos ni docentes dan la impresión de sentirse aptos para asumir esa responsabilidad y continúan pensando que a ellos les corresponde únicamente enseñar asignaturas como matemáticas, historia, geografía, etc. Dejando al hogar lo que tienen que ver con las emociones y las relaciones sociales en sus aspectos básicos para la convivencia con los demás.

Conforme a los resultados mostrados, la violencia en el aula se da cotidianamente, y en los términos de Alegría-Rivas (2016) la violencia estructural es una reiterada causa de no permitir el cumplimiento de objetivos colectivos y personales, tales como la necesidad básica de cualquier alumno de pertenecer y ser reconocido como miembro del grupo. El desapego emocional de muchos docentes, mostrarse ausente o mantener una actitud evasiva ante las situaciones emocionales de los alumnos en el grupo, es una forma de violencia estructural y cultural que puede considerarse doblemente evasiva, porque ignora reconocer las emociones y actos de violencia de los alumnos, simplemente no se hace nada. Situación que ha de tomarse como una actitud permisiva de la violencia escolar.

La ausencia de los profesores, el lenguaje verbal ofensivo, y los actos de violencia entre los alumnos observados en esta investigación, conducen a la misma conclusión a la que llegan otros autores como Gómez (2005) que sostienen que la escuela, su estructura y su funcionamiento promueven relaciones que producen violencia.

Es necesario investigar más y reconocer que la escuela, por muy adverso que sea el contexto en donde se encuentre ubicada, debe empezar a asumir la responsabilidad que le corresponde de lo que sucede al interior de la institución. Con profesores capacitados para la adecuada estimulación y manejo de la inteligencia emocional, así como conscientes y dotados de estrategias para contener la violencia en el aula, se permitirían ambientes más armónicos. Seguramente no se solucione la violencia en la sociedad, pero sí generaría un incremento en los factores que intervienen en la sana y respetuosa convivencia entre los alumnos, así como entre éstos y los miembros de su familia.

Son muchos los momentos de ausencia del docente (física o psicológica) que se pudieron observar en el relativamente corto tiempo de permanencia en el aula, lo que implica que las autoridades escolares no deben seguir siendo ausentes ante ese fenómeno y desarrollar estrategias para una adecuada intervención.

Nuestro agradecimiento a los alumnos que acudieron directamente a las aulas escolares para hacer la observación y levantar los registros:

Badillo Núñez Lizeth Angélica
Barraza Puente Karen Leticia
Muñoz Santillano Karla Elena
Maldonado Álvarez Katia Valentina
Nevares Saucedo Metzli

De la Parra Vázquez José Andrés
Del Palacio Valderrama María Edith
Olaguez Sosa María Consuelo
Cabrales Padilla Airani Guadalupe
Domínguez Ávila Jazmín del Rosario

Reyes Graciano Akari Lizbeth
Borja de la Cruz Jimena Nailleth
Ríos Mier Katherine Vanessa
Zarazúa Quiñones Lidia Karen
Álvarez Campos Lucia
Ayala López Ulises Uriel
Carrillo García Keyla Susana
González Guajardo Paola Lorenia
Herrera Morales América Jaqueline

Terrazas Urbina Lizbeth
Martínez Gallegos Zhayuri Teresita
Sánchez Hernández María Andrea
Villa Castañeda Diana Isabel
Retana Contreras Karen Guadalupe
Romo Domínguez Mayte
Trejo Burciaga Alondra Lizzeth
Granados Sánchez Adrián Ángel
Moreno Martínez Karla Leticia
Pulgarín Álvarez Dalia Alejandra

Referencias

- Abramovay, M. (2005). La violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 53-66.
- Alegría-Rivas, L.M.E. (2016). Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar. *Revista Ra Ximhai*, 12(3), 397-413.
- Ayala-Carrillo, M.R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Blandón, M., Molina, V.A. y Vergara, E.J. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 87-103.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Etxeberria, F. (2001). Violencia escolar. *Revista de Educación* (326), 119-144. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Felix_Etxeberria/publication/39151375_Violencia_escolar/links/562e4fee08aef25a2444342c.pdf
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos* (2ª. ed). Madrid: Nacea.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (26), 693-718. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/140/14002605/>
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 33-52.

OECD (2016). PISA 2015. Resultados sobre el bienestar de los estudiantes. Recuperado de:
<https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>

Zapata, E. y Ruiz, R. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 475-491.

VIOLENCIA SUBJETIVA. NARRATIVAS DE PERSONAS EN TRÁNSITO POR SAN LUIS POTOSÍ.

Tania Meredith Maldonado Flores*

Resumen

El presente trabajo de investigación surge en el Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí específicamente en el equipo de trabajo de Educación y Género y forma parte de una investigación más amplia y en curso, en la que se busca visibilizar las violencias y por lo tanto los impactos psicológicos que genera el tránsito irregular por México, tomando como sustento teórico la violencia subjetiva en un sistema necropolítico. Se presentan datos estadísticos para contextualizar la situación en cuestiones de migración en México, así como posicionamientos teóricos del tema. Se aborda desde la perspectiva de género como herramienta de análisis con el fin de identificar las condiciones en las que se vive el tránsito como mujer y en las que se vive como hombre, con el fin de reconocer la existencia o no de desigualdades en el camino. Se expone un acercamiento a la migración desde lo microsocioal mediante los relatos de las personas implicadas en los procesos migratorios y en su paso por la capital de San Luis Potosí, presentando de igual forma el análisis de los relatos que permite comprender la reproducción de una realidad social que requiere atención. La metodología que se implementó es de corte cualitativa. El objetivo principal es conocer y visibilizar sus condiciones sociales a través del análisis de sus experiencias de vida. Para el presente trabajo se emplean fragmentos de dos relatos de personas en tránsito.

Palabras clave: Migración en tránsito, violencia subjetiva, experiencias de vida.

* Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: taniamaldonadofl@hotmail.com

Introducción

Los desplazamientos poblacionales han tenido lugar a lo largo de la historia de las sociedades humanas, anteriormente se buscaba generar recursos en tierras y espacios inhabitados por lo cual las representaciones que de la migración se mantenían respondían a las aportaciones para el desarrollo social que promovía un aumento en la calidad de vida al encontrar alternativas de producción en los suelos. En la actualidad y desde hace tiempo la migración como forma de buscar otras oportunidades de vida ante la violencia y las condiciones económicamente desfavorables, es considerada un problema político, económico y social, por lo tanto y para su documentación ha sido clasificada de acuerdo a las condiciones de cada proceso de movilidad humana y su estudio se analiza desde diferentes disciplinas. La migración es una manifestación social, en sus dinámicas se configuran sistemas de interacción geográfica, económica, cultural y política, por lo tanto desde el campo de la psicología se pueden realizar análisis que contribuyan al conocimiento de las implicaciones subjetivas que estos procesos propician en la población. El proceso migratorio se refiere al evento de cruzar espacios geográficos que delimitan las fronteras entre un país y otro en caso de la migración internacional, con el propósito de realizar un cambio de residencia por tiempo definido o indefinido.

Según cifras oficiales recabadas por distintos organismos y expuestas para su consulta por el Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migración (INEDIM), el número de migrantes internacionales ha crecido rápidamente durante los últimos quince años: de 173 millones en 2000 (2.8% de la población mundial), pasó a 222 millones en 2010 (3.2% de la población mundial) y a 244 millones en 2015 (3.3% de la población mundial). Casi dos tercios de todos los migrantes internacionales viven en Europa (76 millones) o en Asia (75 millones). América del Norte es la región que ocupa el tercer lugar en la recepción de migrantes internacionales (54 millones), seguida de África (21 millones), y América Latina. El mayor número de migrantes internacionales (47 millones) reside en los Estados Unidos de América y equivale aproximadamente a una quinta parte (19%) de todos migrantes del mundo. En 2014, el número total de refugiados en el mundo se estimó en 19,5 millones. Turquía se convirtió en el mayor país de acogida de refugiados a nivel mundial, con 1,6 millones de refugiados.

Las mujeres representan un poco menos de la mitad de los migrantes internacionales. La proporción de mujeres migrantes cayó del 49% en 2000 al 48% en 2015. Las mujeres migrantes superan a los hombres en Europa y Norteamérica, mientras que en África, Asia y América

Latina, predominan los migrantes hombres. La edad media de los migrantes internacionales a nivel mundial fue de 39 años en 2015, un ligero aumento con respecto al año 2000, cuando era de 38 años. Sin embargo, en algunas áreas importantes, los migrantes son cada vez más jóvenes. Entre 2000 y 2015, la edad media de los migrantes internacionales disminuyó en Asia, América Latina y el Caribe y Oceanía.

De acuerdo a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) “México se caracteriza por ser un país de origen, tránsito, destino y retorno de migrantes. Su posición geopolítica respecto de los Estados Unidos de América constituye uno de los factores que más influyen en su política migratoria” (2011), por lo tanto es en un lugar de tránsito para la población de Centro América que se dirige hacia EUA. La información estadística que se tiene respecto a las migraciones regulares, tiene base en la expedición de documentos legales para permitir el paso o la permanencia de una persona en el país, de tal manera que demostrar cuantitativamente el flujo de personas en condición migratoria irregular es complicado.

Algunos mecanismos para la obtención de los datos son las estadísticas en relación al número de deportaciones y detenciones emitidas por el Instituto Nacional de Migraciones (INM), al respecto el Consejo Ciudadano del Instituto Nacional de Migración (CCINM) en su informe sobre personas en detención migratoria en México (2017) informa que el número total de migrantes que transitan de manera irregular por México es difícil de medir por su naturaleza clandestina, el Consejo Nacional de Población estimó que en 2014 transitaron por México de manera irregular 342.384 personas migrantes centroamericanas. De ellos, al menos el 35% fueron llevados por el INM a sus centros de detención, que consiste en un total de 59 centros, 32 de los cuales corresponden a estaciones migratorias y 27 a estancias provisionales (CCINM); además en México existen bases de datos de organismos civiles que buscan documentar la existencia y la presencia en cifras como aproximación a la realidad de personas en tránsito.

La Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes (REDODEM) está conformada por diversas instituciones que albergan por determinado periodo de tiempo a personas en condición migratoria, y de acuerdo a su último informe (2016) su objetivo principal es registrar las características de las personas migrantes que transitan en el país, así como documentar los delitos y violaciones de derechos humanos cometidos en su contra. Dicho informe señala que se documentó el paso de un total de 34 234 personas migrantes que transitaron en el país y que acudieron al menos a uno de los albergues, comedores, casas o

estancias integrantes de la Red de los cuales en el primer semestre del 2016 se registraron 19 236 hombres, representando el 89.19% del total semestral, las mujeres alcanzaron un registro de 2315, lo que representa el 10.73% del total semestral; mientras que las personas migrantes que se identificaron como transexual/transgénero, fueron 16, número que representa el 0.07% del total semestral. En el segundo semestre de 2016, los hombres registrados fueron 11 196 representando el 88.38% del total semestral; las mujeres registradas fueron 1463 representando el 11.55% del total semestral y las personas que se identificaron como transexual/transgénero fueron 9, manteniendo la representación del 0.07% del total semestral. Respecto a los países de origen de acuerdo a los datos que recaba la Red se observa mayor presencia de personas provenientes de Honduras, El Salvador y Guatemala. El rango de edad con mayor incidencia fue de 18 a 30 años y en relación con el nivel de escolaridad el mayor porcentaje registrado en el informe muestra la carencia de formación escolar seguido de la formación básica y básica incompleta, aunque en menor medida también se registraron personas con grado escolar desde medio hasta superior.

Para el Instituto Nacional de Migración (INM) la población extranjera residente en México alcanzó solamente un total de 262,672 personas en 2010, de las cuales las mujeres representaron el 45%. Estos informes permiten la visibilización de las personas en situación irregular y las condiciones que se generan a partir de la falta de documentos, ya que como Nájera (2016) menciona:

En México la situación de violencia en varias entidades del país se ha agudizado tanto por la presencia y actividades delictivas de cárteles y narcotraficantes, como por la disputa del poder sobre el territorio entre éstos y autoridades del gobierno. Extorsión, secuestro y pago por transitar son algunas realidades a las que se enfrentan los migrantes en tránsito en la actualidad; en este sentido, tales situaciones no necesariamente están relacionadas con el evento migratorio, sino con las características del espacio por el que se transita. (p. 260)

Aunque dichas características sean parte de las dinámicas de cada territorio, existen circunstancias que definitivamente provocan mayor vulnerabilidad en la población migrante, por ejemplo la edad, el género, estatus migratorio irregular. Los motivos por los cuales las personas se ven obligadas a emigrar de su país de origen comparten algunas similitudes, en este sentido Martínez, Cobo & Narváez (2015) mencionan que:

Desde la década de 1980, México es uno de los principales países de migración de tránsito no documentada en América Latina, cuyos detonantes habrían sido, entre otros, las guerras civiles, los conflictos políticos y los cambios económicos estructurales que tuvieron lugar en Centroamérica. (p. 128)

Los siguientes fragmentos de las narrativas que se presentan, dan cuenta de los motivos que les han llevado a emigrar en cada caso:

Yo me fui para los estados unidos *pa'* tener una mejor vida y para ayudar a mi familia porque yo soy el más grande, tengo 21 años y me ha tocado a mí salir a trabajar, tengo dos hermanas: una de 15 y la otra 13. Yo no puede estudiar porque mi mamá no podía pagarme los estudios, nada más hice hasta sexto de primaria, y pues si yo estando acá puedo conseguir un trabajo para ayudar a mi familia, mis hermanas pueden seguir estudiando, porque en Guatemala para trabajar uno puede solo si conoces a alguien donde quieres trabajar y de lo contrario hay muchos problemas; también hay muchas pandillas, aunque sí estuve trabajando en Guatemala: trabajé descargando camiones y otras veces en cocina. Mi vida fue muy complicada por el hecho de que yo estuve en casa *pa'* niños, como aquí se podría decir el DIF, y allá se llaman diferente; y yo estuve allá de niño porque mi mamá no tenía los recursos necesarios para mantener a tres personas y yo como era el único varón me fue a dejar en lo que ella cuidaba a mis dos hermanas, y a los doce años yo me salí porque no aguantaba de que en las mismas casas, en vez de cuidarte, te golpeaban y le pedían dinero a tu familia *pa'* tus cosas y era para ellos, y era muy complicado; te hacen muchas cosas y entonces yo mejor me salí y me fui con mi mamá y empecé a trabajar, *namás* que no se gana bien allá, por eso tuve que salir de Guatemala.

Daniel, 21 años, comunicación personal.

La verdad yo dejé mi país por la situación económica, la política que hoy se está dando en Honduras sólo son pleitos, sólo son robos, y los políticos no ayudan en nada cada vez está peor, no hay empleo, la delincuencia es horrible, ya no se puede uno estar tranquilo en su casa, pues la situación económica yo creo que es lo que más le hace a uno salir de nuestro

país ya que yo en mi caso tengo un hijo, que depende de mí, porque yo me separe de su padre, y pues el niño tiene que comer, y ya que en mi país la situación económica está mal, yo tengo que emigrar para ayudar a mi hijo.

Marlene, 27 años, comunicación personal.

Las diversas situaciones que propician la emigración forman parte de las dinámicas de la violencia estructural, que de acuerdo con Galtung (1996) se refiere a:

A esta forma de violencia invisible podemos denominarla violencia estructural, lo que respondería al hecho de que tiene como causa los procesos de estructuración social (desde los que se producen a escala de sistema-mundo, hasta los que se producen en el interior de las familias o en las interacciones interindividuales) y no necesita de ninguna forma de violencia directa para que tenga efectos negativos sobre las oportunidades de supervivencia, bienestar, identidad y/o libertad de las personas. (Citado en La Parra & Tortosa, 2003, p. 60)

Aunado a eso y como mecanismo de control poblacional, “las políticas migratorias son herramientas esenciales para tratar los diferentes retos que conllevan las migraciones internacionales, las cuales han ido aumentando considerablemente desde hace poco más de dos décadas” (Muñoz Bravo, 2016, p. 336) las estrategias de control migratorio en México se han transformado a la par de los flujos migratorios, en el informe de la situación de las personas en detención en estaciones migratorias y estancias provisionales llevado a cabo por Sin Fronteras - organismo civil en México- se menciona que “el endurecimiento de las políticas migratorias incluye la utilización de centros de detención para personas migrantes, denominadas estaciones migratorias en México, que obedecen a dos finalidades principales: controlar los flujos migratorios y evitar que las personas se sustraigan a los procedimientos administrativos migratorios” (2013) estas medidas implementadas como medios de control propician y mantienen un ejercicio de violencia y quebrantan los derechos humanos de las personas en condición migratoria irregular, la cual tiene repercusiones en distintos aspectos tanto legales como de salud integral, que influyen sobre la vida de las personas migrantes “significa clandestinidad, inseguridad, angustia, riesgo; implica saberse de paso en donde todo lo que los

rodea es transitorio: las personas con las que conviven, los lugares y las situaciones en las que se encuentra” (Villanueva, 2012, p. 94) el proceso que lleva a encontrarse en la situación de vulnerabilidad específicamente por el estatus irregular comienza en un sentido real al cruzar la frontera sur.

Desde un enfoque microsocia, se proponen diferentes aproximaciones para comprender la problemática, una de ellas tiene que ver con permitir la apropiación política del fenómeno a través de la manifestación del lenguaje propio de las personas que migran bajo condiciones de irregularidad, tal como Echavarría (2017) expresa:

Reivindico la necesidad de recuperar la narrativa de los migrantes como estrategia de análisis que posibilita escuchar la voz de los protagonistas que nos permite una democratización de los saberes. En esta lógica y siguiendo a Arfuch planteo la necesidad de asumir “la dimensión narrativo/discursiva como configurativa de la identidad enfatizando la cuestión del lenguaje como registro activo de la investigación”. (p. 17)

A partir de metodologías cuantitativas existen aportes mediante la aplicación y el análisis de resultados de distintos instrumentos estandarizados con los cuales es posible medir niveles de estrés e identificar algunos rasgos de personalidad.

Objetivo

Objetivo general: Conocer y visibilizar sus condiciones sociales a través del análisis de sus experiencias de vida.

Objetivos específicos

- a) Analizar las violencias por las que atraviesan las personas centroamericanas en el tránsito irregular por México
- b) Identificar a través de sus relatos aspectos que reconfiguran las subjetividades e identidades de las personas centroamericanas en el tránsito irregular por México

Método

La metodología que se llevó a cabo es de corte cualitativa, específicamente a través de relatos que forman parte de sus historias de vida. La recuperación de las narrativas se realizó mediante la entrevista biográfica pensando en contribuir a la historia oral, la cual “nos ayuda a descubrir esos silencios y deficiencias en textos escritos y sirve también como medida de autenticidad, al recordarnos utilizar categorías que corresponde a la experiencia humana de ambos sexos” (Lau, 1999). Hasta el momento se han entrevistado a cuatro hombres y siete mujeres en condición migratoria en su paso por San Luis Potosí, el rango de edad es de 16 a 40 años, con escolaridad desde básica en su mayoría, con un caso de acceso a la escolaridad media. La población es de origen centroamericano y habitaron temporalmente en la Casa Hogar del Migrante Mons. Luis Morales Reyes (CCHM). En este trabajo se muestran dos narrativas, una corresponde a un joven de 21 años proveniente de Guatemala, otra corresponde a una mujer de 27 años originaria de Honduras.

El instrumento utilizado es una entrevista semiestructurada, en la cual se busca tratar algunos temas en específico acordes con los objetivos de la investigación, brindando la posibilidad de compartir otros aspectos en el caso de que las personas crean conveniente mencionarlos con respecto a sus trayectorias e historias de vida. La estructura de la entrevista es la siguiente:

Guía de entrevista

Datos de identificación

1. ¿Cuál es tu país de origen?
2. ¿Es esta la primera vez que sales de tu país con destino a otro?
3. Principales motivos por los cuales sales de tu país
4. Tiempo de estancia en San Luis Potosí
5. Tiempo de trayectoria del país de origen a San Luis Potosí
6. Medios de transporte
7. ¿Este camino lo recorres solo/a o acompañada/0?
8. Historia familiar respecto a la migración
9. Principales problemas por los que te has enfrentado en el camino

La recopilación de la información:

- Grabación de voz
- Etnografía

Análisis de datos.

- Transcripción de entrevistas.
- Creación de categorías a partir de identificar coincidencias con la teoría y entre las mismas narrativas.

Aspectos éticos de la investigación

Se realizó el oficio correspondiente para poder tener acceso a las instalaciones del lugar, exponiendo en el mismo los objetivos de la investigación y las técnicas de recuperación de la información, los datos institucionales y de identificación. Se trabaja con un consentimiento informado para cada persona que acceda a participar en la investigación, en donde se detallan los objetivos de la investigación, así como la opción para aprobar o no el uso de la información proporcionada. Cabe mencionar que la CCHM cuenta con apoyo psicológico, médico y legal.

Resultados

Los fragmentos que forman parte de los relatos de vida de las personas en tránsito permiten encontrar puntos de convergencia así como de divergencia con la teoría, lo que posibilita realizar un análisis que brinde herramientas para pensar la migración desde la psicología.

Subjetividades y procesos migratorios en condición de irregularidad

Es un hecho documentado que el paso de personas centroamericanas por territorio mexicano con fines de llegar a la frontera norte del país y poder acceder a territorio estadounidense, se encuentra lleno de situaciones entre las cuales la característica principal es las diferentes manifestaciones de violencias. Al no tomar en cuenta las diferencias de cada territorio y población, las desigualdades propician la expulsión de flujos poblacionales de un espacio en precariedad a otro en donde se esperaría encontrar alternativas de acceso a la subsistencia económica. Las violencias visibles tienden a ser normalizadas socialmente de manera tal que son constantes en las experiencias del tránsito, con la característica de mantenerse y reproducirse constantemente:

Me tardé un mes en llegar acá, es un poco complicado en el tren, y pues para agarrarlo es muy difícil; a mí en lo personal se me hizo muy difícil porque pues me caí dos veces y me costó mucho trabajo agarrarlo, pero bueno, gracias a Dios siempre hay gente buena, que viene también en el tren y la verdad hay veces que uno hasta miedo les tiene, y no, hasta te ayudan. He dormido en la calle, así en los montes, he aguantado hambre, sed, calor, se pasan muchas cosas, gracias a Dios pues cosas malas no, Dios nunca lo deja solo a uno, solo hay que tener fe y confiar, es un camino muy difícil para llegar hasta aquí, pocos llegan, pues.

Marlene, comunicación personal.

Yo soy de Guatemala y me vine en el tren, fueron como 11 días, ahí me pasaron cosas como golpes, asaltos y ver que le hicieran lo mismo a otros, yo ya sabía que así es en el tren.

Daniel, comunicación personal.

En estos fragmentos “la violencia subjetiva se observa desde el miedo y desamparo que viven los migrantes en el cruce fronterizo que los lleva a carecer de nación y de protección legal” (Echavarría, 2017, p. 67), así como también se identificada desde lo físico en la transgresión del cuerpo. Aunado a esto se ha estudiado el impacto de la instalación de la llamada “frontera vertical” que se entiende como el fortalecimiento del control migratorio a lo largo del territorio mexicano mediante las estaciones migratorias y las violencias presentes en los posibles trayectos que toman las personas en tránsito por México.

En Guanajuato unos policías me golpearon y me quitaron mi celular, me detuvieron y me dijeron que les enseñara mi tarjeta mi credencial y *pos* yo no tengo, así que me empezaron a decir muchas cosas, a insultarme; en eso yo los estaba grabando con mi celular pero se dieron cuenta y que me lo quitan, me golpearon y me detuvieron como 15 horas ahí con ellos; ya después me aventaron más abajo y tuve que volver a caminar lo que ya llevaba de camino. También una vez aquí en el DF me agarraron y me quitaron mis pertenencias, me golpearon y me volvieron a la casa de migrantes por donde había pasado, pero me llevaron caminando por todas las vías sin zapatos, sin mochila, sin agua y me aventaron afuera de la

casa; ya ahí me volvieron a dar cosas, mejores de las que yo traía pero son cosas de que mejor uno a veces piensa en regresar a su casa en su país y ya no aguantar eso.

Daniel, comunicación personal.

Yo venía con una amiga, resulta que ella la agarró la migra, ella quiso agarrar el tren primero que yo, no sé traía prisa, creo, yo me esperé un poco porque pues venía lleno, entonces no me quise subir y pues se fue ella y la agarró, entonces ya está otra vez en mi país, y es que uno para subirse al tren tiene que estudiarlo, tiene que estar preparado hasta en eso porque para subirse uno tiene que saber cómo, porque si te subes a la primera sin saber pues te puede agarrar la migra y vas de regreso y entonces no tiene caso.

Marlene, comunicación personal.

La finalidad de la frontera vertical es retener el flujo migratorio mediante la implementación de la violencia, En relación a las implicaciones y análisis surgen de las fronteras, existen posturas en las cuales se propone pensar en las fronteras más allá de lo geográfico en un sentido espacial-territorial, al respecto Balibar (2005) plantea que:

Todo aquí es histórico, hasta la misma configuración lineal de las fronteras trazadas sobre los mapas y, en la medida de lo posible, marcado sobre el terreno: es el resultado de una construcción estatal que ha confundido el ejercicio del poder soberano con la determinación recíproca de los territorios, de allí la atribución al Estado de un “derecho de propiedad” eminente sobre las poblaciones o sobre sus movimientos, antes de hacer de esas poblaciones mismas la referencia última de la constitución de los poderes políticos, en el marco de los límites territoriales reconocidos. (p. 92)

Esto tiene que ver con un ejercicio de reflexión en donde se cuestiona el origen de las políticas migratorias emitidas por cada país, la función de las mismas esta instaurada en un doble discurso: entre lo que se establece como teoría para dejar constancia de las leyes reguladoras y lo que en la práctica se pone de manifiesto. Del mismo modo Roxana Rodríguez propone cuatro categorías de frontera (2016) postula:

Las fronteras de la securitización son aquellas que se deducen de la necesidad de resguardar el territorio de los “bárbaros”, “terroristas” o “migrantes sin papeles”. El primer tipo de esta categoría alude a la frontera natural que se define con base en la delimitación de ríos, montañas lagos o valles. Al segundo, la frontera artificial, que está basada, en el mejor de los casos, en paralelos y meridianos dibujados en los mapas; en el peor de los casos con líneas curvas y rectas dibujas arbitrariamente en los mapas. La categoría de las fronteras subjetivas se refiere a aquellas fronteras que se desarrollan no sólo a partir de la convivencia con el otro sino también con base en las transformaciones que experimentan los sujetos a nivel de agencia política. La última categoría que propongo, la frontera glocal incorpora otras tipologías de las ya mencionadas, engloba las fronteras económicas, fronteras del derecho (internacional), fronteras geopolíticas, fronteras supranacionales. (p. 19)

Estas propuestas entrelazadas con las narrativas de las personas en tránsito dan pauta a pensar en la producción de subjetividades en un sistema necropolítico (Mbembe 2008) en donde mediante la instauración del miedo y la violencia desmedida instauran una política de muerte hacia los cuerpos como espacio desprotegido al entrar en la dinámica del cruce ilegal de fronteras, dentro de este marco, con respecto al cuerpo Butler (2009) deduce:

De algún modo, todos vivimos con esta particular vulnerabilidad, una vulnerabilidad ante el otro que es parte de la vida corporal, una vulnerabilidad ante esos súbitos accesos venidos de otra parte que no podemos prevenir. Sin embargo, esta vulnerabilidad se exagera bajo ciertas condiciones sociales y políticas, especialmente cuando la violencia es una forma de vida y los medios de autodefensa son limitados. (p. 55)

Con este panorama de exclusión y marginación, las personas en tránsito requieren de capital económico en cada parte del camino, para ello implementan algunas estrategias que van desde lo que ellas llaman “charolear” que se refiere pedir ayuda monetaria en los cruceros, en las calles, en los autobuses, hasta buscar realizar algún tipo de trabajo que les pueda reeditar sus esfuerzos y así conseguir el dinero para cubrir necesidades básicas y de transporte, las experiencias muestran desvalorización a partir de ejercer la discriminación por su nacionalidad y condición.

Una realidad que se reproduce constantemente, aunada al hecho de tener que pagar cuotas en la mayoría de las ocasiones para poder permanecer en el tren cuando se utiliza como medio de transporte.

La verdad es muy difícil hallar trabajo ya que uno es inmigrante, si encuentras hasta te quieren poner de más y por un pago que es poco, pero como uno tiene necesidad pues uno trata de conseguir lo primero, en mi caso se me cayó mi cedula cuando me subí al tren, entonces no tengo nada de documentos entonces lo que encuentre.

Marlene, comunicación personal.

Aquí nos dijeron que quien quería trabajar, dijeron: ¡cuatro hombres para ir a trabajar!, yo fui y el señor nos dijo que era trabajo de jardinería y que nos iba a dar doscientos cincuenta pesos por día entonces estaba bien, pero cuando llegamos a donde nos llevó, nos dieron unos picos para picar piedra y ese era el trabajo horas de estar picando piedrotas y además a mí no me pagó lo que había dicho yo trabajé cuatro días y me dio setecientos [pesos] y eso me quería dar menos pero no me dejé, por eso a veces que aquí dicen en el altavoz que necesitan voluntarios mejor ya no voy, era bien cansado y yo si me animo a trabajos pesados pero que te digan la verdad.

Daniel, comunicación personal.

En relación con la perspectiva de género, los estudios e investigaciones que tratan la relación entre migración, género y violencia han tenido lugar a partir de la entrada al año 2000 en ese sentido de interrelación, esto en realidad es reciente, y se comprende desde la historia misma del estudio de las migraciones en la que durante varias décadas las mujeres carecieron de la inclusión en el análisis, la exposición y la explicación del fenómeno migratorio. La explicación de dicha ausencia tiene que ver con las aportación estadísticas que se producían y que en la mayoría de las ocasiones no estaban allegadas a la realidad de las condiciones sociodemográficas de las mujeres en proceso migratorio. Por lo tanto pensar las migraciones con la incorporación de la perspectiva de género, genera aportaciones que tienen la cualidad de ser aproximaciones más verídicas y acertadas a las realidades sociales en que se reproducen, además permite el estudio de diversas categorías ligadas al género y que pueden tener relación la violencia en sus diferentes

clasificaciones, esto tiene importancia ya que sirve como herramienta de incidencia política en cuestión sobre todo de derechos humanos, Ángeles & Rojas (2012) sostienen que:

El interés por registrar la información por sexo, no solo obedece a la necesidad de cuantificar las especificidades de los grupos migrantes, sino a la exigencia cada vez mayor, de hacer visible la participación de mujeres y menores de edad, como grupos de población expuestos a un mayor número de riesgos y a situaciones de vulnerabilidad al tráfico y a la trata de personas (p. 54)

Otra cuestión radica en que la incorporación teórica no garantiza acciones en concreto en el escenario práctico, ya que “históricamente la migración ha sido masculina; sin embargo, en los últimos años diversas encuestas muestran la presencia e incremento de las mujeres, pese a ello, son pocos los servicios que se enfocan en la atención dirigida a las mujeres migrantes” (Herrera, 2002, p.335). Las producciones teóricas abarcan también el proceso de introducción del papel activo de las mujeres en la migración, Rojas (2000) señala:

Una característica de la mayor parte de la literatura y las teorías con que se ha enfocado el fenómeno migratorio es la escasez de análisis sobre el papel que han jugado las mujeres. Dicha literatura las hizo invisibles en el proceso migratorio al asumir, implícitamente, que son los hombres quienes migran en búsqueda de empleo y no las mujeres, quienes sólo figuran como acompañantes. (p.129)

Por lo tanto género y migración, tiene producciones desde diferentes aspectos, que se correlacionan: “se pueden distinguir tres momentos en el curso seguidos por los estudios en México que vinculan el género y al migración, un primer momento del campo temático (1974-1985), una segunda fase de consolidación (1986-1995) y una tercera etapa de impulso de la investigación o de renovación del campo temático (Ariza 2007)” (Rojas & Pablos, 2012, p. 15). En cuanto a las narrativas encontramos las siguientes expresiones de su realidad en relación al género, las percepciones e interacciones que desde ahí se establecen:

Las mujeres también vienen en el camino pero somos más hombres porque las mujeres se quedan en el camino, ellas consiguen pareja y ya ahí se quedan, porque pues el camino es más fácil para un varón que para una mujer, las mujeres corren más riesgo de que las violen o de que las secuestren pero cuando uno de varón viene con una mujer el que sale afectado es uno y ella también.

Daniel, comunicación personal.

En el camino hombres y mujeres corremos peligro porque ambos tomamos el mismo tren, el mismo riesgo de quedar pues en cualquier lado, dormir pues en cualquier lado, pero creo que corre más peligro la mujer, porque usted sabe que en camino uno se encuentra de todo, personas buenas y personas malas y pues uno corre el riesgo que de repente un psicópata quiera abusar de uno, entonces en ese aspecto corre más la mujer y en el caso de agarrar el tren pues sí ambos, aunque sabemos que toda la vida el hombre tiene más habilidad, como le digo en mi caso me costó mucho, entonces creo que la mujer. Conozco muchas personas en mi país que han venido y los han regresado desde Estados Unidos, sí me han contado muchas experiencias horribles, la verdad, que hasta yo me daba miedo venir pues, pero pues la necesidad le hace a uno tomar la decisión, y tomar el tren de aquí para arriba está peor, porque aquí viene como le digo el triple de rápido que de abajo, entonces se me hace difícil agarrarlo porque si aquel me aventó por allá pues éste hasta en el tren aquí ya cobran y pues dinero es lo que uno menos anda, y pues hay muchos más peligros de aquí para arriba.

Marlene, comunicación personal.

Los factores sociales y culturales desde donde se construye el género influyen en los procesos cognitivos desde donde se describe una persona a partir de ser hombre o de ser mujer, particularmente en las narrativas expuestas se rescatan dos visiones en donde no se niegan los peligros propios del tránsito para todas las personas por igual, pero en el que sí se viven diferente aquellas violencias manifiestas aunadas a las desventajas históricas en relación con ser mujer y además ser mujer que migra. El estudio de los aspectos psicológicos ligados a los procesos migratorios tendrá que ser precedido por la contextualización de las diferentes condiciones sociales por las que cada sector de la población atraviesa.

Comentarios finales

Resulta importante visibilizar las vivencias migratorias desde un enfoque microsocioal tratando de privilegiar el lenguaje de la persona en tránsito, a partir de ello realizar un análisis integral con el fin de contribuir al acceso de un ejercicio de reflexiones alternativas desde la psicología mediante un trabajo interdisciplinario con otras ciencias sociales y humanas, para generar herramientas de intervención desde el ámbito educativo, político y social que apoyen a la prevención y atención del problema.

Referencias

- Ángele, C. H., & Rojas, W. M. (2012). Migración femenina internacional en la frontera sur de México. *Papeles de población* 6 (23), 127-151.
- Balibar, E. (2005). Fronteras del mundo, fronteras de la política. *Alteridades* 15 (30), 87-96.
- Butler, J., & Rodríguez, F. (2009). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Echavarría, C. (2017). *Construcción de identidades y violencia: mujeres migrantes en Nueva York*. México: Ediciones Monosílabo.
- Humanos, C. N. (2011). *Informe especial sobre secuestro de migrantes en México*. México: CNDH.
- IAP, S. F. (2013). *Situación de las personas en detención en estaciones migratorias y estancias provisionales*. México: Sin Fronteras IAP.
- La Parra, D., & Tortosa, J. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social* , 131 (3), 57-72.
- Lau, A. (1999). La historia oral: una alternativa para estudiar a las mujeres. En G. d. (Coord), *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- Martínez, G., Cobo, S., & Narváez, J. (2015). Trazando rutas de la migración de tránsito irregular o no documentada por México. . *Pérfiles Latinoamericanos* 23 (45), 127-155.
- Migrantes, R. d. (2016). *Migrantes en México: recorriendo un camino de violencia*. México.
- Muñoz Bravo, T. M. (2016). Políticas migratorias en México y Venezuela: Análisis de respuestas gubernamentales disímiles ante procesos de inmigración y emigración internacionales. *Desafíos*, 28 (2), 333-366.
- Nájera, J. (2016). El complejo estudio de la actual migración en tránsito por México: Actores, temáticas y circunstancias. *Migraciones internacionales*,. *Migraciones internacionales* , 255-266.

ROJAS WIESNER, M. L., & Pablos, E. T. (2012). Género y Migración.

Rodríguez, O. (s.f.). *Epistemología de la Frontera*.

Villanueva, M. (2012). Género y migración: estrategias de mujeres migrantes centroamericanas en tránsito por México. Esperanza Tuñón y Martha Luz Rojas (coords.). *Género y migración I, ecosu, colef, El Colegio de Michoacán y cieras, México.*, 93-116.

ROL TRADICIONAL DE GÉNERO, VIOLENCIA PERCIBIDA Y RECIBIDA EN MUJERES MEXICANAS

Paola Jazmín Tirado Lara*
María del Pilar Roque Hernández
Tomás Antonio Baroja Sánchez

Resumen

La violencia de género refiere al daño físico, sexual o psicológico emitido por una comunidad, institución o persona con base en el género. El rol tradicional de género femenino, percibe a la mujer como educadora y cuidadora principal de la familia, atenta a las demandas de los otros y de actitud sumisa. Desde el 2015, en el Estado de México se emitió una alerta de género para atender y resolver la violencia contra las mujeres; en contraste, en la capital no existe dicha alerta, pese a los continuos feminicidios en ambos estados (35% de incidencia nacional). Objetivo: analizar la relación entre el rol tradicional de género, la violencia recibida y la percibida en mujeres mexiquenses y capitalinas. El estudio fue transversal y correlacional [UNAM-DGAPA-PAPIME PE307517]. Participaron voluntariamente 100 mujeres (18-65 años) del Estado y la capital. El muestreo fue no aleatorio y se diseñó e implementó un cuestionario de auto reporte (30 reactivos: 16 dicotómicos y 14 en escala tipo Likert de 4 puntos). El análisis estadístico fue no paramétrico. Los principales resultados fueron: 1) Entre menor violencia percibida en ambos grupos, mayor la violencia ejercida ($r_s = -.589, -.656, p = .001$) en las mexiquenses y capitalinas respectivamente; 2) entre mayor actitud positiva de las capitalinas hacia el rol de género tradicional, mayor fue la frecuencia de violencia recibida ($r_s = .479, p = .001$); y 3) del total de mujeres que no tenían una actitud positiva al rol de género tradicional, 61% había sufrido por lo menos una vez en su vida un evento violento. Ante la violencia hacia las mujeres en ambos estados, hay que realizar esfuerzos de atención y prevención; se precisa mayor concientización sobre las creencias y actitudes del rol de género, para evitar invisibilizar la violencia y permitir nuevas perspectivas de vida libres de ésta.

Palabras clave: Violencia de género, Mujeres, Evaluación.

* Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: psico.paolatirado@gmail.com.

Introducción

La violencia es el uso intencional del poder que ejerce una persona, una comunidad o una institución para causar o tener mayor probabilidad de hacer algún tipo de daño, ya sea físico o psicológico sobre otra persona (Organización Mundial de la Salud, 2002). La violencia de género se define como cualquier violencia ejercida contra una persona –tanto en el ámbito público como el privado--, en función de su identidad o condición de género, es decir, por ser un hombre o ser una mujer (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2011; Naciones Unidas, 1993).

Las Naciones Unidas (1993, 2017) resaltaron, que la violencia de género puede tener por resultado un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación ilegal de la libertad, siendo las mujeres, las principales víctimas de este tipo de violencia, esto, y de acuerdo a las Naciones Unidas, es producto de la desigualdad y la discriminación del contexto social.

La violencia de género constituye una relación de dominio frente a los aspectos de la vida cotidiana, en los cuales el poder se impone ya sea por vía física como los golpes o los ataques sexuales y/o psicológicos como el impacto que generan los insultos o la manipulación (Duque y Valencia, 2015) y de acuerdo con Blanco, Ruíz, García y Martín-García (2004) tanto la violencia física, psíquica como la sexual y la económica suelen coexistir. En resumen, la violencia de género es un tipo de violencia fundamentada en la construcción social de la feminidad y la masculinidad. Para Chávez y Alí (2012) y Lamas (2012) el género es una construcción simbólica que es interpretada culturalmente, donde se le asigna a cada sexo características particulares; es decir, el género indica cómo deben de ser los hombres por ser hombres y las mujeres por ser mujeres. Por ello, es relevante subrayar que la violencia de género refiere tanto a la violencia ejercida contra hombres y mujeres.

Ahora bien, la violencia de género es un fenómeno social (De la Peña, 2011) en el cual, influyen creencias y roles sociales del género. Para Díaz, Jiménez y Rangel (2010), el Instituto Nacional de las Mujeres - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004) y Lagarde (1996) los roles de género marcan las conductas, los deberes y las prohibiciones estereotipadas por la cultura para los hombres y para las mujeres. Referente a ello, el rol tradicional de género femenino, en la cultura mexicana, es aquel en el que se la percibe socialmente como las educadoras y cuidadoras principales, que dan prioridad a funciones familiares y de crianza, deben ser más expresivas y atentas que los hombres y en comparación al rol tradicional

masculino, no se percibe a la mujer como protectora o proveedora familiar (Aguilar, Valdez, González y González).

Ruíz (2005) indicó que tradicionalmente, los hombres son percibidos como activos y dominantes, mientras que las mujeres lo son como pasivas y sumisas, por ello Ruíz señaló que aquellas mujeres que viven en un ambiente violento suelen adaptarse al abuso de poder ejercido contra ellas, lo que, de acuerdo con Agoff, Rajsbaum y Herrera (2006) puede alterar la percepción de estar siendo violentadas, y por ende no reconocer la violencia ejercida contra ellas. Referente a ello, Vargas (1994) indicó que la percepción de la violencia de género refiere a la selección y organización de estímulos y sensaciones interpretadas, que adquieren significado al ser moldeadas por pautas culturales e ideológicas.

Ahora bien, respecto a la opinión de las mujeres sobre los roles de género, datos de la entrevista ENDIREH (INEGI, 2011) señalaron que a preguntas específicas como “una buena esposa debe obedecer a su esposo en todo lo que él ordene”, 84% de las mujeres casadas o en unión libre, contestaron no estar de acuerdo, aunque 86% de ellas, eran mujeres violentadas por su pareja. En relación con ello, Agoff, Rajsbaum y Herrera (2006) describieron que la tolerancia a la violencia puede estar en función a la idea del castigo merecido por falta de cumplimiento en las responsabilidades como mantener limpia la casa o ser fiel, características del rol de género tradicional en la mujer, es decir, el autocastigo es un factor que ayuda a perpetuar el rol tradicional de género.

Cantera, Vázquez y Estébanez (2009) encontraron que las mujeres cuando perciben que sus novios ejercen violencia sobre ellas, están firmemente convencidas de que ellas los pueden perdonar y cambiar con su amor, comprensión, dedicación y entusiasmo por la relación sentimental, perpetuando, de esta manera, un patrón de la feminidad tradicional en la que la mujer es la responsable de la gestión de los otros y las relaciones afectivas. Es relevante mencionar, que los roles de género, como una interpretación cultural, son transmitidos de generación en generación y reproducidos en los entornos sociales (Agoff, Rajsbaum y Herrera 2006).

La violencia de género afecta a mujeres de todos los niveles socioeconómicos, y pese a ello, existen grupos con mayor vulnerabilidad, como las mujeres migrantes, las que están en situación de pobreza, las indígenas y las niñas (Naciones Unidas, 2006, 2017). Al respecto de estas variables, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1998) definió a

la pobreza como la insatisfacción grave de las necesidades humanas básicas, tales como la alimentación, la salud, la vivienda, el vestido y la negación de oportunidades u opciones básicas del desarrollo para el humano (e.g. vida larga, saludable y creativa, calidad de vida, dignidad, autoestima, respeto de los otros).

Por su parte, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2012) subrayó siete indicadores, que permiten identificar situaciones de pobreza: a) vivienda; b) educación; c) salud; d) alimentación; e) trabajo remunerado o no; f) ingreso; y g) seguridad social. En relación con lo anterior, Alvarado (2010) indicó que el desarrollo de las personas en situación de pobreza no permite la reproducción de la vida cotidiana, lo cual, suele derivar en que muchas personas decidan buscar empleo en otros lugares dentro y fuera de su país natal, impulsando, de esta manera, la migración, aunque el mismo Alvarado subrayó que la pobreza no es el único factor que puede promoverla. La pobreza es una variable que también se relaciona con la violencia, Espinar (2003) indicó que estos dos factores limitan las posibilidades de desarrollo personal y humano, fomentándose de esta manera, la violencia a la pobreza y la pobreza a la violencia.

Es relevante mencionar, que durante el siglo pasado no se ha hecho una referencia precisa a esta forma específica de violencia en los textos internacionales, salvo en lo formulado por la Convención de las Naciones Unidas en 1979 (en Durán, 2004) que indica que es una de las formas de discriminación contra la mujer, sin embargo, fue hacia los años noventa cuando la concepción de violencia de género comenzó a fortalecerse gracias a iniciativas como la aportada por la Conferencia Mundial para los Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer en 1994 y la Conferencia Mundial de Mujeres de Beijing en 1995 (Freixes, 2001).

Referente a lo anterior, el INEGI (2011) en su encuesta ENDIREH, reconoció al Estado de México, como uno de los estados donde mayormente existe violencia ejercida contra la mujer. Según datos del informe de incidencia delictiva del Estado de México (Instituto de Estudios Legislativos, 2016) ésta es la entidad con menos agencias del Ministerio Público en el país (1.1 agencias ministeriales por cada 100 mil habitantes). El Observatorio Ciudadano Nacional de Femicidios (2012) indicó que, en esta entidad, de 2003 a 2012 fueron asesinadas en promedio 2,318 mujeres; aun así, el informe de incidencia delictiva del Estado de México (Instituto de Estudios Legislativos, 2016) indicó que sólo se han registrado 32 femicidios, de los cuales, las

autoridades han reconocido únicamente a 8, además que del 2007 al 2015, existen registros de 1,409 mujeres desaparecidas, de las cuales 629 eran adolescentes. Finalmente, el mismo Instituto de Estudios Legislativos, indicó que de 2012 a 2015 existieron 133 denuncias de trata de personas (107 mujeres y 18 hombres).

Ante esta realidad, el 28 de abril de 2014 durante la XIII Sesión Extraordinaria del Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres, se declaró la Alerta de Género en el Estado de México, debido a la falta de atención que se tiene en el estado hacia la violencia de género, comprometiéndose así a: 1) fomentar un equilibrio en los contenidos legislativos en relación al cambio cultural que contribuya a la no violencia; b) garantizar la prevención integral que reduzca los factores de riesgo de la violencia contra las mujeres y niñas; c) garantizar el acceso a los servicios de atención integral a mujeres y niñas víctimas de violencia; d) asegurar el acceso a la justicia de las mujeres mediante la investigación efectiva, reparación del daño y la sanción; y e) fortalecer la coordinación institucional en materia de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres.

Aun así, la alerta se concretó hasta el año 2015 en la XVI Sesión Extraordinaria del Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres en los municipios de Ecatepec de Morelos, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla de Baz, Toluca, Chimalhuacán, Naucalpan de Juárez, Tultitlán, Ixtapaluca, Cuautitlán Izcalli, Chalco y Valle de Chalco (Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres, 2015). Un año después y de acuerdo con el Instituto de Estudios Legislativos (2016) los municipios con mayor incidencia delictiva del Estado de México fueron: Atizapán de Zaragoza, Ecatepec de Morelos, Naucalpan de Juárez, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla de Baz, Toluca y Valle de Chalco Solidaridad.

Ahora bien, el municipio de Valle de Chalco es parte de la zona metropolitana cercana a la capital del país; está localizado en la parte Oriente del Estado de México, colindando al norte con los municipios de Ixtapaluca y La Paz, al sur y al este con Chalco y al oeste con la delegación Tláhuac (Secretaría de Desarrollo Social, SEDESOL, 2011). Éste municipio se formó como necesidad de la creciente expansión del área metropolitana de la Ciudad de México a principios de los noventa, concretamente una tercera parte del total de la población procedía de la capital, principalmente de la delegación Iztapalapa (33.9%) y del Estado de México, en su

mayoría del municipio de Nezahualcóyotl (18.7%); su población también se compone de migrantes de los estados de Oaxaca (11.2%), Puebla (7.9%), Veracruz (3.6%) e Hidalgo (3.3%) (Mendoza, 2011).

Valle de Chalco posee un índice de marginación bajo (Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México, IGCEM, 2013) aun cuando la mayoría de las colonias califican por debajo del promedio estatal en aspectos relacionados con los niveles de ingresos y de estudios, calidad del material de vivienda y servicios tales como luz o agua, sin dejar de lado que varias colonias están sujetas a constantes inundaciones y agrietamientos de las construcciones, dado que están ubicadas en una zona lacustre no apta para uso urbano habitacional (SEDESOL, 2011).

La población total en el municipio es de 357,645 habitantes, de los cuales 175,772 son hombres y 181,873 son mujeres (IGCEM, 2013). De quienes, según datos de la Plataforma electoral municipal 2016-2018 (Partido Revolucionario Institucional del Estado de México, Partido Verde Ecologista de México y Partido Nueva Alianza en el Estado de México, 2018): 58.32% del total poblacional, se encuentra en situación de pobreza y 12.15% en pobreza extrema; la mayoría de la población tiene o está cursando educación primaria (47,359 personas); y 1,712 personas ha cursado la educación superior. Los reportes de violencia en el municipio, básicamente se pueden encontrar en las noticias diarias en diversos medios de difusión informativa (@fondo Estado de México, 2016; López, 2015; Milenio, 2017); al respecto, en la página de Seguridad y Justicia del Estado de México (2016) se indicó que en el municipio se registraron 2 feminicidios para los años de 2011 a 2012, 3 en el año 2015 y 1 en 2016, sin embargo, en el mismo portal se denunció en la categoría de homicidio doloso de mujeres—aceptados en los registros—, a 10 casos en el 2011, 7 en el 2012 y 2014, 8 en el 2013, y 11 en el 2016. Entre las acciones realizadas a partir de la emisión de la alerta de género, en Valle de Chalco, para el año 2018 (año electoral) se han colocado alrededor de 3,867 luminarias y 300 cámaras de vigilancia, además de realizar talleres sobre la alerta de género en escuelas secundarias (Seguridad y Justicia del Estado México, 2018).

De los datos presentados, se puede observar que a partir de la emisión de la alerta de género, se han publicado estadísticas sobre violencia en el municipio, sin embargo y por lo apuntado anteriormente, se evidencia, que muchos casos de violencia de género no son incluidos en los reportes policiales, sin mencionar que las medidas para contrarrestar los índices delictivos

contra las mujeres en la zona, no incluyen el desarrollo de políticas adecuadas, concientización en la población y autoridades e información accesible sobre los procedimientos a seguir en caso de violencia.

A diferencia de este municipio, en la Ciudad de México no existe una alerta de género, pese a las demandas de la población y de organizaciones no gubernamentales tras el aumento de los feminicidios en la capital. Es por lo anterior, que sólo se cuenta con datos publicados en medios de difusión libres; por ejemplo, una publicación de Animal Social (2017b) indicó que se tipificaron 260 casos como feminicidios entre 2013 y 2016, pese a ello, la secretaria de Gobierno de la Cd Mx, Patricia Mercado, resaltó que no es necesaria una alerta de género, ya que existen políticas para reducir el feminicidio y que administrativamente en conjunto con la Procuraduría General de Justicia local, la Secretaría de Seguridad Pública, de Salud y la de Desarrollo Social se elabora un protocolo de prevención para evitar la violencia contra la mujer. Entre las organizaciones que pugnan por dicha alerta están: Justicia Pro Persona, el Observatorio Ciudadano Nacional del Feminicidio (OCNF) y el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vittoria (Animal Social, 2017a).

A todo ello, se agrega que en la bibliografía sobre violencia de género, se vincula a ésta con los roles de género tradicionales como un factor de riesgo, aunque no con la percepción y la violencia ejercida (Agoff, Rajsbaum y Herrera, 2006; Cantera, Vázquez y Estébanez, 2009; INEGI 2011); asimismo, se resalta que las muestras de algunas investigaciones son muy pequeñas (Agoff, Rajsbaum y Herrera, 2006; Cantera y Blanch, 2010) y los pocos instrumentos que existen, han sido validados con población española (Cantera y Blanch, 2010). A partir de lo anterior, se llevó a cabo un estudio transversal y correlacional para analizar la relación entre el rol tradicional de género, la violencia recibida y la percibida en mujeres mexiquenses y capitalinas. Este trabajo, forma parte del proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME PE307517.

Método

Contexto y Escenario

Se trabajó en dos escenarios, el primero fue un municipio ubicado en la zona oriente del Estado de México, en el cual, se activó desde el 2015 la alerta de género (Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres, 2015). El municipio tiene en total 357,645 habitantes, de los cuales 175,772 son hombres y 181,873 son

mujeres (IGECEM, 2013). El municipio cuenta con: un índice de marginación bajo (IGECEM, 2013); 52% vive en situación de pobreza y 12% en extrema pobreza; y la mayoría de la población cuenta con educación básica (78,937 habitantes) (Partido Revolucionario Institucional del Estado de México, Partido Verde Ecologista de México y Partido Nueva Alianza en el Estado de México, 2018).

El segundo escenario fue en el centro de la Ciudad de México. La capital cuenta con 8 720 916 habitantes (INEGI, 2015) de los cuales 4,687,003 son mujeres y 4,231,650 son hombres. Según datos del Consejo Nacional de Población (2010) la Ciudad de México posee un índice de marginación muy bajo (-1.69) y del total poblacional, la Secretaría de Economía (2015) indicó un bajo índice de analfabetismo (1.5%) en comparación con el 5.5% Nacional.

Participantes

Participaron de forma voluntaria 100 mujeres ($edadM = 36.30$ años, $DE = 12.733$, Rango = 18 – 65), 50 de ellas pertenecientes al Estado de México y 50 a la capital del país. Los principales datos de las participantes del Estado de México eran: edad entre 18 a 64 años ($edadM = 35.48$, $DE = 12.607$); 32% solteras, 44% casadas, 2% divorciadas y 22% se ubicó en otra categoría. Respecto al tiempo de residencia, 54% tenía más de 20 años viviendo en Valle de Chalco, 16% más de un año y 22% más de 30.

En cuanto al grupo de las mujeres capitalinas ($edadM = 37.12$, $DE = 12.933$, Rango = 18 – 65): 40% eran solteras, 40% casadas, 2% divorciadas y 16% se ubicó en otra categoría. Respecto al tiempo de residencia, 26% tenía más de 20 años viviendo en la Cd Mx, 26% más de un año y 42% más de 30. El criterio de exclusión para ambos grupos consideró a aquellas mujeres con menos de un año de residencia. El muestreo fue no probabilístico accidental.

Instrumentos

Se utilizó un instrumento de auto-reporte diseñado por los investigadores para medir la violencia de género, entendida ésta como cualquier uso intencional del poder ejercido hacia las mujeres para causarles algún tipo de daño. El instrumento fue elaborado, a partir de la revisión bibliográfica y de dos instrumentos: 1) Escala de Violencia e Índice de Severidad (Valdez, Híjar, Salgado, Rivera, Ávila y Rojas, 2006) validada con población mexicana y con un Alpha de

Cronbach de .99; 2) Encuesta de Opinión sobre Familia y Roles de Género (Batthyány, Genta, y Perrotta, 2012) validada en Perú y con un Alfa de Cronbach de .99.

El instrumento diseñado cuenta con 30 reactivos de los cuales 16 son dicotómicos y 14 son en una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Varias veces y 4 = Muchas veces) con un alfa de Cronbach de .391. Está conformado por tres dimensiones: violencia ejercida (16 reactivos), percepción de violencia (6 reactivos) y rol tradicional de género (8 reactivos).

Respecto a las dimensiones, la violencia ejercida, refirió al uso intencional del poder que se lleva cabo sobre una mujer, para causar o tener mayor probabilidad de hacer algún tipo de daño, ya sea físico, psicológico, sexual o económico. La percepción de violencia fue la selección y organización de estímulos y sensaciones interpretadas, que adquieren significado al ser moldeadas por pautas culturales e ideológicas. Y el rol tradicional de género fue el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad mexicana sobre el comportamiento tradicional femenino. También se utilizaron bitácoras para el registro de datos.

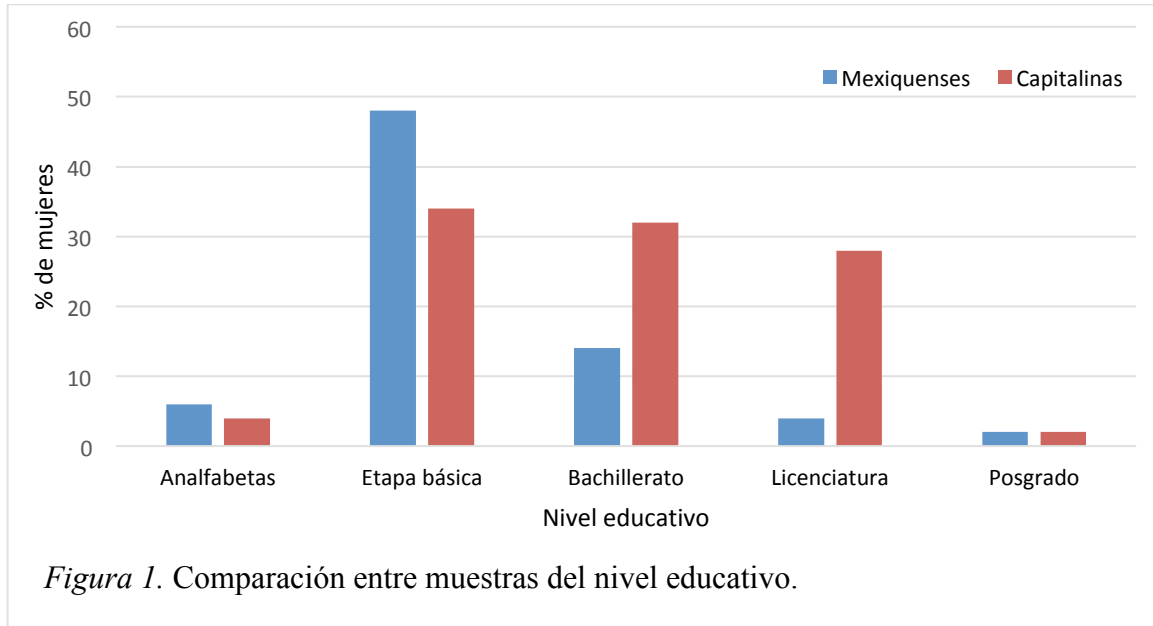
Procedimiento

Se diseñó la primera versión del instrumento mismo que fue revisado por un experto; se hicieron adecuaciones relativas al lenguaje, establecimiento de categorías, reubicación e inclusión de otros reactivos. La nueva versión, se piloteó con 10 participantes potenciales, lo que permitió hacer otras adecuaciones a los reactivos. La versión final, se aplicó de forma individual en mercados, parques y plazas; a partir del consentimiento informado, se subrayó la confidencialidad de las respuestas y el anonimato de las mismas, posteriormente a quienes aceptaron se les entregó el instrumento de auto-reporte y una pluma para que lo respondieran, tras concluir se les agradeció su participación. Al finalizar la aplicación, se verificó que todos los reactivos y datos socioeconómicos tuvieran respuesta. El tiempo de aplicación, fue de cinco minutos en promedio. El análisis de los datos fue de manera descriptiva e inferencial, para ello se diseñó una base en el programa SPSS Ver. 21.

Resultados

A continuación, se describe las principales diferencias descriptivas entre las dos muestras. En cuanto al nivel educativo (Figura 1), la mayoría de las mujeres mexiquenses de la muestra,

estudiaron hasta la etapa básica de la educación (48% del cual 18% correspondió a primaria y 30% a secundaria), a diferencia de las capitalinas, con 34% con educación básica (10% primaria y 24% secundaria). Se resalta la presencia de más mujeres analfabetas participantes del Estado de México (6%), pese a que en ambas muestras existió el mismo porcentaje de mujeres con posgrado (2%).



Respecto al ingreso mensual neto, en general las mujeres capitalinas reportaron mayores ingresos, 44% percibía un ingreso menor a \$4,000 y 66% un ingreso mayor a éste; esto a diferencia del 66% de las mujeres mexiquenses, quienes reportaron un ingreso menor a \$4,000 (Figura 2).

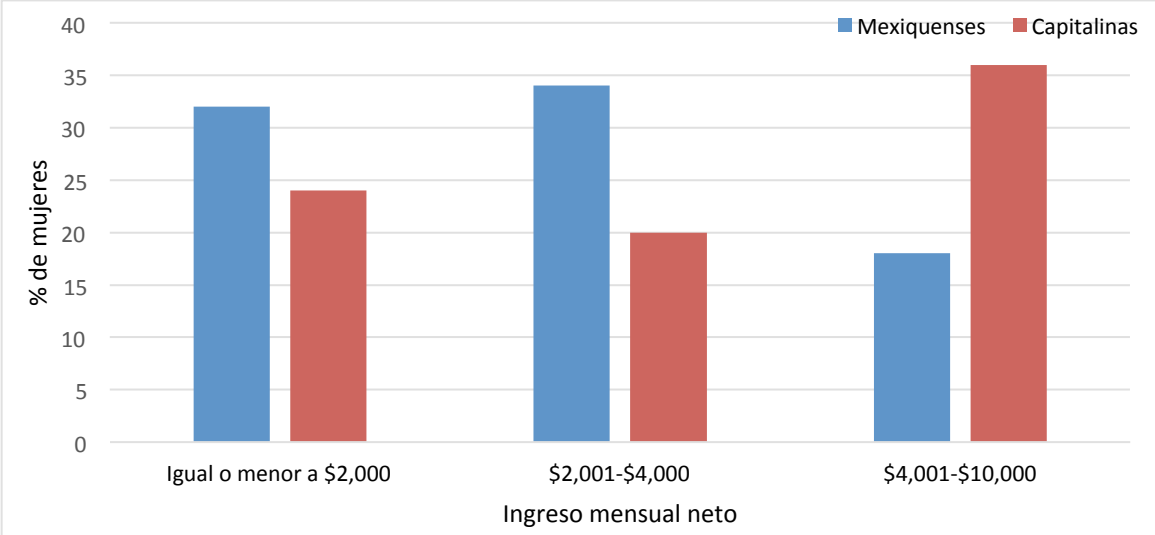


Figura 2. Comparación del ingreso mensual neto entre las muestras.

En relación con la frecuencia de violencia ejercida (Figura 3) y en total para ambas muestras, se resalta que 37% reportó nunca haber sufrido violencia y que 61% había tenido por lo menos una vez un caso de violencia.

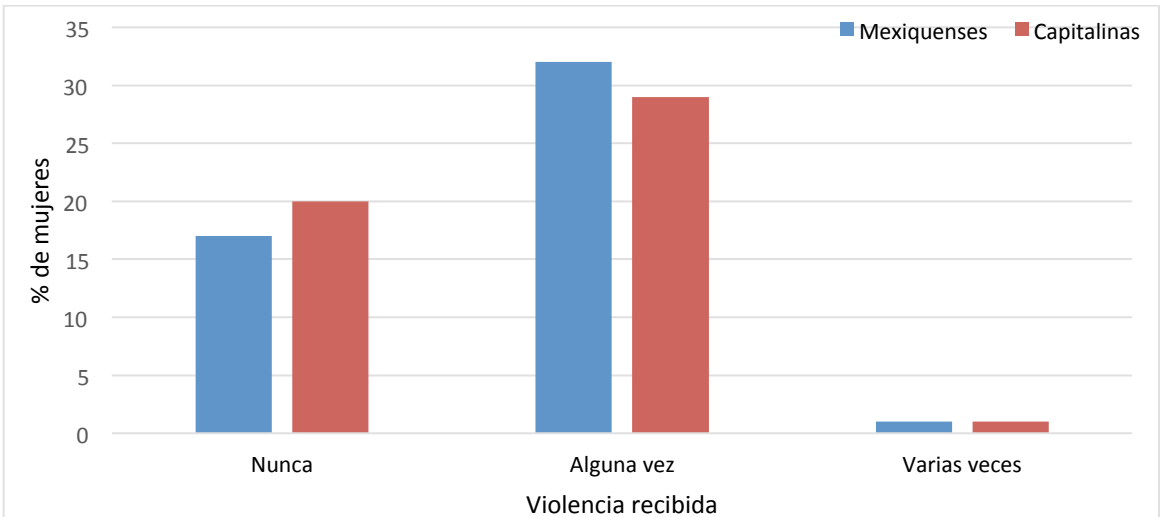
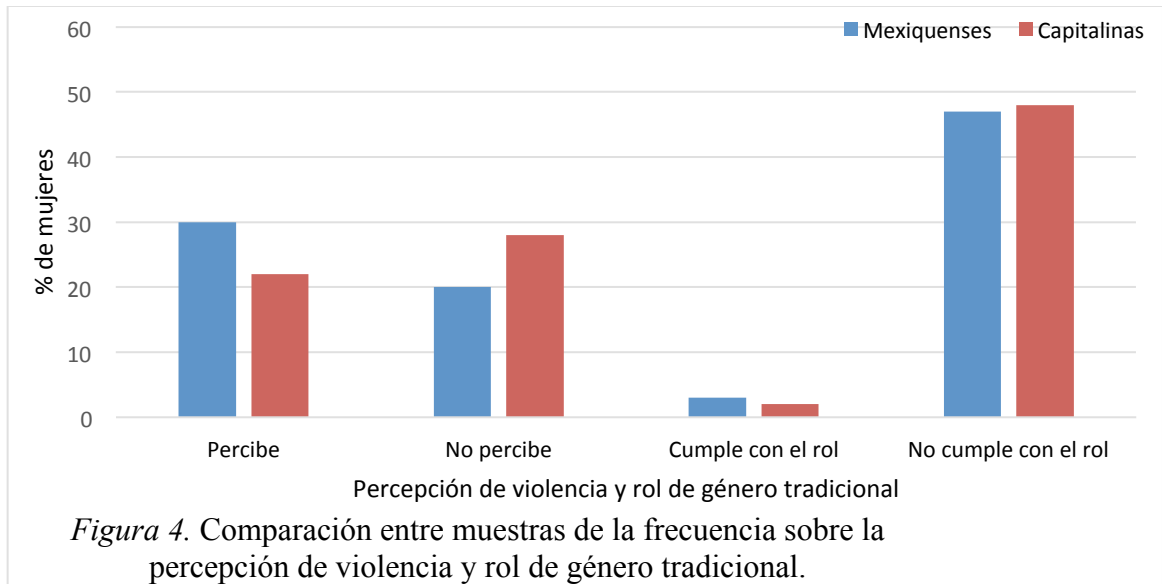


Figura 3. Comparación del reporte de violencia ejercida.

A continuación, se muestran las frecuencias relativas al rol y percepción de violencia (Figura 4), de las cuales se resalta que 28% de las mujeres capitalinas y 20% de las mexiquenses

no percibía ser violentada y que sólo el 5% de ambas muestras cumplieran con el rol tradicional para su género.



En cuanto a la asociación entre las variables estudiadas, tanto en las mujeres mexiquenses como en las capitalinas, se identificó una correlación significativa negativa media entre percepción de violencia y violencia ejercida, lo que indica que entre menos percibían ser violentadas, mayor era la violencia que recibían ($r_s = -.589, p = .001, r_s = -.656, p = .001$ respectivamente).

Otras asociaciones significativas, aunque débiles, identificadas en la muestra de mujeres capitalinas (Tabla 1), fueron:

- 1) Entre la violencia ejercida por otros y el rol de género ($r_s = -.479, p = .001$): entre más violencia recibían, menor era el rol tradicional de género.
- 2) Entre el rol de género y la percepción de violencia ($r_s = .382, p = .001$), lo que refiere a que entre más cumplían un rol de género tradicional, mayor era la percepción de violencia recibida.

Tabla 1

Correlación entre variables de las mujeres Capitalinas

Dimensiones	Percepción de violencia	Violencia ejercida	Rol de Género	Nivel educativo
Percepción de violencia	1			
Violencia ejercida	-.656**	1		
Rol de género	.382**	-.479**	1	
Nivel educativo	.027	-.222	.228	1
Ingreso mensual	-.111	-.254	.145	.127

** $p = .001$.

Conclusiones

La violencia de género es un tipo de violencia fundamentada en hacer distinciones en torno al género; las mujeres continúan siendo discriminadas, condicionadas y violentadas por ser mujeres, por lo que es necesario enmarcar en los modelos de prevención de la violencia, la importancia de modificar las creencias y actitudes relacionadas con la estructura tradicional del género, aspecto que beneficiará a la no invisibilización de la violencia y permitirá a la mujer conocer otras perspectivas de vida libres de ésta, ello además de que existan políticas públicas de atención y prevención adecuadas y pertinentes.

A partir de los resultados, se observó que las mujeres mexiquenses son más violentadas que las capitalinas. Alvarado (2010) indicó que la pobreza es un factor que promueve la violencia; al respecto, la mayoría de las mexiquenses reportaron un ingreso mensual menor a \$4,000, en particular 32% percibía un ingreso igual o menor a \$2,000, el cual, y de acuerdo con el CONEVAL (2018) es considerado en la categoría de pobreza. El porcentaje de mujeres capitalinas (30%) y mexiquenses (33%) violentadas difiere por muy poco, ello pese a las diferencias educativas y económicas; al respecto Blanco, Ruíz, García y Martín-García (2004) subrayaron que la violencia se presenta en cualquier nivel educativo y económico, así como en ámbitos rurales o urbanos.

La relación más significativa identificada en el presente estudio tanto en las mujeres mexiquenses y en las capitalinas, fue entre la violencia percibida y la ejercida, respecto a ello, aquellas que reportaron no percibirla, también indicaron, en la escala correspondiente, ser más

violentadas. Ruíz (2005) señaló que aquellas mujeres que viven en un ambiente violento suelen adaptarse al abuso de poder ejercido contra ellas, de manera que los resultados apoyan esta premisa.

Durante el análisis de los resultados, se encontró además, que aquellas mujeres capitalinas que no presentaban un rol tradicional de género, tendieron a ser más violentadas, esto es contrario a lo que Cantera, Vázquez y Estébanez (2009) y el ENDIREH (2011) indicaron; sin embargo este hecho puede sugerir que en el marco de las relaciones de poder basadas en un sistema patriarcal, el tener un rol sumiso en dichas relaciones, hace que las mujeres, para evitar un posible castigo, cumplan con sus deberes tradicionalmente impuestos y acaten, tanto las opiniones como las decisiones de los demás sobre ellas; en relación con ello Agoff, Rajsbaum y Herrera (2006) indicaron que la tolerancia de las mujeres a ser violentadas, puede radicar en función a la idea del castigo merecido por faltar al cumplimiento de sus responsabilidades.

En relación con lo anterior y de acuerdo con Lagarde (1996) nuestro contexto actual está basado en una estructura social de naturaleza patriarcal, de manera que tradicionalmente, el hombre ejerce mayor poder sobre la mujer, por lo que una posible explicación a la violencia ejercida contra aquellas mujeres que desafiaban al rol tradicional de género, sea una manera de resistencia para evitar reestructurar las relaciones entre los hombres y las mujeres y así, perpetuar el sistema actual; por lo que se puede afirmar que el rol tradicional de género, es un factor cultural determinante de la estructura social del género y que si bien, es menor la violencia ejercida contra las mujeres que presentaban un rol tradicional, éstas, posiblemente temían cambiar la estructura de género y evitaban así ser castigadas.

Ahora bien, la relación identificada entre el rol tradicional y la percepción de violencia indicó que, a mayor percepción de violencia de las mujeres capitalinas, mayor fue el rol tradicional de género reportado. Estas mujeres estaban conscientes de que eran violentadas pese a que cumplían con su rol tradicional, por lo que puede apoyarse la idea de Agoff, Rajsbaum y Herrera (2006) en cuanto a que, al percibirse violentadas, podían temer más al castigo por no cumplir con sus responsabilidades tradicionales.

Finalmente, entre las limitaciones del trabajo, se subraya que la muestra fue de carácter no aleatorio, y que sólo consideró a mujeres de un municipio del Estado de México, por lo que se recomienda para futuras investigaciones, considerar muestras más grandes y de diferentes zonas marcadas con la alerta de género (Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y

Erradicación de la Violencia contra las Mujeres, 2015), así como identificar otras variables causales y los efectos de la violencia en el desarrollo de las mujeres.

Se agradece a Luis Alejandro Gatica Chimecatl, por su apoyo durante la recolección de datos.

Referencias

- @fondo Estado de México. (26 de octubre de 2016). *FEMINICIDIO #216: Encuentran a mujer asesinada en su casa en Valle de Chalco*. En feminicidios Zona Oriente. Autor. Recuperado de <https://afondoedomex.com/zona-orientefeminicidio-216-encuentran-a-mujer-asesinada-en-su-casa-en-valle-de-chalco/>
- Agoff, C., Rajsbaum, A. y Herrera, C. (2006). Perspectivas de las mujeres maltratadas sobre la violencia de pareja en México. *Salud Pública México*, 48(2), 308-309.
- Aguilar, P., Valdez, J., González, N. y González S. (2013). Los roles de género de los hombres y a las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 11-23.
- Alvarado, M. (2010). Migración y pobreza en Oaxaca. *El Cotidiano*, (148), 85-94. Recuperado de <http://elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/14808.pdf>
- Animal Social. (28 de noviembre de 2017a). Defensores exigen Alerta de Género eficiente y con mayor alcance para Ciudad de México. *Animal Político. México Desigual*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2017/11/alerta-genero-cdmx/>
- Animal Social. (28 de noviembre de 2017b). ¿La CDMX necesita una Alerta de Género? El gobierno cree que no; organizaciones la exigen. *Animal Político. México Desigual*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2017/11/alerta-genero-cdmx-no-necesaria/>
- Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2012). *La población uruguaya y el cuidado: persistencias de un mandato de género. Encuesta nacional sobre representaciones sociales del cuidado: principales resultados*. Chile: CEPAL. ISSN 1564-4170.
- Blanco, P., Ruíz, C., García L. y Martín-García, M. (2004). La violencia de pareja y la salud de las mujeres. *Gaceta Sanitaria*, 18(4), 182-188.
- Cantera, I., Vázquez, N. y Estébanez I. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes, la violencia psicológica en las relaciones: Validación de escala Euskara*. España: Emakude.

- Cantera, M. y Blanch, J. (2010). Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 121-127.
- Chávez, J. y Alí, R. (2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando? *Educare*, 16(1), 5-13.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012). *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Pobreza y Género en México. Hacia un Sistema de Indicadores*. México: Autor.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Ingreso, pobreza y salario mínimo*. México: Autor.
- Consejo Nacional de Población. (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. México: Autor.
- De la Peña, A. (2011). Análisis comparativo de los programas de intervención psicosocial dirigidos a mujeres víctimas de la violencia de género en la ciudad de Barranquilla: estudio de caso. *Revista Electrónica de la Facultad de Psicología de Barranquilla*, 12(4), 25-32.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36(49), 81-89.
- Díaz, G., Jiménez, C. y Rangel, M. (2010). La desconstrucción de roles de género en las DES mexicanas: caso de arquitectura 5 de Mayo en la UABJO. *Foro de Investigación Educativa*. México: CFIE-IPN.
- Duque, M. y Valencia, S. (2015). *Análisis del discurso en piezas publicitarias contra el maltrato femenino, producidas en caldas y valle del cauca*. Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Durán, M. (2004). Análisis jurídico-feminista de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Una perspectiva de género. *Revista Artículo 14 e Instituto de la Mujer*, 17(2), 4-5.
- Espinar, E. (2003). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento. Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex-pareja sentimental* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Freixes, T. (2001). Las normas de prevención de la violencia de género. *Revista Artículo*, 14(6), 4-6.

- Instituto de Estudios Legislativos. (2016). *Informe de incidencia delictiva en el Estado de México Enero-Marzo 2016*. Estado de México: Autor. Recuperado de [http://www.inesle.gob.mx/INVESTIGACIONES/investigacion2016/12-16%20Informe%20de%20Incidencia%20delictivos%20en%20el%20Estado%20de%20Mexico%20\(1er%20trim%202016\).pdf](http://www.inesle.gob.mx/INVESTIGACIONES/investigacion2016/12-16%20Informe%20de%20Incidencia%20delictivos%20en%20el%20Estado%20de%20Mexico%20(1er%20trim%202016).pdf)
- Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México. (2013). *Estadística básica municipal Valle de Chalco Solidaridad*. México: Autor.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Panorama de violencia contra las mujeres en México. ENDIREH*. México: Autor.
- Instituto Nacional de las Mujeres - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004). *El ABC de género en la administración pública*. México: Autor.
- Lagarde, M. (1996). El género, fragmento literal: 'La perspectiva de género'. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). España: Horas y Horas.
- Lamas, M. (2012). La antropología feminista y la categoría género. *Nueva Antropología*, 8(30), 173-178. ISSN 0184-0636.
- López, M. (13 de agosto de 2015). Matan a mujer a puñaladas en Valle de Chalco. *Hoy Estado de México*. Recuperado de <https://www.hoyestado.com/2015/08/treintanero-mata-a-punaladas-a-su-esposa-de-15-en-valle-de-chalco/>
- Mendoza, C. (2011). Migración transnacional, lugar y sentido de pertenencia en Valle de Chalco Solidaridad (Estado de México). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 340-342.
- Milenio. (2017). Encuentran dos mujeres muertas en Valle de Chalco. *Milenio*. Recuperado de http://m.milenio.com/policia/Encuentran-mujeres-muertas-Valle-Chalco_0_118788668.html
- Naciones Unidas. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer 85ª sesión plenaria del 20 de diciembre de 1993*. París: Autor.
- Naciones Unidas. (2006). *Informe del Secretario General. Fin a la violencia contra la mujer: Hechos no palabras*. París: Autor.
- Naciones Unidas. (2017). *La ONU y la EU luchan para acabar con la violencia de género. Objetivos de desarrollo sostenible*. París: Autor. Recuperado de

- <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2017/10/la-onu-y-la-eu-luchan-para-acabar-con-la-violencia-de-genero/>
- Observatorio Ciudadano Nacional de Femicidios. (2012). *Violencia feminicida*. México: ONU. Recuperado de <http://observatoriofemicidiomexico.org.mx/wp-content/uploads/2013/09/violFemicidMx-1985-2012-nal.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Autor.
- Partido Revolucionario Institucional del Estado de México, Partido Verde Ecologista de México y Partido Nueva Alianza en el Estado de México. (2018). *Valle de Chalco Solidaridad. Plataforma Electoral Municipal 2016 – 2018*. Estado de México: Autor. Recuperado de <http://priedomex.org.mx:82/Transparencia/2016/Valle%20de%20Chalco%20Solidaridad.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998). *Informe sobre el desarrollo humano 1997. Desarrollo humano para erradicar la pobreza*. Madrid: Autor.
- Ruiz, Y. (2005). La violencia contra la mujer en la sociedad actual: análisis y propuestas de prevención. *Universitat Jaume-I*, 2(3), 225-230.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2011). *Atlas de riesgo municipio de Valle de Chalco Solidaridad*. Recuperado de http://www.normateca.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/2612/Atlas_Estados/15122_VALLE_CHALCO/0_Atlas_Valle_de_Chalco_2011.pdf
- Secretaría de Economía. (2015). *Información económica y estatal*. México: Autor.
- Seguridad y Justicia del Estado de México. (2016). Femicidios de 2011 a Junio de 2016. Seguridad y Justicia. *Edomés Informa*. Gobierno del Estado de México: Autor. Recuperado de <http://edomexinforma.com/seguridadyjusticia/wp-content/uploads/2016/07/VIOLENCIA-DE-GENERO-JUNIO-2016-actual-.pdf>
- Seguridad y Justicia del Estado de México. (26 de febrero de 2018). Calles de Chalco y Calle de Chalco cuentan con mejor iluminación para prevenir violencia contra las mujeres. *Seguridad y Justicia. Alerta de Género*. Recuperado de <http://edomexinforma.com/seguridadyjusticia/calles-de-chalco-y-valle-de-chalco-iluminan-para-prevenir-violencia-contra-las-mujeres/>

- Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres. (2015). *Boletín No. 459/15*. Recuperado de <https://www.gob.mx/conavim/acciones-y-programas/programa-integral-para-prevenir-atender-sancionar-y-erradicar-la-violencia-contra-las-mujeres-2014-2018-24472>
- Valdez, R., Híjar, M., Salgado, N., Rivera, L., Ávila, L. y Rojas, R. (2006). Escala de Violencia e índice de severidad: una propuesta metodológica para medir la violencia de pareja en mujeres mexicanas. *Salud Pública de México*, 2(48), 221-231.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-56.

ESTUDIO DE CASO SOBRE VIOLENCIA INFANTIL EN UN ALUMNO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

María Elena Cardona Robledo *

Guadalupe Victoria Juárez Saucedo

Lourdes Regina Velázquez Pineda

Dulce María Galarza Tejeda

Resumen

El siguiente trabajo fue realizado en el Centro Educativo “País de las Maravillas” con la finalidad de observar el impacto en las áreas socio-emocionales a causa de sufrir maltrato infantil en un alumno de seis años de edad que cuenta con necesidades educativas especiales (NEE) a consecuencia del Trastorno Retraso Global del Desarrollo, para dar a conocer los aspectos de sus relaciones interpersonales, principalmente deficientes entre sus iguales y por ende con dificultades para integrarse en actividades grupales con niños y niñas pertenecientes de dicho centro y cómo es que el sujeto adopta la violencia como forma de solucionar conflictos. El método utilizado fue el cualitativo con enfoque etnográfico, que nos permitió recabar información de la violencia que sufre el paciente O por medio de la observación en la interacción con las practicantes que se encuentran a su cargo, la observación entre iguales, reportes de incidencias del Centro Educativo y entrevistas otorgadas por sus cuidadores primarios.

Palabras clave: Violencia, Violencia infantil, Maltrato infantil.

*Universidad Autónoma de San Luís Potosí. Correo electrónico: mecr223.7@gmail.com

Introducción

El desarrollo evolutivo del niño se conforma con relación a la edad que presenta, pero en este escrito solo abordaremos las características que corresponden a la edad 5 a 6 años puesto el sujeto de interés o se encuentra dentro de ese rango de edad, por lo cual a continuación se hace mención de las etapas de desarrollo que maneja el libro “*El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años*” de la reimpresión del año del 2011, para así hacer un análisis de las características con las cuales debe contar un niño de esa edad y con las que cuenta el sujeto en cuestión, mencionadas dentro de la información del sujeto.

Desarrollo psicomotor	Desarrollo de inteligencia	Lenguaje	Afectivo-social
Puede realizar actividades motoras gruesas como saltar, correr, bailar, etc. Con relación a la motricidad fina se empieza a realizar la precisión de dichas actividades, recortar, usar los dedos como pinza, etc., y empieza a utilizar la misma mano para diversas actividades.	Empieza a comprender las causas de los eventos que ocurren en su contexto por lo cual empieza a utilizar con mayor frecuencia el lenguaje para entrar en contacto con sus iguales y los adultos.	Los errores de pronunciación cada vez serán menores y posiblemente solo se presenten en los fonemas: /r/ /s/ /z/ /ch/. Se utiliza los pronombres personales, preposiciones, adverbios, verbos y en ocasiones hasta su conjugación de los mismos.	La relación familiar aun es de vital importancia pero cada vez se integra el padre como figura afectiva en las actividades que realiza. Con los hermanos menores se presentan actitudes de protección. Empieza a tener conductas serviciales con relación a las labores del hogar y empieza a aceptar normas sociales y reglas de juegos.

Las áreas que se consideran para el análisis del Retraso Global del Desarrollo (RGD) son: el área motora fina y gruesa, lenguaje, funciones cognitivas, desarrollo personal y social y actividades que se desarrollan en la vida cotidiana, en niños menores de cinco años. Para poder hacer el diagnóstico es necesario utilizar pruebas que evalúen el desarrollo neurológico en las diversas áreas. El DSM-V (2013) lo define como:

Este diagnóstico se reserva para individuos menores de cinco años cuando el nivel de gravedad clínica no se puede valorar de forma fiable durante los primeros años de la infancia. Esta categoría se diagnostica cuando un sujeto no cumple con los hitos de desarrollo esperados en varios campos del funcionamiento intelectual, incluidos los niños demasiado pequeños para participar en las pruebas estandarizadas. Esta categoría se debe volver a valorar después de un periodo de tiempo.

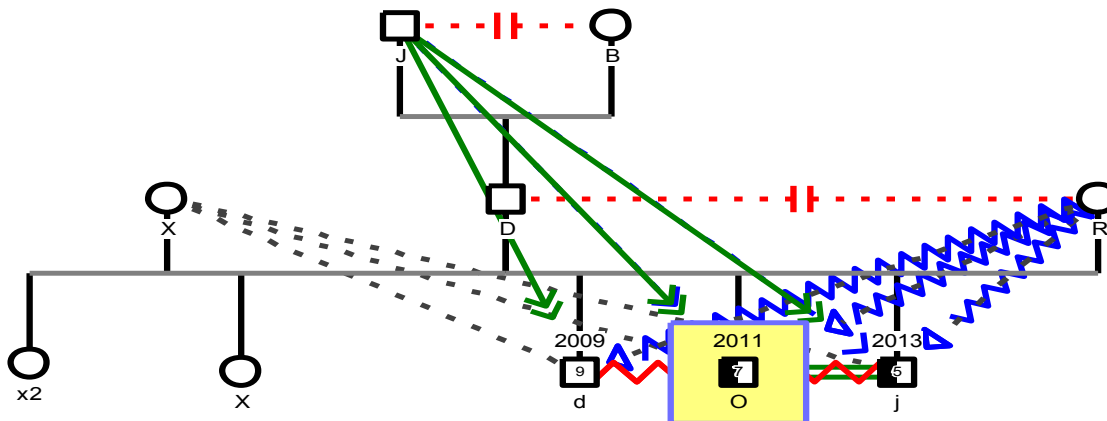
Información de O

- Edad: 6 años
- DX: Retraso global del desarrollo
- Medicamento: Risperidona 2mg 0-0-1/4

Eventos importantes durante la gestación y después del nacimiento:

- Embarazo de alto riesgo
- Consumo de sustancias tóxicas
- La madre ingirió insulina durante el embarazo debido a que se le diagnosticó con diabetes en el cuarto mes de gestación
- A los tres meses fue de urgencia al hospital debido a un paro respiratorio
- Control cefálico se presentó a los cinco meses de edad.
- Bipedestación y balbuceo ocurrió a los dos años de edad

Genograma



Según Ruiz (1990) la familia como grupo social debe de contener tres funciones primordiales las cuales son las siguientes: la función económica, la biológica y la educativa, cultural y espiritual, dichas funciones son las que nos pueden indicar para hacer un análisis del funcionamiento familiar para percatarse de que realmente la familia satisface las necesidades de cada uno de sus miembros y al mismo tiempo serán capaces de poder integrarse al resto de la sociedad. Para Molina A. (1996) la familia está constituida en una sola unidad e integridad y es por lo mismo que no se pueden ver las características de los miembros se suman para conformar la familia. El ciclo vital de la familia se encuentra dividido en cuatro etapas principales las cuales son las siguientes:

- Formación de la pareja
- La pareja con hijos pequeños
- La familia con hijos en edad escolar y/o adolescentes
- La Familia con hijos adultos

Los conflictos son todas aquellas situaciones difíciles que provocan que la familia se desestabilice, las relaciones interpersonales se vean afectadas y algunos familiares presenten crisis, pero a pesar de que esta etapa se pueda considerar como algo incómodo y molesto es necesaria para la vitalidad de la familia, la solución de los conflictos es más benéfica cuando cada miembro cumple con el rol que le pertenece y aporta algo para la solución del mismo. Las dificultades que se presentan con mayor frecuencia en las familias, con relación a la información de Patricia Álvarez (2008), son:

- Cambio en la estructura familiar
- Conflictos matrimoniales
- Falta de apoyo emocional por parte de los padres
- Desintegración familiar
- Violencia Domestica
- Consumo de sustancias toxicas
- Situación económica
- Descuido de los hijos debido al ámbito laboral

Tipos de familia	Familia apartada	Familia enredada
Autor: Ricardo e la Cruz Gil	Bajo nivel de cohesión, existe aislamiento y distancia emocional entre los miembros que conforman la familia. Por lo general los hijos son parentificados. Inadecuados límites en relación con las personas externas e internas de la familia, e inclusive no se encuentra bien delimitado el sistema que se conforma dentro de la familia.	Cuentan con un excesivo nivel de cohesión interpersonal. Con relación a los miembros externos de la familia casi no se encuentran debido a que los miembros son rígidos. Cuando no se cumple una de las reglas establecidas se castiga de forma severa. No existe una privacidad entre padres-hijos o viceversa. Los padres consideran que los hijos son de su propiedad y no deben de romper las reglas que el sistema impuso.

Las características de la violencia

En el estudio que realizó Beynon (1989), los resultados arrojaron que existen tres tipos de violencia según la intención con la cual se está realizando la violencia. Estos se mencionan a continuación:

- Violencia divertida: Cuando se presenta como una lucha fingida o es observada desde afuera sin implicación alguna.
- Violencia real: Cuando alguna de las personas que se encuentran implicadas recibe algún tipo de daño (víctima), o corre peligro de recibirlo; o cuando se llega a perder la intención de la violencia divertida.
- Violencia justa-injusta: La justa es utilizada para prevenir algún tipo de daño, y la segunda cuando existe un intento de hacer daño, ya sea físico o psicológico.

Pero en el *Informe Mundial sobre la Violencia*, la OMS (2003) divide los tipos de violencia con relación a la cantidad de personas que la ejercen, y por ello existen cuatro áreas:

- La violencia auto infligida: Está conformado por los comportamientos suicidas y las autolesiones.
- La violencia interpersonal: Esta área se encuentra dividida en dos sub áreas.
 - a) Violencia familiar o de pareja: Es la violencia que se presenta entre los miembros de la familia o de la pareja, que por lo general, aunque existen las excepciones, suceden dentro del hogar.

- b) Violencia comunitaria: Es todo aquel tipo de violencia que se presenta entre personas que no guardan ningún tipo de parentesco y es posible que se conozcan o no, por lo general se presenta fuera del hogar.
- c) Violencia colectiva: Esta área se encuentra dividida en tres partes debido a que es cometida por grupos numerosos de individuos e incluso puede ser provocada por el Estado, es posible que el tipo de violencia que se ejerce de manera colectiva puede incluir diversos motivos por los cuales se lleva a cabo.
- d) Violencia social: Son todos aquellos actos delictivos de odio cometidos por un grupo de personas que se encuentran organizadas (terroristas, violencia de masas).
- e) Violencia política: Las guerras, golpes de estado, etc.
- f) Violencia económica: Son todos aquellos ataques que se llevan a cabo por un grupo de personas para lograr lucro económico.

Las formas más comunes en que se llega a presentar la violencia son actos de tipo físico, sexual y psicológico. Con relación a los niños, niñas y jóvenes, McAlister (2000) indica que esta población es la más vulnerable para presenciar y vivir dicho fenómeno, y cuando los niños han sido víctimas de la violencia son más propensos a convertirse en agresores, y ya que en la mayoría de los casos las mujeres son las principales víctimas del tipo de violencia que se presenta en el hogar, esto genera un proceso circular de autogeneración en la violencia.

En el “Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas” (Pinheiro, s/f) se ha demostrado que los niños y niñas que tienen una exposición temprana a la violencia pueden desarrollar consecuencias en la arquitectura del cerebro con relación al proceso de maduración. Cuando se encuentra en exposición prolongada, inclusive como testigo, el desajuste del sistema nervioso e inmunológico desencadenan limitaciones sociales, emocionales y cognitivas, y al mismo tiempo pueden surgir comportamientos que causan enfermedades, lesiones y problemas sociales (Perry, 2001).

Otras consecuencias que pueden llegar a surgir debido a la violencia durante la infancia, aparte de las limitaciones sociales, emocionales y cognitivas por el resto de la vida, son la obesidad y los comportamientos de riesgo para la salud, como uso de sustancias adictivas, uso del tabaco y tener relaciones sexuales a temprana edad (Filtiré, 1998 & Centers for Disease Control and Prevention, 2006). Los trastornos más frecuentes que se presentan en los niños a causa de la violencia intrafamiliar son: ansiedad, depresión y falta de memoria. Otras características que se pueden presentar en la víctima son las alucinaciones, un bajo rendimiento

en las actividades diarias, así como comportamiento agresivo. (Centers for Disease Control and Prevention, 2006 & Panel on Research on Child Abuse and Neglect, 1999)

En el año 2014, UNICEF menciona que aproximadamente 1,000 millones de niños sufren maltrato físico por parte de sus cuidadores, y en la mayoría de los casos se combinó lo físico con lo psicológico (Forbes, 2014). *La UNICEF indica que en México el 62% de los niños y niñas ha sufrido maltrato en algún momento de su vida, mientras que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) indica que México se encuentra en el sexto lugar en América Latina con relación a la violencia, ya que cuenta con un elevado número de homicidios en menores de edad; en los últimos casi 25 años, cada día murieron asesinados dos niños o adolescentes, menores de 14 años, la mayoría de los casos fueron provocados por sus padres (Forbes, 2014).*

En el 2014 la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) arrojó los resultados que de 92 mil 993 niñas, niños y adolescentes que se encuentran entre los 12 y 17 años, 35 mil 303 fueron víctimas de alguna modalidad de maltrato (2017). Sullivan (2000) observó que los niños que cuentan con algún tipo de discapacidad tienen una probabilidad de 3.7 veces mayor de sufrir negligencia, el maltrato físico y emocional se presentan con mayor facilidad con un 3.8 y 4 veces más de sufrir abuso sexual. En este momento es muy difícil cuantificar el maltrato infantil en niños, niñas y adolescentes que cuentan con algún tipo de discapacidad debido a que no son diagnosticados por diversas razones, principalmente porque ocurre dentro de la familia, en su mayoría son niños quien sufren estos hechos, se cuenta con miedo para realizar la denuncia, el profesional no reconoce que cuenta con muy poca información del tema y teme equivocarse en el diagnóstico (PREVEMI, 2010)

Objetivo

Describir el impacto de la violencia intrafamiliar, sobre la interacción social y expresión de emociones de un niño con diagnóstico de retraso del desarrollo cognitivo, mediante el análisis de un estudio de caso.

Metodología

Este trabajo es un estudio cualitativo con diseño etnográfico para profundizar en las consecuencias sociales y emocionales que provoca la violencia intrafamiliar en un alumno de educación especial, con diagnóstico de retraso del desarrollo cognitivo, que tiene 6 años de edad. El procesamiento y descripción de la información se llevó mediante la guía de protocolo de

incidencias de violencia en los alumnos del centro educativo y simultáneamente al observar las áreas de trabajo sociales y de expresión de emociones con el niño dentro de las instalaciones de la institución.

La información recabada del infante fue por medio de entrevistas a su cuidador primario, el diálogo que tenía con su practicante a cargo, observación participante y el registro anecdótico de las conductas que presentaba durante su estancia en el Centro Educativo “País de las Maravillas” y las actividades lúdicas dentro del área del departamento de Estimulación Temprana para analizar la manera en la cual expresa sus emociones durante la actividades de dicho Centro y la interacción social entre iguales. Todos los datos aquí presentados cumplen con las normas de ética para la confidencialidad del paciente.

Resultados

Los resultados que se obtuvieron durante el análisis que arrojó la observación participativa indicaron que al infante, en comparación con el resto de la población que se encuentra en el Centro Educativo con capacidades similares, se le dificultaba iniciar y continuar un juego con sus iguales, lo que provocaba aislamiento en las actividades en grupo e incluso manifestaba temor e incomodidad en actividades donde se encontraba un grupo mayor a 20 personas en un espacio reducido, y el tener que compartir material y/o juegos le provocaba comportamientos agresivos con sus compañeros de actividad o con la practicante.

Cada vez que se le indicaba que una conducta que había cometido no cumple con las normas sociales realizaba comentarios como “ya no te quiero”, “estás loca”, o simplemente se aislaba en un espacio del área de Estimulación Temprana y tomaba una postura semejante a la de posición fetal. Cuando se presentaban eventos de conflicto entre iguales, O reaccionaba de manera agresiva por medio de gritos y agresiones físicas, jaloneos, manoteos y empujones, que se consideraron como conductas sociales aprendidas de sus cuidadores primarios. Esta información se recabó mediante testigos de eventos violentos que se presentaron fuera de las instalaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Conclusiones

El propósito de la divulgación de casos como el que aquí se presenta es fundamentalmente brindar a la sociedad información sobre el impacto de la normalización de la violencia, así como

estrategias que permitan aminorar las consecuencias socio-emocionales en las personas que son víctimas de cualquier tipo de violencia, sobre todo en niñas y niños que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, para así tratar de lograr una inclusión en centros educativos regulares de manera óptima para lograr brindarle a los niños y niñas con necesidades educativas especiales mayores herramientas sociales, emocionales y de resolución de conflictos.

Referencias

- Filippini, M. &, Lució, S. &, Díaz, C. &, & Fyca, G. (2004). *Infancia, Discapacidad y Violencia. Facilitar el desarrollo de estrategias de prevención en las Asociaciones de Discapacitados*. Copyright AIAS Bologna onlusBologna, Italy.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Rafael, L. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C: Organización Mundial de la Salud.
- Varma, V. (2001). *La violencia en niños y adolescentes. Guía para estudiantes, psiquiatras, psicólogos, orientadores y educadores*. México: Trillas.
- Forbes staff. (2013, abril 6). México: 6 de cada 10 niños sufren maltrato infantil [Forbes México]. Recuperado el 25 de mayo de 2017, a partir de <https://www.forbes.com.mx/violencia-infantil-la-otra-cara-de-mexico/>
- noticias.universia.es. (2014, octubre 22). UNICEF: la violencia infantil en cifras. Recuperado el 25 de mayo de 2017, a partir de <http://noticias.universia.es/actualidad/noticia/2014/10/22/1113605/unicef-violencia-infantil-cifras.html>
- Pacheco, Rubén. (2017, Abril 30). Maltrato e inseguridad, lo que sufren niños de SLP - Pulso Diario de San Luis [Pulso]. Recuperado el 25 de mayo de 2017, a partir de <http://pulsoslp.com.mx/2017/04/30/maltrato-e-inseguridad-lo-que-sufren-ninos-de-slp/>
- Cruz Gill, Ricardo de la. (2008). *Violencia Intrafamiliar, Enfoque sistémico* (1 ed.). México, D.F: Trillas.
- Garibay Rivas, Salvador. (2013). *Enfoque sistémico. Una introducción a la psicoterapia familiar* (2° ed.). México, D.F: Manual Moderno.
- Santí, H., & María, P. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591–595.

- Pineda Pérez, Eloy Jesús; Gutierrez Baró, Elsa. (2017). Intervención educativa sobre el maltrato infantil aplicada a trabajadoras de la educación especial. (Recista VCubana Medicina Gneral Integral., (33(1), 20-33.
- Uriz Bidegain, Nicolás; López de Suso, Marisa Armetia. (Reimpresión 2011). *El desarrollo psicológico del niño de 3 a 6 años*. Pamplona, S.L. Gobierno Navarro, 2-24.
- Asociación Americana de Psiquiatría, Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2013.

MODELO DE REGRESIÓN LOGÍSTICA DE LA CALIDAD DE VIDA DE UNA MUESTRA DE ADULTOS MAYORES MEXICANOS Y CHILENOS

José González Tovar*

Alicia Hernández Montaña

Mayra Aracely Chávez Martínez

María Isaura Sanabria Camacho

Resumen

Se ha comprobado que los estilos de vida activos y saludables incrementan la satisfacción vital y que ésta se vincula con una mejor percepción de la función cognitiva. Las formas de vida sedentaria de hoy en día han dado un giro importante a la vida adulta. Pese a que los avances en medicina han sido efectivos para aumentar la longevidad, esto no siempre garantiza que el adulto lleve una vida satisfactoria o cómoda. El presente estudio tiene como objetivo dar a conocer un modelo de regresión logística enfocado en la calidad de vida que hoy en día llevan los adultos mayores, específicamente se tratará a personas mexicanas y chilenas.

Palabras clave: longevidad, calidad de vida, adultez.

Introducción

El que los adultos mayores aumenten su expectativa de vida, no siempre se acompaña de condiciones de vida satisfactoria (Vidal Gutiérrez, Zavala Gutiérrez, Castro Salas, Mora Mardones & Mathiesen, 2008), ya que la incidencia de discapacidad se ha desplazado a este grupo poblacional (Rodríguez Artalejo, 2011). Aunque el hecho de presentar una discapacidad o de encontrarse institucionalizado no se debe traducir en una pérdida de las expectativas de lo que es una vida de calidad para el adulto mayor (Córdova, Río, Robaina, Ortiz & Artaza 2013).

Dicho lo anterior, cabe mencionar que la autopercepción de satisfacción plena con el cuerpo y la mente favorecen en las personas adultas mayores una actitud activa y la sensación de utilidad; además de que aporta en la percepción positiva de control en la vida y decisiones, así

* Universidad Autónoma de Coahuila
josegonzaleztovar@uadec.edu.mx

como en una mayor capacidad de autodeterminación de su destino y metas de vida (Borglin, Edberg & Rahm, 2005; Cusack, Thompson & Rogers, 2003; Kleinspehn-Ammerlahn, Kotter-Grühn & Smith 2008 como se citó en Rey Cao, Canales Lacruz, & Táboas Pais, 2011; Pascual-García, Garrido-Fernández, & Antequera-Jurado, 2014).

Existen dos factores que explican la autonomía en el envejecimiento; el primero es la autonomía de decisión y el segundo es la autonomía fáctica o funcional. Los factores personales de la autonomía requieren conocimiento y capacidad de valoración de las decisiones y consecuencias; se ve condicionada por las facultades cognitivas y emocionales de los individuos. Los factores de la autonomía funcional están condicionados por las capacidades cognitivas y afectivas, por las capacidades físicas y sensomotoras, y por las características de los entornos culturales, que influyen en la capacidad del individuo para actuar en ellos y gestionar su propio estilo de vida (Etxeberria, 2008 como se citó en Herrera Molina, Muñoz Mayorga, Martín Galán & Cid Gala, 2011).

Se ha comprobado que los estilos de vida activos y saludables incrementan la satisfacción vital y que ésta se vincula con una mejor percepción de la función cognitiva. La congregación de estos factores favorece la imagen positiva del envejecimiento, misma que se correlaciona con una mayor supervivencia e independencia, por esto, los programas de intervención sanitaria persiguen la mejora tanto del estado físico como de la dimensión mental y emocional (Rey Cao et al., 2011), además de que sería aconsejable aplicarlo en el diseño de los programas realizados en la comunidad en la modalidad de sesiones grupales (Novoa, Juárez, & Nebot, 2008).

Por otro lado, dentro de las dimensiones no médicas que han demostrado tener un gran efecto en la capacidad de resiliencia y de afrontamiento en el adulto mayor se encuentra la religiosidad. Hay que tener en cuenta que el concepto de espiritualidad es mucho más amplio que el de religiosidad, y puede o no estar contenido en esta. La religión es posible caracterizarla como el conjunto específico de convicciones y prácticas relacionadas con un algún credo o creencia. (Schiappacasse Cocio & González Soto, 2016), En este estudio tomamos el aspecto práctico de la religión y lo complementamos con el valor que dichas prácticas tienen para el afrontamiento de situaciones de crisis tanto física y su interpretación psicológica (Acevedo Alemán & González Tovar, 2014).

Adicionalmente, son numerosos los estudios que han documentado la relación existente entre el vínculo religioso o la práctica religiosa con un amplio rango de resultados benéficos

(Zimmer et al., 2016; Soriano, Sarmiento, Songco, Macindo & Conde 2016; Pishchikova, 2016; Linardakis et al., 2015; Jing, Willis & Feng, 2016). Los resultados sugieren que los mecanismos que explican la causa de tal relación son en primera instancia un efecto del capital social, que permite que la participación en la religión integre a las personas en redes de apoyo social, en segundo término, un efecto regulador, que permite que las enseñanzas de la religión mejoren la percepción de la salud y la conducta constructiva (Waite & Lehrer, 2003; Smith, 2003 citados por Lehrer, Lehrer & Krauss, 2009).

También, la autodeterminación ha sido identificada como un predictor importante de consecuencias psicosociales positivas, y afectivas saludables en los adultos mayores, sobre todo en quienes mantienen una actividad física, lo que se relaciona con el envejecimiento activo (Bartolomé, Rebollo, Pérez-Aranda y Paramio, 2013; Ferrand, Nasarre, Hautier, y Bonnefoy, 2012, como se citó en Marcos Pardo, Orquín Castrillón, Belando Pedreño & Moreno-Murcia, 2014).

Sin embargo, no hay que confundir una vida satisfecha como aquella donde la capacidad de autodeterminación ha permitido a las personas cubrir sus necesidades más importantes durante su historia personal, es decir son carentes de necesidad. Lo que hace diferente a cada persona no son las necesidades que presenta ni su intensidad, sino la forma en que son cubiertas sus necesidades. De hecho, las necesidades son consideradas como nutrientes, y su satisfacción es primordial para el crecimiento y la madurez psicológica, la integridad y el bienestar. Cuando las necesidades psicológicas son satisfechas, las experiencias individuales tienen mayor autodeterminación motivada y su satisfacción estará relacionada con mayores niveles de bienestar y, por el contrario, en caso de no ser alcanzada su satisfacción, el resultado será el malestar (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000, Deci & Ryan, 2001, Ryan & Deci, 2002 como se citó en Ferrand, Martinent, & Durmaz, 2014).

Ahora bien, en cuanto a la relevancia del problema en el caso sudamericano, específicamente en Chile, el Instituto Nacional de Estadística (INE) indica que en 1950 los menores de 15 años representaban el 36,7% de la población total, los de 15 a 64 años eran el 59% y los mayores de 65 años alcanzaban al 4,3%. Se estima que al final del periodo de la proyección, 2050, estos grupos serán: 16,6%, 61,8% y 21,6% lo cual supone un continuo envejecimiento de la población chilena, ascendiendo a 67.14 adultos mayores por cada 100

menores de 15 años (Ganga-Contreras, Piñones-Santana, González-Vásquez, & Rebagliati-Badal, 2016).

En el 2003, la región metropolitana de Santiago tenía una población de más de 650 mil adultos mayores, que representaban el 11.05% de la población total. La municipalidad de Providencia, con una población de 20,874 personas, tenía en 2003 una población de más de 25 mil adultos mayores, equivalentes al 21.51% de la población, lo que la ubicaba a la región con el mayor porcentaje de este grupo de edad de la Región Metropolitana de Santiago (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2003, 2014a, 2014b)

En consecuencia, se estima que para el año 2025, los adultos mayores chilenos constituirán el 20% de la población, lo que generará nuevas necesidades sociales y sanitarias, del mismo modo se sabe que existen diversos factores que están directamente relacionados con la calidad de vida percibida en adultos mayores, incluyendo bienestar psicológico, apoyo social, estado de salud en general y estado de salud mental y físico. Por esto, los estudios se concentran en analizar el impacto que tienen diversas variables teóricas y empíricas como la presencia de enfermedades diagnosticadas, como la hipertensión arterial, diabetes y trastornos musculoesqueléticos (Urzúa, Bravo, Ogalde & Vargas, 2011).

Por ende, los investigadores en Chile se han ocupado de analizar las variables vinculadas con el envejecimiento desde diferentes disciplinas, estudios como el de Vidal Gutiérrez et al. (2008), determinaron la importancia de estimular la interacción social, el autocuidado y autonomía de los ancianos ya que esto contribuye a una mejor calidad de vida y de la salud.

También, las investigaciones realizadas con adultos mayores en Chile (Bustamante, Vidal & López, 2014; Durán Agüero, Mattar, Bravo, Moreno & Reyes, 2014; González, 2015; Lara Jaque, Espinoza, Lavoz & Santuber, 2012; Jiménez, Fernández, Zurita, Linares & Farías, 2014) han documentado que el fenómeno del envejecimiento que vive el mundo, responde a cambios socioculturales, políticos, y económicos, y que las actividades de vida diaria pueden influir en el desarrollo óptimo, los factores no hereditarios que se presentan con la edad, la audición, la motricidad, el sueño, las emociones, la autonomía y la alimentación, determinando un envejecimiento normal y uno saludable, siendo este último el que presenta la menor probabilidad de presentar enfermedades y/o discapacidad, más tarde la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso el envejecimiento activo como el proceso de optimización de

oportunidades de salud, participación y seguridad para mejorar la calidad de vida (Milla, Johns, & Agüero, 2014; Martín Lesende et al., 2007).

Moya, Aguirre, Mondaca, Cea-Nettig, & Bustamante (2017) indican que, en Chile, hay un papel especial y protagonista de todas aquellas experiencias del envejecimiento exitoso, debido a que los adultos mayores son funcionales, con roles asociados a la economía y la familia, además de que dicho país cuenta con una de las más avanzadas en América Latina, centrado en la salud funcional, su integración social y el incremento de la sensación de bienestar (Servicio Nacional de Adulto Mayor [SENAMA], 2013).

Chile es uno de los países sudamericanos que ha ingresado decididamente en una fase avanzada de progresión en la denominada transición epidemiológica (Omram, 1971 como se citó en Gonzalo Valdivia & Domínguez de Landa, 2012). Los países que ya han vivido este proceso de transición demográfica señalan la importancia de considerar la inclusión de dimensiones cualitativas en el diseño de los programas de intervención y cuidados de salud para las poblaciones de edad avanzada, ya que las intervenciones para este grupo lo que pretenden, más que alcanzar una mayor sobrevivencia, es procurar una mejor calidad de vida y en particular, una mejor calidad de vida relacionada con la salud (Gonzalo Valdivia & Domínguez de Landa, 2012)

Por otro lado, las desigualdades sociales y económicas, cobran relevancia al explorar su relación con los indicadores de salud física y mental, Schnettler et al (2012) han investigado el efecto positivo de los recursos económicos en la satisfacción vital y central del bienestar, también explorado anteriormente por Albalá et al., (2011) quienes determinaron efectos en la salud debido a las desigualdades socioeconómicas; otra de las variables fue la alimentación, misma que se identificó como una necesidad básica necesaria e importante fuente de satisfacción, como lo han señalado otros autores (Vargas Puello, Alvarado Orellana & Atalah Samur, 2013; Castillo-Carniglia et al., 2012).

Otros estudios sudamericanos (Alzate-Urrea et al, 2015) han demostrado que el acceso a los servicios sociales y de salud presentan algunas dificultades, sumado a los determinantes culturales, sociales y ambientales como indicadores claves de la calidad de vida que pueden percibir.

Igualmente, a partir de la medición de la calidad de vida, (Barros-Higgins, Herazo-Beltrán, & Aroca-Martínez, 2015) se ha demostrado ampliamente que las enfermedades crónicas tienen un efecto negativo sobre la calidad de vida de los adultos mayores en términos de salud

física, salud mental y sobre todo en la carga de la enfermedad asociada a estados de discapacidad física y dependencia funcional (Génova-Maleras et al.,2011).

La funcionalidad también es un aspecto importante y que ha sido considerado en los estudios de calidad de vida (Germán Borda et al.,2016), se ha determinado también que un tercio de los adultos mayores presentan dependencia funcional, esto en base a el índice de Barthel (Lara Jaque & Hernández, 2009)

Los datos y los antecedentes demuestran que predomina la autonomía, aunque el área de funcionalidad más afectada son las actividades básicas de la vida, del mismo modo mencionan que la situación económica la consideran de regular a buena, y un resultado importante es que, al analizar la variable salud, más de la mitad de los adultos mayores percibe su salud de regular a mala constituida principalmente a la pérdida de función (Lara Jaque & Hernández, 2009).

Junto con el envejecimiento poblacional, las personas van siendo dependientes, lo que significa que necesitan de personas que estén para apoyarlas y cuidarlas, la principal fuente de apoyo de un adulto mayor es su familia, y no solo la principal sino también la preferida y a la que acuden, generalmente, en primera instancia. Los hijos y sus esposas proveen asistencia en el diario vivir como en momentos de crisis (Lavoz et al., 2009).

A nivel psicológico, la persona en esta etapa de desarrollo atraviesa por un proceso de reflexión y comienza a contemplar su vida como un conjunto, que lo lleva a evaluar la manera como ha vivido su vida y las decisiones que ha tomado durante esta (Rage,1997; Rodríguez Uribe & Buela-Casal, 2003 como se citó en Rodríguez Uribe, Valderrama Orbegozo & Molina Linde, 2010). A nivel social algunos de los hechos que impactan la vida del adulto mayor se relacionan con el temor por la pérdida de los seres queridos (padres, pareja e hijos), la jubilación y con ella la exclusión social, la falta de actividades físico-recreativas y la disminución de la interacción social (Gallar, 1998; Uribe-Rodríguez & Buela-Casal, 2003 como se citó en Rodríguez Uribe, Valderrama Orbegozo & Molina Linde, 2010).

Los estudios de bienestar en adultos mayores generalmente están asociados con la presencia de alguna enfermedad o son realizados en centros de salud con un diagnóstico específico, desde hipertensión y su relación con dependencia funcional, trastornos de memoria, percepción de bienestar, maltrato y depresión (Mendoza-Parra, Merino & Barriga, 2009).

El envejecimiento implica la aparición de factores de riesgo para la soledad, como la viudez, la ausencia de hijos vivos, la falta de redes de apoyo social, el deterioro de la salud y la

discapacidad (Grenade & Boldy, 2008; Adams, Sanders & Auth, 2004 como se citó en Ayala et al., 2012). Es importante tener en cuenta que las actividades sociales de carácter voluntario aportan beneficios individuales importantes en el adulto mayor, como alta autoestima, sentimientos de utilidad, mejora el estado de ánimo y de salud (Ferrada Mundaca & Zavala Gutiérrez, 2014).

La calidad de vida para los adultos mayores significa tener paz y tranquilidad, ser cuidado y protegido por la familia con dignidad, amor y respeto, y tener satisfechas como ser social sus necesidades de libre expresión, decisión, comunicación e información (Inga & Vara, 2006 como se citó en Melguizo-Herrera et al., 2014).

Objetivo

El objetivo de este trabajo es identificar las variables que caracterizan e integran la calidad de vida de los usuarios de los Centros de Integrales del Adulto Mayor en Santiago de Chile y con esto evaluar el impacto de los servicios que brindan dichos centros en la situación del adulto mayor.

Método

Diseño de la investigación

Se utilizó un diseño cuantitativo, de corte transversal y alcance explicativo.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 835 adultos mayores que acuden a centros de atención integral al adulto mayor de dos ciudades de dos países: Saltillo, México y Santiago de Chile, de los cuales el 64.7% (n=540) son mujeres y el 35.3% (n=295) son hombres, el método de muestreo utilizado fue mediante una selección intencional. La participación de los adultos fue totalmente voluntaria en cada centro. La muestra de Saltillo, México está constituido por el 64.1% (n=535) y en la municipalidad de Providencia en Santiago de Chile por 35.9% (n=300).

Muestreo

Los casos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional o incidental. La forma de reclutar los casos fue mediante participación voluntaria en los diferentes centros del

Adulto Mayor en las ciudades de Saltillo, Coahuila, México y La municipalidad de Providencia en Santiago de Chile.

Instrumento

Se utilizó una encuesta de 34 reactivos con un apartado con 18 datos generales de cada adulto mayor, la escala es una versión adaptada del Cuestionario de Calidad de Vida para Adultos Mayores en Comunidad validado en población mexicana (González Tovar & Garza Sánchez, 2015, 2016) Los reactivos se organizaron en cuatro apartados: bienestar general, que contiene 14 reactivos, autodeterminación, 11 reactivos, autonomía, seis reactivos y religiosidad que contiene cuatro reactivos. La escala utilizada fue de nivel ordinal con formato de respuesta de frecuencias en cuatro niveles. La fiabilidad del instrumento se analizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El apartado de bienestar general obtuvo un puntaje de .839, la correlación promedio ítem-total fue de .284, la autodeterminación resultó con una fiabilidad de .743, correlación ítem-total de .216, autonomía obtuvo .801 en el coeficiente alfa y una correlación de .436 y el apartado de religiosidad obtuvo un valor de alfa de .905 y una correlación promedio de .766.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó cabo mediante un procedimiento de entrevista cara a cara con los adultos mayores de manera no remunerada y participación voluntaria, con consentimiento informado firmado por los participantes y en estricto apego a las consideraciones éticas en materia de investigación con seres humanos. Los datos se procesaron en el paquete estadístico SPSS versión 21 y en el paquete Statistica 8

Análisis de datos

Como variable dependiente se utilizó la percepción de una enfermedad incapacitante, se obtuvieron dos modelos para cada una de las muestras de los dos países. Se utilizó el análisis de regresión logística binomial y se procesó mediante el método hacia atrás (backward) de Wald.

Resultados

El modelo de regresión para la muestra de adultos mayores mexicanos obtuvo en el análisis de clasificación de casos un porcentaje 99.6, la clasificación se realizó para adultos mayores que padecen una enfermedad que sienten que los incapacita. Para la muestra chilena, el porcentaje global de clasificación fue de 87.8%. Estos datos, muestran un buen nivel de discriminación en la clasificación de los sujetos

Tabla 1

Tabla de clasificación de casos que padecen una enfermedad que sienten que los incapacita para la muestra de México y Chile

Observado				Pronosticado		
				Enfermedad que considera que lo incapacita		% correcto
				Si	No	
México	Enfermedad que considera que lo incapacita	Si		11	32	25.6
		No		1	226	99.6
	Porcentaje global					87.8
Chile	Enfermedad que considera que lo incapacita	Si		11	32	25.6
		No		1	226	99.6
	Porcentaje global					87.8

El modelo de regresión logística para los adultos mayores que integran la muestra de México se integró por cuatro variables de la calidad de vida. El coeficiente R^2 de Nagelkerke indica un 29.5% de varianza explicada de la variable dependiente por los cuatro predictores obtenidos. Esto indica que, en la muestra de adultos mayores mexicanos, la pertenencia al grupo de sujetos que padecen una enfermedad que sienten que los incapacita se predice por su estado de salud en general ($\beta=.836$, $p=.000$), la percepción que tiene sobre su salud ($\beta=.512$, $p=.000$) y

la percepción de control sobre su vida ($\beta=.129$, $p=.026$) y un menor uso de la religión como estrategia para ver la vida de forma más positiva ($\beta=-.256$, $p=.026$).

Por otro lado, el modelo para adultos mayores que pertenecen a la muestra chilena se ajustó con siete predictores, que explican el 25.8% de la varianza de la variable dependiente según el coeficiente R^2 de Nagelkerke. El porcentaje de precisión en la clasificación global de los casos fue de 87.8%. La pertenencia al grupo de adultos mayores que padecen una enfermedad que sienten que los incapacita se predice por la percepción negativa del estado de ánimo ($\beta=-.654$, $p=.044$), una percepción positiva del estado de salud física ($\beta=1.067$, $p=.000$), su capacidad de autodeterminación ($\beta=.382$, $p=.011$), la preocupación por lo que las personas piensan del adulto mayor ($\beta=.508$, $p=.006$), el nivel de dificultad para realizar actividades de la vida cotidiana como vestirse ($\beta=-.1.371$, $p=.032$) o cocinar ($\beta=-.656$, $p=.027$).

Tabla 2

Variables en la ecuación para dos modelos de regresión de la muestra de México y Chile

País	Variable	B	ES	Wald	gl	Sig.
México	...su estado de salud en general	.836	.144	33.682	1	.000
	...su salud física	.512	.160	10.282	1	.001
	... qué estudiar	.129	.058	4.984	1	.026
	... para ver la vida de manera más positiva	-.256	.102	6.259	1	.012
	Constante	-4.634	.726	40.748	1	.000
Chile	...su estado de ánimo	-.654	.326	4.039	1	.044
	...su salud física	1.067	.285	14.047	1	.000
	... qué estudiar	.382	.149	6.546	1	.011
	... piensa en lo que opinan los otras personas sobre usted	.508	.185	7.512	1	.006
	... vestirse	1.371	.638	4.621	1	.032
	... cocinar	.656	.297	4.876	1	.027
	Constante	-	3.372	13.451	1	.000
		12.367				

Nota. R^2 de Cox y Snell (México) =.220, R^2 de Cox y Snell (Chile)=.151.

Conclusiones

A partir de los resultados, se concluye que el constructo de calidad de vida, desde una perspectiva subjetiva es sensible a las diferencias culturales, al encontrar variables diferentes entre los dos modelos de regresión propuestos. La religiosidad es un aspecto diferenciador entre los dos modelos de las muestras de México y Chile, ya que, para los adultos mayores mexicanos, la religión es un componente importante para el afrontamiento de situaciones de crisis como una enfermedad, problemas familiares o simplemente afrontar la vida de forma más positiva. Además, el estado de salud determina la forma en que se afronta la enfermedad en la vida adulta.

Por otro lado, los adultos mayores chilenos consideran la funcionalidad como un aspecto importante para la sensación de incapacidad, ya que, al padecer una enfermedad, si esta le permite seguir cumpliendo con sus actividades de la vida cotidiana, la enfermedad no se percibe como incapacitante.

Referencias

- Acevedo Alemán, J., & González Tovar, J. (2014). No envejecemos igual: La religiosidad y el género en adultos mayores del noreste de México. *Reflexiones*, 93(1), 133-144.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72930086010>
- Albalá, C., Sánchez, H., Lera, L., Ángel, B. & Cea, X. (2011). Efecto sobre la salud de las desigualdades socioeconómicas en el adulto mayor. Resultados basales del estudio expectativa de vida saludable y discapacidad relacionada con la obesidad. *Revista Médica de Chile*, 139(10), 1276-1285. doi
- Álzate-Urrea, S., Agudelo-Suárez, A. A., López-Vergel, F., López-Orozco, C., Espinosa-Herrera, É., Posada-López, A. & Meneses-Gómez, E. J. (2015). Calidad de vida y salud bucal: Perspectiva de adultos mayores atendidos en la red hospitalaria pública de Medellín, Colombia. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 14(29), 83-96. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.rgygs14-29.cbsv>
- Ayala, A., Rodríguez-Blázquez, C., Frades-Payo, B., João Forjaz, M., Martínez-Martín, P., Fernández-Mayoralas, G. & Rojo-Pérez, F. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Apoyo Social Funcional y de la Escala de Soledad en adultos mayores

no institucionalizados en España. *Gaceta Sanitaria*, 26(4), 317-324. doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.08.009>

Barros-Higgins, L., Herazo-Beltrán, Y. & Aroca-Martínez, G. (2015). Calidad de vida relacionada con la salud en pacientes con enfermedades renales crónica. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(4), 641-647. doi:
<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63.n4.49805>

Bustamante, M. A., Vidal, C. L. & López, L. P. (2014). Impacto del uso de audífonos para adultos mayores en Chile. *Revista Información Tecnológica*, 25(3), 177-184. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.11.021>

Castillo-Carniglia, Á., Albalá, C., Dangour, A. D. & Uauy, R. (2012). Factors associated with life satisfaction in a cohort of older people in Santiago, Chile. *Gaceta Sanitaria*, 26(5), 414-420.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.11.021>doi:10.1016/j.gaceta.2011.11.021

Córdova, V. V., Río, C. J., Robaina, N. F., Ortiz, M. C. & Artaza, C. (2013). Calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual institucionalizados en Chile desde la perspectiva de los proveedores de servicios. *Universitas Psychologica*, 12(3), 923-932. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY12-3.cvad.

Durán Agüero, S., Mattar A, P., Bravo B, N., Moreno B, C. & Reyes G, S. (2014). Asociación entre calidad de vida y cantidad de sueño en adultos mayores de la Región Metropolitana y Región de Valparaíso, Chile. *Revista Médica de Chile*, 142(11), 1371-1376. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014001100002>

Ferrada Mundaca, L., & Zavala Gutiérrez, M. (2014). Bienestar psicológico: adultos mayores activos a través del voluntariado. *Ciencia y enfermería*, 20(1), 123-130. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000100011>

Ganga Contreras, F., Piñones Santana, M. A., González Vásquez, D., & Rebagliati Badal, F. (2016). Rol del Estado frente al envejecimiento de la población: el caso de Chile. *Convergencia*, 23(71), 175-200. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v23n71/1405-1435-conver-23-71-00175-en.pdf>

Génova-Maleras, R, Álvarez-Martín, E., Catalá-López, F., Fernández de Larrea-Baz, N. y Morant-Ginestar, C. (2011). Aproximación a la carga de enfermedad de las personas mayores en España, *Gaceta Sanitaria*, 25(5), 47-50. doi: 10.1016/j.gaceta.2011.09.018.

Germán Borda, M., Acevedo González, J.C., Gabriel David, D., Morros González, E. Y Cano,

- C.A. (2016). Dolor en el anciano: calidad de vida, funcionalidad y factores asociados. Estudio SABE, Bogotá, Colombia. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 51(3), 140-145. doi: 10.1016/j.regg.2015.07.001
- González, P. M. (2015). Actitud de marcha según nivel socioeconómico en adultos mayores autovalentes. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 31(4), 501-507. doi:10.1590/0102-37722015042626501507
- González Tovar, J., & Garza Sánchez, R. I. (2015). *Calidad de vida en la vejez: su medición y propuesta de un modelo*. Ciudad de México, México: Editorial Fontamara.
- González Tovar, J., & Garza Sánchez, R. I. (2016). Primera revisión del Cuestionario de Calidad de Vida para Adultos Mayores en Comunidad CCVAMC-62. *Ciencia Ergo-Sum*, 23(1), 17-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10444319003>
- Gonzalo Valdivia, C., & Domínguez Landa de, A. (2012). Población de 80 y más años en Chile: Una visión preliminar desde el punto de vista epidemiológico. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(1), 5-12. doi:10.1016/S0716-8640(12)70267-5
- Herrera Molina, E., Muñoz Mayorga, I., Martín Galán, V., & Cid Gala, M. (2011). Experiencias españolas en la promoción de la autonomía personal en las personas mayores. *Gaceta Sanitaria*, 25(2), 147-157.
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2003). *Adultos Mayores por Regiones, Comunas y Porcentajes*. Recuperado de: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/adultosmayores/pdf/mayorescenso2002.pdf
- INE (2014a). *Anuario de Estadísticas Vitales 2012*. In I. N. d. Estadísticas (Series Ed.) Recuperado de: http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/completa_vitales_2012.pdf
- INE (2014b). *Proyecciones de Población 2014*. Recuperado el 10 de septiembre de 2015, Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/proyecciones2014/proyecciones-de-poblacion-2014.xlsx
- Jiménez S, C. E., Fernández G, R., Zurita O, F., Linares G, D. & Farías M, A. (2014). Programas de educación en salud y entrenamiento de la fuerza en adultos mayores con artrosis de

cadera leve a moderada. *Revista Médica de Chile*, 142(4), 436-442. doi:10.4067/S0034-98872014000400004

- Jing, W., Willis, R., & Feng, Z. (2016). Factors influencing quality of life of elderly people with dementia and care implications: A systematic review. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 66, 23-41. doi: <https://doi.org/10.1016/j.archger.2016.04.009>
- Lara Jaque, R. A. L., Espinoza, M. A. L., Lavozy, E. C. E. & Santuber, C. P. (2012). Actividades instrumentales de la Vida Diaria en personas mayores atendidas en la red de atención primaria de salud en la comuna de Chillán Viejo-Chile. *Índex de Enfermeria*, 21(1-2). doi:10.4321/S1132-12962012000100006
- Lara Jaque, R. A., & Hernández, M. A. M. (2009). Perfil sociodemográfico de salud y funcionalidad en adultos mayores de la comuna de Chillán. *Theoria*, 18(2), 81-89. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29917006007>
- Lavozy, E. E., Villarroel, V. M., Jaque, R. L., & Caamaño, P. R. (2009). Factores asociados al nivel de sobrecarga de los cuidadores informales de adultos mayores dependientes, en control en el consultorio *José Durán Trujillo*, San Carlos, Chile. *Theoria*, 18(1), 69-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/299/29911857007.pdf>
- Lehrer, E. L., Lehrer, V. L. & Krauss, R. C. (2009). Religion and intimate partner violence in Chile: Macro- and micro-level influences. *Social Science Research*, 38(3), 635-643. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.03.001>
- Linardakis, M., Papadaki, A., Smpokos, E., Sarri, K., Vozikaki, M., & Philalithis, A. (2015). Are religiosity and prayer use related with multiple behavioral risk factors for chronic diseases in European adults aged 50+ years? *Public Health*, 129(5), 436-443. doi: <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2015.02.006>
- Marcos Pardo, P. J., Orquín Castrillón, F. J., Belando Pedreño, N., & Moreno-Murcia, J. A. (2014). Motivación autodeterminada en adultos mayores practicantes de ejercicio físico. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 149-156. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232014000300016
- Martín Lesende, I., Martín Zurro, A., Moliner Prada, C. & Aguilera García, L. (2007) Envejecimiento activo, la mejor receta para prevenir la dependencia. *Revista Española de Geriatria*, 43(2), 4-6. doi:10.1016/S0211-139X (07)75733-5

- Melguizo-Herrera, E., Ayala-Medrano, S., Grau-Coneo, M., Merchán-Duitama, A., Montes-Hernández, T., Payares-Martínez, C., & Reyes-Villadiego, T. (2014). Calidad de vida de adultos mayores en centros de protección social en Cartagena (Colombia). *Aquichan*, 14(4), 537-548. doi:10.5294/aqui.2014.14.4.8
- Mendoza-Parra, S., Merino, J. M., & Barriga, O. A. (2009). Identificación de factores de predicción del incumplimiento terapéutico en adultos mayores hipertensos de una comunidad del sur de Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 25(2), 105-112. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892009000200002>
- Milla, P. G., Johns, P. C., & Agüero, S. D. (2014). Asociación del consumo de desayuno y la calidad de vida en adultos mayores autónomos chilenos. *Nutrición Hospitalaria*, 30(4), 845-850. doi:10.3305/nh.2014.30.4.7431
- Moya, M. O., Aguirre, C., Mondaca, C., Cea-Nettig, X., & Bustamante, C. (2017). Vejez, ciencia y poder: Notas marginales a la formulación del campo de la edad. *Inter ciencia*, 42(1), 63-68. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33949290011>
- Novoa, A. M., Juárez, O., & Nebot, M. (2008). Efectividad de las intervenciones cognitivas en la prevención del deterioro de la memoria en las personas mayores sanas. *Gaceta Sanitaria*, 22(5), 474-482. doi: <http://dx.doi.org/10.1157/13126930>
- Pascual-García, D. M., Garrido-Fernández, M., & Antequera-Jurado, R. (2014). Autodeterminación y calidad de vida: Un programa para la mejora de personas adultas con discapacidad intelectual. *Psicología Educativa*, 20(1), 33-38. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.004>
- Pishchikova, L. (2016). Religiosity and its influence on mental health of late age persons. *European Psychiatry*, 33, Supplement, S189. doi: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.425>
- Rey Cao, A., Canales Lacruz, I., & Táboas Pais, M. I. (2011). Calidad de vida percibida por las personas mayores. Consecuencias de un programa de estimulación cognitiva a través de la motricidad *Memoria en movimiento*. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 46(2), 74-80. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.regg.2010.08.005>
- Rodríguez-Artalejo, F. (2011). Envejecer satisfactoriamente. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 46(1), 1-2. doi: 10.1016/j.regg.2010.09.003

- Rodríguez Uribe, F. A., Valderrama Orbegozo, J. L., & Molina Linde, M. J. (2010). Intervención psicológica en adultos mayores. *Psicología desde el caribe*, 25, 246-258.
- Schiappacasse Cocio, G. & González Soto, P. (2016). Validación del test *Meaning in Life Scale* (MILS) modificado para evaluar la dimensión espiritual en población chilena y latinoamericana con cáncer en cuidados paliativos. *Gaceta Mexicana de Oncología*, 15(3), 121-127. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.gamo.2016.05.004>
- Servicio Nacional de Adulto Mayor [SENAMA] (2013). *Política integral de envejecimiento positivo para Chile 2012-2025*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social-SENAMA. Recuperado de:
http://www.senama.cl/filesapp/SENAMALibroPolíticas_.pdf
- Soriano, C. A. F., Sarmiento, W. D., Songco, F. J. G., Macindo, J. R. B., & Conde, A. R. (2016). Socio-demographics, spirituality, and quality of life among community-dwelling and institutionalized older adults: A structural equation model. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 66, 176-182. doi: <https://doi.org/10.1016/j.archger.2016.05.011>
- Urzúa, A., Bravo, M., Ogalde, M. y Vargas, C. (2011). Factores vinculados a la calidad de vida en la adultez mayor. *Revista Médica de Chile*, 139(8), 1006-1014. doi:10.4067/S0034-98872011000800005
- Vargas Puello, V., Alvarado Orellana, S. & Atalah Samur, E. (2013). Inseguridad alimentaria en adultos mayores en 15 comunas del gran Santiago; un tema pendiente. *Nutrición Hospitalaria*, 28(5), 1430-1437. doi:10.3305/nh.2013.28.5.6663
- Vidal Gutiérrez, D., Zavala Gutiérrez, M., Castro Salas, M., Mora Mardones, O., & Mathiesen, M. E. (2008). Calidad de vida en el adulto mayor: estado físico y relaciones sociales, *Cuadernos Médicos Sociales*, 48(1), 5-12. Recuperado de:
http://cms.colegiomedico.cl/Magazine/2008/48/1/48_1_3.pdf
- Zimmer, Z., Jagger, C., Chiu, C.-T., Ofstedal, M. B., Rojo, F., & Saito, Y. (2016). Spirituality, religiosity, aging and health in global perspective: A review. *SSM - Population Health*, 2, 373-381. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2016.04.009>

LA DANZA COMO MEDIO DE INCLUSIÓN Y ESTÍMULO EN EL DESARROLLO INTEGRAL EN BAILARINAS CON DISCAPACIDAD

Montserrat Navarro Necoechea*

Resumen

Desde el enfoque del desarrollo integral, las áreas física, social, emocional, mental y espiritual, se conjugan y son determinantes para el desarrollo de la persona. Cada área es susceptible de estimularse con la finalidad de promover el desarrollo armónico del individuo, mejorar su calidad de vida y la adaptabilidad a su entorno. En ocasiones, las barreras sociales son las que obstaculizan este desarrollo integral en las personas con discapacidad. La danza es considerada una actividad psicofísica en la cual la persona puede expresar sentimientos y emociones a través del movimiento corporal y su conexión consigo mismo, además, su práctica colectiva propicia la interacción social. La danza se ha transformado a través de los años y de las diferentes culturas, pasando de ser utilizada como rituales o ceremonias, a ser utilizada como medio para fomentar el desarrollo integral, rompiendo con los estándares sociales, artísticos y culturales de ésta. Sus beneficios en las diferentes esferas del desarrollo integral se evidencian en los hallazgos de diversas investigaciones. Sin embargo, su rol como medio de desarrollo en las personas con discapacidad ha sido menos abordado en las mismas.

Palabras clave

Discapacidad, Danza, Inclusión

* Universidad Marista de Mérida
montsenavarroneco@hotmail.com

Introducción

El desarrollo integral de la persona, es un enfoque práctico el cual tiene el propósito de promover el potencial humano aprendiendo desde las interacciones sociales teniendo en cuenta el crecimiento emocional, físico, social, psicológico y espiritual de la persona (D'Angelo, 2002).

Como parte de la esfera psicológica, Jean Piaget (1936) afirmaba que la inteligencia de los niños y niñas se va construyendo a partir de la actividad motriz en sus primeros años de desarrollo, por lo que durante esta etapa de vida la educación es principalmente psicomotriz (Martínez, 2012). La psicomotricidad engloba la interacción del sujeto a nivel cognitivo, emocional, simbólico y sensoriomotriz desempeñado en un contexto psicosocial (Madrona, Contreras y Gómez, 2008).

Al igual que la psicomotricidad, para Piaget (1936) el desarrollo cognitivo, es decir los procesos que hacen posible el conocimiento y aprendizaje, tiene una función muy importante en el crecimiento de la persona y se adquiere de forma progresiva (Lozano y Güereca, 2006).

Como parte del desarrollo psicosocial se encuentra el proceso de socialización, definido por Rocher (1990, como se citó en Suría, 2010) como el proceso mediante el cual la persona interioriza y aprende a lo largo de su vida, tomando en consideración los elementos socioculturales y las experiencias personales adquiridas durante su vida, integrándolas a su personalidad para adaptarse al entorno.

Para promover el desarrollo integral de la persona, es posible estimular cada una de las áreas, tales como el desarrollo psicomotriz, psicosocial y cognitivo-intelectual; conociendo las pautas de desarrollo e involucrándose en las mismas desde los primeros años de vida del individuo.

El desarrollo integral de las personas con discapacidad, en algunas ocasiones, se encuentra obstaculizado por las barreras sociales. En México, acorde a los resultados de la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] en el 2014, en año se registró 120 millones de personas en el país, donde, aproximadamente 7.1 millones de habitantes vivían con algún tipo de discapacidad. El número de mujeres con discapacidad era mayor al de hombres, siendo 3.8 millones de mujeres y 3.3 millones de hombres, representando un reto más para la población de mujeres en el país (INEGI, 2016). Concluyendo, aproximadamente el 3% de la población mexicana correspondía a mujeres

con algún tipo de discapacidad, incluyendo la cognitivo-intelectual, motriz y Síndrome de Down, viviendo y enfrentándose a sus propios obstáculos y a las barreras impuestas por la sociedad.

La discapacidad, según la ONU (2007) es:

Un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p.1)

Actualmente existe una diversidad de métodos para fomentar el desarrollo integral de las personas con discapacidad, como las terapias de rehabilitación física, terapias de estimulación cognitiva, terapia ocupacional, terapia de lenguaje, también, entre ellas está la danza como terapia de manera formal e informal.

La prevalencia de la discapacidad en México corresponde al 6% de la población, incluyendo a las personas que experimentan dificultades o limitaciones para realizar las actividades básicas de la vida cotidiana propuestas por la OMS (2014) siendo éstas: caminar, subir o bajar escaleras utilizando sus piernas; ver (aún con el uso de lentes); mover o usar sus brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aún con el uso de aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse; problemas emocionales o mentales (INEGI, 2016).

De esta prevalencia de la discapacidad en México (6%), el 1.5 de la población correspondiente son adolescentes de entre 20-24 años, el 1.3% son mujeres de entre 25-29 años, y el 1.5 son mujeres adultas de entre 29-34 años de edad (INEGI, 2016).

Las estadísticas señalan importantes cifras de discapacidad en las mujeres mexicanas, con un índice de prevalencia relevante. En México existen diversas instituciones tanto públicas como privadas para trabajar con la discapacidad, con el fin de promover un óptimo desarrollo cognitivo, psicosocial y psicomotriz de las personas. Las instituciones que trabajan con la discapacidad buscan estimular el desarrollo integral mediante actividades lúdicas, ejercicios de activación y terapias de diversos tipos.

Existen investigaciones y trabajos de intervención que hablan acerca de la danza como método para estimular el desarrollo desde la infancia y a continuar largo de la vida. Como lo menciona (Kokkonen, 2014) “la danza no es sólo una interpretación artística o una forma de

hacer ejercicio; es una herramienta educativa, una terapia que combina creatividad y bienestar” (p. 124), permitiendo aprender y crecer a través del arte.

La danza, además de ser una conexión con el cuerpo, brinda beneficios a nivel físico ya que al ser un entrenamiento corporal completo la quema de calorías previene enfermedades cardiovasculares y el aumento excesivo de peso, de igual manera, refuerza las habilidades motoras como la flexibilidad, equilibrio, coordinación y la agilidad. A nivel psicológico, la danza es un medio de liberación de emociones, expresión de sentimientos, fomenta la creatividad, reduce la depresión y ansiedad, además de aumentar las emociones positivas. En la parte cognitiva, trabaja con la memoria y la atención, el cuerpo en movimiento influye en el pensamiento creativo. A nivel social, la danza genera sentimientos de unidad, afiliación, pertenencia, fomenta la conciencia de la identidad cultural-social, además de ser un medio de relacionarse con los demás (Kokkonen, 2014).

Una investigación realizada por Bernardes (2011) en Paraguay a personas adultas entre 20-65 años, una parte siendo bailarines, otros que realicen ejercicio físico y el resto sedentarios, se encontró que las personas que bailan o realizan ejercicio físico se ven beneficiadas en su calidad de vida y en su contexto social haciéndolo más placentero, se comprobó que aporta a la resiliencia de las personas con depresión y aumenta el autoestima. Sostiene que la actividad física, sobre todo la danza es un factor promocional de la salud y es un tema de poca investigación científica.

Como lo menciona la revista especializada en danza infantil, Mini Danza (2014) los niños y niñas con alguna discapacidad física o cognitiva pueden encontrar en la danza un lugar para expresar sentimientos, emociones y ejercitar su cuerpo. La danza busca potencializar y desarrollar la parte emocional y física de los niños y niñas.

La danza como terapia tiene múltiples beneficios en cada esfera del desarrollo integral de las personas con algún tipo de discapacidad.

A nivel psicomotriz permite utilizar el cuerpo para desarrollar las capacidades físicas como lo es la flexibilidad, la coordinación y la respiración. De igual manera, el organismo funciona como medio para expresarse de manera creativa y espontánea. A nivel cognitivo trabaja con los procesos mentales tales como la atención, memoria, comprensión, y fomenta la imaginación. A nivel emocional y de personalidad, permite explorar sus emociones, trabajar con la aceptación de sí mismos y de su cuerpo, genera un sentimiento de seguridad y confianza,

aumentando la autoestima y autovalía, aceptando sus limitaciones como riqueza propia y abriendo caminos a la diversidad funcional (Mini Danza, 2014).

Los beneficios a nivel social que brinda la danza como terapia es el poder crear y fomentar relaciones interpersonales, además de desarrollar habilidades de comunicación verbal y no verbal. También les ayuda a perder el miedo al contacto con los demás y aumenta sus habilidades sociales (Mini Danza, 2014).

La psicóloga clínica Georgina Fariñas García implementa en el año de 1973, en Cuba, un nuevo método terapéutico utilizando el arte de la danza clásica para el desarrollo integral de las diferentes esferas del desarrollo en personas con discapacidad. Este método es llamado Psicoballet, es descrito por Fariñas como “un método psicoterapéutico genuinamente cubano que utiliza la técnica del Ballet como instrumento para su realización” (Fariñas y Hernández, 1993, p.10).

La danza al ser una actividad física permite estar en contacto con sí mismo a través del cuerpo en movimiento, obteniendo los beneficios de toda actividad física en el cuerpo, de igual manera ejercitar los procesos mentales, y además estando en relación con los demás crea y fortalece las relaciones interpersonales.

Un estudio de investigación realizado por dos doctores en medicina y una licenciada en educación especial, en Ciudad de La Habana en Cuba con el objetivo de conocer el impacto del Psicoballet aplicado a un grupo de 12 niños y niñas de 5 y 6 años de edad con síndrome de Down en un periodo de 10 meses en una sesión semanal de una hora, se obtuvieron resultados importantes, apreciándose cambios significativos hacia los niños, niñas y sus familias. Las clases se dividieron en tres fases: la parte inicial de calentamiento, las técnicas de ballet clásico y finalmente la parte creativa (Pineda, Gutiérrez y Barthelemy, 2009).

Como parte de esta se realizaron evaluaciones periódicas a los niños y niñas participantes. Las maestras mencionaron que el mayor avance en los niños y niñas fue en la adquisición y fortalecimiento de las habilidades motoras. De igual manera, comentaron mejoras en el aprendizaje se debió a las tareas educativas previamente programadas, las cuales observaron una mejora continua con el paso del tiempo en la rapidez de la realización en las actividades, teniendo en cuenta las características personales. También en el área de la socialización, las maestras señalaron entre los cambios más importantes se encontró a los niños y niñas más activos en las actividades, un incremento en la participación de los juegos y una

iniciativa por integrarse a actividades tanto dentro como fuera de la institución (Pineda, Gutiérrez y Barthelemy, 2009).

De modo semejante, en un estudio de caso realizado en Bogotá, Colombia se trabajó con dos jóvenes con Síndrome de Down de 15 y 17 años, con una condición de discapacidad similar y difiriendo en las características personales. El objetivo general del estudio fue desarrollar una propuesta metodológica a través de la activación física para los jóvenes con Síndrome de Down favoreciendo la coordinación y específicamente el desarrollo motriz; de igual manera se buscó comparar el desempeño de los jóvenes frente a dicha propuesta (Hernández, Puentes y Sierra, 2014).

Como conclusiones de dicho trabajo se encontró una mejora significativa en la coordinación motriz de ambos sujetos, y un mayor interés de ambos sujetos en las actividades relacionadas con la danza y el baile. Finalmente, la aplicación del proyecto contribuyó a estimular la coordinación motriz y lograr un sentimiento de bienestar en los sujetos. Además de apoyar la autonomía de los jóvenes en su vida diaria (Hernández, Puentes y Sierra, 2014).

Objetivo

A partir de lo planteado anteriormente, se realiza la siguiente propuesta de investigación, cuyo objetivo principal es analizar la experiencia subjetiva de madres e hijas adolescentes y adultas, con algún tipo de discapacidad que practiquen cualquier tipo de danza con el fin de identificar el papel de la danza como estímulo en el desarrollo integral de las bailarinas.

Método

Para la realización de la investigación se utilizó el enfoque cualitativo como forma de abordar la situación planteada y aproximarse a la misma. Según Quecedo y Castaño (2012) el enfoque cualitativo, permite recopilar datos descriptivos provenientes de las propias personas involucradas, palabras habladas o escritas, y de la conducta observable.

Partiendo del enfoque cualitativo de trabajo, se seleccionó el diseño de investigación fenomenológico, el cual estudia los fenómenos tal y como son vivenciados, percibidos y experimentados por los participantes, estudia y comprende las diferentes realidades vividas (Del Canto, 2012).

En esta investigación se considera que el alcance es descriptivo, su objetivo es adentrarse a las características y propiedades de los participantes en el fenómeno estudiado. De igual manera busca describir las situaciones o hechos vivenciados directamente de los participantes (Cortés y Iglesias, 2004). La investigación describe la vivencia de las madres con hijas con discapacidad motriz, cognitivo-intelectual o Síndrome de Down que asisten a clases de danza, desde la subjetividad de sus percepciones y experiencias. De igual manera, describe la vivencia de las bailarinas con discapacidad motriz, cognitivo-intelectual o Síndrome de Down que asisten a clases de danza, desde su experiencia personal con el problema de estudio.

La población objetivo para esta investigación fueron madres de hijas con discapacidad motriz, cognitivo-intelectual o Síndrome de Down que asisten a clases de danza; y bailarinas de cualquier disciplina de danza con discapacidad motriz, cognitivo-intelectual o Síndrome de Down.

A través de un muestreo no probabilístico y mediante un muestreo caso-tipo, se contactó a los sujetos que cumplieran con las especificaciones y disposición de colaborar en la investigación. Se contó con la participación de tres mamás con hijas con discapacidad motriz, cognitivo-intelectual o Síndrome de Down que asisten a clases de danza, una de ellas siendo madre y maestra de su hija; y sus hijas, tres bailarinas de cualquier disciplina de danza con discapacidad motriz, cognitivo-intelectual o Síndrome de Down.

La técnica seleccionada para la recolección de datos fue la entrevista debido a ser una herramienta que adopta un diálogo coloquial con los participantes, además de establecer una relación interpersonal entre ambas partes. Dentro de la técnica de entrevista se seleccionó la semi-estructurada, debido a sus características concordantes con el diseño de investigación, ser flexible, dinámica y no directiva.

De igual manera, se utilizó la observación de campo como técnica para la recolección de datos, debido a ser una herramienta directa y analítica, insertándose en la realidad de los participantes. Fue una observación participante artificial, con el fin de conocer el fenómeno desde adentro formando parte de la vida de los participantes y facilitar el trabajo de recolección de datos. Como parte de dicha observación se realizaron diarios de campo, siendo éstos narraciones minuciosas y periódicas de las vivencias y observaciones del investigador, con el fin de registrar los datos e información obtenida durante la observación participante de campo, eliminando los

comentarios y análisis subjetivos manteniendo la formalidad y objetividad de la investigación (Cerde, 1991).

Como parte del eje temático, en la guía de preguntas se abordaron los siguientes temas: carrera dancística, danza y desarrollo psicomotriz, danza y desarrollo psicosocial, danza y desarrollo cognitivo-intelectual, otros factores (terapias previas), y comentarios personales. Se incluyen preguntas dirigidas hacia las madres tales como: ¿cómo considera que ha influido la danza en la motricidad de su hija?, ¿cómo considera que el asistir a clases de danza ha influido en la capacidad para tolerar la frustración de su hija?; y preguntas dirigidas hacia sus hijas bailarinas con discapacidad motriz, cognitivo-intelectual o Síndrome Down por ejemplo: ¿qué sientes cuando bailas?, ¿qué es lo que has aprendido de la danza?.

Aspectos éticos

Resultados

Como se mencionó previamente, la población objetivo para esta investigación fueron tres madres de hijas con discapacidad motriz, cognitivo-intelectual o Síndrome de Down que asisten a clases de danza; tres bailarinas de cualquier disciplina de danza con discapacidad motriz, cognitivo-intelectual o Síndrome de Down. Un requerimiento específico fue el tiempo de práctica dancística, con un mínimo de tres años en clases de danza; y una hermana de una de las bailarinas participantes.

A continuación se presentará una breve descripción de las participantes:

- Madre, hermana e hija bailarina 1. Madre de 38 años, maestra de kínder; hija mayor de 22 años, estudiante de docencia primaria, e hija de 15 años, bailarina de jazz, hawaiano y ballet, estudiante de preparatoria. La bailarina con discapacidad es una chica sin media extremidad superior izquierda.
- Madre e hija bailarina 2. Madre de 60 años de edad, maestra de danza clásica egresada de Bellas Artes desde los 23 años, actualmente sigue dando clases de danza; hija bailarina de 32 años de edad con síndrome de Down, bailarina de ballet clásico y competidora de gimnasia olímpica desde los 24 años. En la familia, los dos hijos menores viven fuera de casa, la hija mayor vive con ellas, es una joven con síndrome de Down.

- Madre e hija bailarina 3. Madre de 53 años, empresaria; hija bailarina de 21 años de edad, triata, con hemiparesia, parálisis cerebral, alargamiento de isquiotibiales y alargamiento de tendón dos veces, estudiante de universidad y bailarina de jazz desde los 15 años de edad.

Seguidamente se presentarán los resultados del análisis del proceso de recolección de información obtenida de las entrevistas, observaciones y diarios de campo de la autora.

Para un mayor análisis y comprensión de la información, se organizó en ejes temáticos de acuerdo a los objetivos de investigación previamente establecidos, seguido de las categorías para mayor precisión en el análisis de la información artesanalmente categorizada. En la siguiente tabla se esquematiza la organización realizada para el análisis de información, se describirá en los párrafos continuos.

Ejes temáticos y categorías para el análisis cualitativo

Categorización de las entrevistas a mamás de bailarinas con discapacidad

Eje temático	Categoría	Sub-categoría
1. Carrera dancística	1.1. Disciplinas y tiempo de práctica	
	1.2. Objetivo de la práctica dancística	
	1.3. Pensamientos hacia la danza	
	1.4. Sentimientos hacia la danza	
2. Danza y desarrollo psicomotriz	2.1. Coordinación	
	2.2. Postura	
	2.3. Danza y terapia física	
3. Danza y desarrollo psicosocial	3.1. Amistad y compañerismo de su hija	3.3.1. Resiliencia
	3.2. Amistad y redes de apoyo	3.3.2. Danza como factor de frustración
	3.3. Autoestima	

	3.4.Aceptación de la discapacidad
4. Danza y desarrollo cognitivo intelectual	4.1.Concentración 4.2.Memoria
5. Danza como medio de inclusión	5.1.Danza inclusiva 5.2.Discriminación a bailarinas con discapacidad

Eje temático 1. Carrera dancística. Como parte de la experiencia de la danza en las participantes, se considera importante conocer las disciplinas que han practicado y el tiempo de las mismas. Además de analizar los pensamientos y sentimientos de la experiencia de las mamás de la danza hacia sus hijas bailarinas con discapacidad.

Categoría 1. Disciplinas y tiempo de práctica. Para la contextualización y mayor comprensión las mamás comparten las diferentes disciplinas que han practicado sus hijas.

“A los cuatro años empezó a querer bailar, desde su salida del kínder ella solita preparó una coreografía para el evento. Desde esa edad quiere ir a clases de ballet”

(Mamá 2)

“Ballet, jazz, hawaiano, y el béisbol le gusta igual...” (Mamá 2)

“...desde chiquita siempre las tenía en clase de danza, de chiquitas iban ballet, ella hacía, eso intenta, ¿no?, pero siempre he procurado que estén en clase de baile, y ella ha sido la que más constancia ha demostrado, la que más interés demostró...” (Mamá 1)

“Sí si, no puede ballet, eso es un hecho, el jazz es lo que más le ayuda y está en un nivel, el semestre pasado estuvo en alto rendimiento para poder coordinar y estaba en jazz y alto rendimiento” (Mamá 1)

Categoría 2. Objetivo de la práctica dancística. Las mamás identifican el por qué la danza en la vida de sus hijas y la importancia de la misma.

“Incluso la danza para ella ella decía “mamá es que yo cuando bailo yo no siento bailar por bailar yo bailo con el alma, yo bailo con el alma.” (Mamá 2)

“...es un ejercicio de memoria, es un ejercicio de concentración, de coordinación, de expresión corporal al 100, entonces para todo le sirve pero sobre todo sabes para que para expresarse para sentirse libre y ser feliz más que la terapia...” (Mamá 1)

“...es que estos chavos también los tienes que estimular con algo que les guste...” (Mamá 1)

“...¿qué puedes hacer para que ella realmente disfrutó el hecho que tenga que estirar las piernas, que tenga que caminar derecha y que no sea una terapia? es dejarla bailar eso es lo que le gusta, así se expresa...” (Mamá 1)

Categoría 3. Pensamientos hacia la danza. Las concepciones que las mamás tienen hacia la danza y cómo ha influido en diversos aspectos en sus hijas bailarinas.

“Pues, fíjate que el baile la ha ayudado en todo, en especial a ser cómo es.” (Mamá 2)

“...ella como que sí se sensibilizaba más no sé cómo explicártelo, a qué sí tenía una discapacidad y no era malo, no sé si me expliqué.” (Mamá 2)

“Pero al irse, como que en la academia, fuera cierto que también les ayudó a no nada más en el ballet, hay un lugar para para que tú puedas hacer para que sea incluido en algún grupo social no solamente dentro del Centro de Rehabilitación también estamos afuera y fuera del Centro de Rehabilitación tenían sus presentaciones en los teatros y también fuera el Centro de Rehabilitación va haber lugar, puedes ser alguien, ¿entiendes? eso también les ayudó.” (Mamá 2)

“...tú vayas a una clase la cual sabes que tienes que hacer tus movimientos, tienes que hacer tu calentamiento, pero aparte es lo que te gusta, hacer porque ella una vez encontró una frase que decía “bailar es soñar con los pies” y para ella es eso, le encanta...” (Mamá 1)

“...le encanta le encanta le encanta hacer esfuerzo que se lo reconozcan...” (Mamá 1)

Categoría 4. Sentimientos hacia la danza. Qué es lo que sienten las mamás al ver bailar, al saber que sus hijas son bailarinas, al compartir la danza con ellas.

“¡Me encantaba a mí todo eso!” (Mamá 2)

“...y es que cuando baila yo le decía Odalys no te pongas nerviosa yo me pongo más nerviosa que Odalys, déjame decirte...” (Mamá 2)

“Es que me pongo muy nerviosa le digo a Odalys es que no se me bloqueo no sé qué me pasa pero... Odalys es la que me tranquiliza, así de “mamá tú sabes que cuando hay muy poca

gente bailo bien pero cuando hay mucha yo me transporto es lo mejor cuando hay mucha gente y yo “ay, Odalys””. (Mamá 2)

“...si la veo feliz la voy a dejar, si eso es lo que ella quiere, al 100% apoyadísima...” (Mamá 1)

Eje temático 2. Danza y desarrollo psicomotriz. Dentro del desarrollo integral de la persona, en el desarrollo psicomotriz las mamás identificaron la utilidad y potencialidad de la danza en las discapacidades de sus hijas bailarinas.

Categoría 1. Coordinación. Como parte del desarrollo psicomotriz, la coordinación es un elemento que las mamás identifican como un área de estimulación como resultado de la interacción con la danza.

“Bueno, evidentemente le ha servido mucho específicamente cuando tú quieres que ella bueno tú la ves cuando baila, deja la coordinación, el trabajo de memoria, de concentración. Sí, para ella es todo un esfuerzo, entonces ocupar varias áreas de todo su cuerpo y de su cerebro, ella tiene que estar totalmente enfocada, disciplinada, coordinada, ¿le ha servido? Sí, sí le ha servido...” (Mamá 1)

“Anímicamente tienes otra actitud no lo que puede llegar a ser un fastidio de voy con el doctor a decir voy hacer lo que me gusta. Y aparte decir porque obviamente tiene que tener sesión de estiramiento, ella tiene alargamiento de isquiotibiales tiene alargamiento de tendón dos veces, el tendón de Aquiles, entonces ¿qué pasa? ella tiene que hacer muchos estiramientos el problema de la motricidad de Renata es que se complicó un poquito por el largo de sus piernas, son muy largas ella tiene el largo de piernas casi casi del tamaño de un adulto desde niña entonces lo que pasa es que para poder equilibrarse se flexiona y ha llegado a atrofiar los músculos...” (Mamá 1)

“Carolina es una niña que tiene...no sé cómo se llama su discapacidad es una discapacidad intelectual...Si entiende, no habla ella, por señas, pero su coordinación y su movimiento era muy no sé muy torpe se caía, y el baile le ha ayudado mucho... su movimiento era muy tosco...” (Mamá 2)

Categoría 2. Postura. Como parte de las características de la disciplina, la postura es un área que se trabaja y fortalece.

“Entonces eso es hay que trabajar mucho en su postura porque tiene escoliosis su postura ha sido complicada y el problema que te digo de estar flexionando pero para eso le ha servido mucho” (Mamá 1).

Categoría 3. Danza y terapia física. Las mamás identifican las diferencias entre las terapias fisiorahabilitadoras y las clases de danza a las que asisiten sus hijas, ninguna sustituyendo a la otra, de lo contrario, trabajando como complemento.

“...básicamente la diferencia entre una terapia física... es una disciplina y una metodología, una clase de danza es disciplina, metodología, corazón, pasión, expresión, libertad. No es lo mismo que te expliqué en una terapia que te estés moviendo la pierna que te digan “sube, baja” y que como cuando un doctor dice “tómame esta medicina y te vas a mejorar”, a que tú vayas a una clase la cual sabes que tienes que hacer tus movimientos, tienes que hacer tu calentamiento, pero aparte es lo que te gusta...” (Mamá 1)

“Ella ha pasado por un montón de terapias y esto, yo ya no lo veo como una terapia, yo para ella lo veo como ésa parte de poder expresarse sin tener que estar recibiendo instrucciones del doctor...” (Mamá 1)

Eje temático 3. Danza y desarrollo psicosocial. Las relaciones intepersonales establecidas tanto de las mamás como de las hijas son un medio de convivencia y apoyo.

Categoría 1. Amistad y compañerismo de su hija. La percepción de cómo la danza ha influido en las relaciones interpersonales de su hija, y su manera de relacionarse.

“Sí le ayudó, en el sentido de su forma de ver las cosas... ella a veces nos decía, “sabes que mamá ya te diste cuenta que para mí es muy fácil hacer X cosa pero tengo compañeros que les cuesta más trabajo” y ella como que sí se sensibilizaba más...” (Mamá 2)

“Olivia nunca sintió algo rencor o algo por ella, “no mamá es que yo la entiendo, no va poder caminar nunca”. Tiene esa capacidad, se llevan bien y todo...” (Mamá 2)

“Donde está no estoy muy contenta en ese aspecto, cero socialización, cero integración...” (Mamá 1)

“Es la parte social la que nos cuesta trabajo...” (Mamá 1)

Categoría 2. Amistad y redes de apoyo. Las mamás encontraron en la danza una red de apoyo, un grupo de pertenencia y amistad en la convivencia de las actividades de sus hijas.

“Las mamás somos muy unidas” (Mamá 2)

“Voy a verla y ahí nos juntamos las seis o más que siempre estuvimos los seis años juntas” (Mamá 2)

“En las presentaciones también presentaciones que de repente hay que comprar payasitos blancos o payasitos de cada color de repente había una que “pues ahorita no tengo mucho dinero”, pues no faltaba de verdad mamá que llegara y toma el payasito morado que te hace falta”. O si no tenía para su hija, pero entre todas lo vamos a comprar y “no le digas nada Rosi aquí está el tuyo” o si no, yo te lo hago.” (Mamá 2)

Categoría 3. Autoestima. Cómo la danza ha influido en la seguridad, conciencia, felicidad, y autoconcepción de sus hijas.

“Bueno lo que pasa es que Olivia siempre fue así... claro que le ha ayudado...” (Mamá 2)

“Incluso la danza para ella, ella decía “mamá es que yo cuando bailo yo no siento bailar por bailar yo bailo con el alma, yo bailo con el alma” y es que cuando baila yo le decía Olivia no te pongas nerviosa yo me pongo más nerviosa que Olivia, déjame decirte...” (Mamá 2)

“Olivia es la que me tranquiliza, así de “mamá tú sabes que cuando hay muy poca gente bailo bien, pero cuando hay mucha, yo me transporto, es lo mejor cuando hay mucha gente”...” (Mamá 2)

“Ella se saben linda, guapa, se sabe que tiene bonito cuerpo y todo...” (Mamá 1)

“...¿qué pasa con su autoestima? no tienen nada que ver con el baile tiene mucho que ver con su entorno tal vez... cuando baila, la ves plena porque son los momentos en los que ella se expresa y se libera.” (Mamá 1)

Subcategoría 1. Resiliencia. La danza como medio de enfrentamiento hacia las adversidades en la discapacidad de las bailarinas.

“...le preocupa esa parte que antes no le preocupaba que se compara pero yo creo que es una fase en la que vamos a trabajar, trabajar mucho en lo que es la parte de la resiliencia en ella no que puedes hacer con lo que tienes con la adversidad con lo que sea que haces como le sacas partido a todo lo que tienes y no sé si pueda llegar a decir aceptes la situación por qué es muy complicada pero si aceptes la realidad de que es tu vida.” (Mamá 1)

Subcategoría 2. Danza como factor de frustración. Así como la danza puede ser un método de estimulación, de igual manera, puede contribuir a la frustración de la bailarina en la vivencia de la danza.

“Ahorita que está pasando por ese proceso que ella quisiera ser perfecta en sus movimientos del baile y que se compara con sus compañeras, en ocasiones su autoestima no está bien, en ocasiones...” (Mamá 1)

Categoría 4. Aceptación de la discapacidad. Las mamás identifican en la danza una oportunidad para el autoconocimiento y un camino para la aceptación de la discapacidad de sus hijas.

“Rocío está en el límite más alto en ese rollo de la aceptación el rollo de su realidad, entonces no le gusta, no le gusta pertenecer a ese tipo de niños, pero tiene que aceptarlo tiene que pertenecer tiene que encontrar a alguien en esos grupos alguien afin a ella en algún momento de su vida y tiene que también que aceptar que el tipo de educación que está recibiendo en la Universidad es para buscar su autosuficiencia, su independencia...” (Mamá 1)

“llegó el punto en que ella se compara, eso es algo que la verdad tengo que trabajar con ella, porque ella se compara con las demás niñas y ya deja de sentir esa, no la deja de sentir, más bien como que se ha retraído un poquito al pensar que no lo hace igual que las demás, ok, antes como que ese tipo de situaciones no la incomodaban, antes, pero ella siempre ha sido muy intensa, muy disciplinada, sí le cuesta trabajo, obviamente, pero lo hace con mucha pasión.” (Mamá 1)

“Yo le llegué a preguntar a Oliva, “si te dieran a elegir nacer... completa, ¿te gustaría?”, y no podía creer lo que me contestó, me dijo que no, porque todo lo que ella ha logrado hacer y ser ha sido gracias a su bracito” (Mamá 2)

Eje temático 4. Danza y desarrollo cognitivo-intelectual. Las vivencias, pensamientos y sentimientos de las mamás hacia el desarrollo cognitivo-intelectual de sus hijas mediante las características y exigencias de sus clases de danza.

Categoría 1. Concentración. Las mamás identifican la concentración como un elemento importante en la cognición de sus hijas bailarinas.

“...siempre me lo ha dicho, “no veo a nadie, yo solamente siento la música”.” (Mamá 2)

“...cuando baila... el trabajo de memoria, de concentración, sí, para ella es todo un esfuerzo entonces ocupar varias áreas de todo su cuerpo y de su cerebro ella tiene que estar totalmente enfocada...” (Mamá 1)

“...ella era la figura principal entonces tú te das cuenta cómo lo ensayo, cómo se lo aprendió el esfuerzo que puso su cara de felicidad que se desbordaba, entonces evidentemente es un ejercicio de memoria, es un ejercicio de concentración...” (Mamá 1)

Categoría 2. Memoria. Como parte de la exigencia de la disciplina, se estimulan diferentes aspectos de la cognición, siendo un ejercicio de trabajo continuo.

“Se lo dije yo a la maestra el día que estábamos todavía en el carnaval agarró y me dijo “necesito que este sábado, ahorita que empecemos” y le dije “el sábado todavía no estamos en Mérida pero llegamos tal fecha aquí” y me dijo “ese día las espero, por favor porque el baile no se lo va aprender es muy poco tiempo” y dije que “no que, para febrero si se lo aprende, si se lo aprende” y sí se lo aprendió rapidísimo y ahora ya se sabe todo el baile de la presentación ya está, y ha tomado como tres cuatro clases ya se lo aprendió”.” (Mamá 2)

Eje temático 5. Danza como medio de inclusión. La oportunidad que han vivido las mamás con sus hijas de ser incluidas y tener un espacio de crecimiento y desenvolvimiento. Además de enfrentarse a las barreras sociales y discriminación hacia las bailarinas con discapacidad.

Categoría 1. Danza inclusiva. Los aspectos y actitudes que han recibido por parte de la sociedad a favor de la inclusión en la danza.

“Me hablaron y me dijeron “no pues que muy bien, es que por favor quieren a Olivia para que sea reina del carnaval de con discapacidad motriz...” (Mamá 2)

“El año antepasado que estuvo en el festival de la sirenita que ella hizo un número, ella era la figura principal entonces tú te das cuenta cómo lo ensayo, cómo se lo aprendió el esfuerzo que puso su cara de felicidad que se desbordaba... entonces para todo le sirve pero sobre todo sabes para que para expresarse para sentirse libre y ser feliz.” (Mamá 1)

Categoría 2. Discriminación a bailarinas con discapacidad. Las barreras sociales con las que se han encontrado las mamás y sus hijas en el medio artístico.

“Donde está no estoy muy contenta en ese aspecto, cero socialización, cero integración ha estado en otros lugares y todo, a ella le gusta y eso es lo que más importa y si me gustaría que amplíe sus horizontes, y también localizar una academia en donde realmente exista la integración, la inclusión no solamente en la parte del baile ni en la parte social sino también en las competencias” (Mamá 1)

“A mi lo que si me preocupa la verdad es que no me la motivan mucho, le pregunto “¿qué hiciste hoy?” y me dice “ver a las niñas practicar para la competencia”, y yo me puedo ir a la yugular de los maestros, no lo hago por prudencia porque sé que a ella le gusta su academia pero si esa parte y te das cuenta que es así en muchos lugares.” (Mamá 1)

“...le dan vamos tres movimientos te la ponen hasta atrás del grupo, no... pero pues así pasa.” (Mamá 1)

“En Bellas Artes fue a audicionar Olivia, estaba más chica todavía... audicionó, la maestra la preparó y todo y le dijo “vete Olivia, estás bien preparada, ve”. Fue una de las mejores, y no la aceptaron... adivina por qué...Dijeron, “es que aquí preparamos perfección, y Olivia no puede ser perfecta...” (Mamá 2)

Categorización de las entrevistas a bailarinas con discapacidad

Eje temático	Categoría	Sub-categoría
1. Carrera dancística	1.1.Disciplinas y tiempo de práctica	
	1.2.Objetivo de la práctica dancística	
	1.3.Pensamientos hacia la danza	
	1.4.Sentimientos hacia la danza	
2. Danza y desarrollo psicomotriz	2.1. Equilibrio	2.1.1 Antes y después de la danza 2.1.2. Beneficios
	2.2.Coordinación	2.2.1 Antes y después de la danza 2.2.2. Beneficios
	2.3.Danza y terapia física	2.1.2. Beneficios 3.1.1. Apoyo social
3. Danza y desarrollo psicosocial	3.1. Amistad y compañerismo	
	3.2.Autoestima	3.3.1. Factores promotores de la aceptación de la discapacidad
	3.3.Aceptación de la discapacidad	
4. Danza y desarrollo-		

cognitivo intelectual	4.1.Concentración
	4.2.Memoria
5. Danza como medio de inclusión	5.1.Danza inclusiva

Eje temático 1. Carrera dancística. Las bailarinas comentan las disciplinas que han practicado, además del por qué practican esa disciplina, y sus pensamientos y sentimientos hacia la danza.

Categoría 1. Disciplina y tiempo de práctica. Nos dan a conocer su formación dancística con el fin de conocer las características de las diferentes disciplinas de su práctica.

“Jazz y gimnasia... gimnasia por un mes... seis años bailando.” (Bailarina 1)

“Hawaiano, ballet, ahorita estoy en jazz. También he practicado atletismo y béisbol, y he probado samba jaja.” (Bailarina 2)

Categoría 2. Objetivo de la práctica dancística. Las bailarinas reflexionan el por qué practican la danza y el papel que representa en sus vidas.

“...además de una terapia pues es mi vida lo he hecho desde siempre me gusta mucho me sirve mucho el lo personal, lo social, todo, en lo emocional.” (Bailarina 2)

“Yo voy a bailar porque a mí me encanta y me sirve mucho para mis piernas.” (Bailarina 1)

Categoría 3. Pensamientos hacia la danza. Qué es lo que piensan las bailarinas hacia la práctica dancística.

“...pues es todo es mi vida. Sí, es todo, me encanta, ya he probado cualquier baile, a mi me ponen cualquier cosa para bailar y te puedo bailar hasta esta canción que está sonando. Si de hecho desde que empezó ya estoy pensando cómo bailarla...” (Bailarina 2)

“Y ahora cuando bailo me sirve mucho para mis piernas porque estiro todo...” (Bailarina 1)

Categoría 4. Sentimientos hacia la danza. Los sentimientos de las bailarinas hacia su práctica dancística y la importancia de sentirse así.

“Yo siento que lo emocional en la danza, es lo más importante porque yo apenas entro al estudio y es de que se me olvida todo puede ser que yo llegue a mis clases molesta, triste y así y apenas llego escucho la música se me olvida todo y estoy feliz, me encanta, porque ahí me

refugio y puedo ser yo misma, sin que nadie me juzgue, me digan cosas o me limiten a hacer algo. Entonces para mí la danza es mi vida es todo.” (Bailarina 2)

*“Siento, siento tranquilidad en mi cuerpo y no pienso en nadie, sólo en el baile.”
(Bailarina 1)*

Eje temático 2. Danza y desarrollo psicomotriz.

Categoría 1. Equilibrio.

“Sí, porque te ayuda a muchas cosas te ayuda en fuerza, en equilibrio, en coordinación, en todo, en memoria, en la parte social, y que no tengas pánico escénico.” (Bailarina 2)

“...eso también es muy importante porque por ejemplo yo me tengo que adaptar con las coreografías con los pasos así como me ves yo puedo hacer el arco lo puedo hacer con mi otra mano con el codo, o con una sola mano, yo veo cómo hacerlo. Si trabajas mucho el equilibrio, es un cambio total.” (Bailarina 2)

Categoría 2. Coordinación.

“...me ha servido bastante porque como disciplina implica coordinar sus movimientos en cada coreografía y en la práctica se va perfeccionando.” (Bailarina 2)

“Antes antes yo no coordinaba nada y ahora lo he sentido más fácil que porque en notado que voy que voy que voy adelantando bien con mis ejercicios y con el baile.” (Bailarina 1)

Categoría 4. Danza y terapia física.

“Es un poco diferente porque en la danza hago otras cosas que no hacía en la terapia, como estirar mis piernas caminar de aquí hasta allá o como subir escaleras.” (Bailarina 1)

“Pues que la terapia puede ser que solamente estés tú con tu terapeuta y en cama, es simple unas máquinas camas esto el otro estás haciendo el ejercicio que te marca que pues tienes que hacer Y en cambio en la danza puedes estar divirtiéndote puedes estar bailando y a la vez puedes estar tomando tu terapia o sea cómo te estaba diciendo de una amiga que a ella no le gustaba ir a sus terapias porque era muy aburrido es sólo ir a la terapia y pues si te ayuda trabajar con máquinas porque como te digo no puedes comparar una máquina con la danza pero pues también yo creo que hay que combinar los dos porque puedes estar todo el día en lo de las terapias no está muy padre, y en cambio estar bailando pues sí, te distraes y aparte estás haciéndote terapia y te estás ayudando a ti misma.” (Bailarina 2)

Eje temático 3. Danza y desarrollo psicosocial.

Categoría 1. Amistad y compañerismo.

“Sí, tengo amigas de la danza pero tengo pues varios grupos porque pues por lo mismo me vuelto muy social muy amigable jaja con todos los reyes del carnaval me llevo y con los chicos de las comparsas también me llevo y de ahí pues ahorita estoy con los de jazz y con ellas me llevo muy bien igual y en parte como que somos una familia porque nos ayudamos entre todas y está muy padre”. (Bailarina 2)

“Sí platico más con ella, pero me llevo me llevo con todas.” (Bailarina 1)

Subcategoría 1. Apoyo social.

“Me ha costado mucho trabajo en abrir mis piernas demasiado estirarlas, pero mi Miss me ayuda con mis piernas a estirarlas y yo hago el esfuerzo de estirarme demasiado...” (Bailarina 1)

“El apoyo de mis compañeras que me ayudaban... hacía que hacían que yo que yo seguía adelante y que no y que no y que no me daba pena pasar adelante a bailar sola o con un grupo de baile con mis compañeras.” (Bailarina 1)

Categoría 2. Autoestima.

“...ayuda mucho te independizas igual en la parte emocional. Por que igual hay muchos niños que se deprimen por qué no pueden hacer esto siempre están encerrados y ahí es otra cosa ahí riente platicar muchas cosas y por eso yo me volví muy platicadora jaja.” (Bailarina 2)

“Al principio me daba mucho mucho miedo pasar adelante en un baile, pero llegó llegó un tiempo... ahora no tengo miedo de pasar sola al frente a bailar.” (Bailarina 1)

Categoría 3. Aceptación de la discapacidad.

Subcategoría 1. Factores promotores de la aceptación de la discapacidad.

“Mmm, a mi se me ha facilitado mucho porque porque mis maestros y mis directoras me apoyan y me dicen mis directoras que no te rindas y que no la dejes jamás.” (Bailarina 1)

“Siento me siento emocionada y feliz porque yo sé todo y se cómo puedo llegar más adelante yo.” (Bailarina 1)

“Pues yo creo que yo me encontré a mi misma, por qué pues yo antes vivía en un pueblito y eran pues muy cerrado era más penosa más callada y en la danza no en la danza puedes ser tú

misma puedes ser lo que tú quieras lo que tú quieras porque puedes bailar como si fueras lo que quieras.” (Bailarina 2)

Eje temático 4. Danza y desarrollo cognitivo-intelectual.

Categoría 1. Concentración.

“Siento siento tranquilidad en mi cuerpo y no pienso en nadie, sólo en el baile.” (Bailarina 1)

“Sí, porque puedes estar feliz, y así, y te toca bailar una canción de no sé, un pleito de una pareja, y tienes que sacarla, tienes que conectarte, tienes que ponerte en el papel de la canción.” (Bailarina 2)

“Si, la concentración igual es muy importante, porque como tú me dices, puedes estar bailando pero no te estas concentrando y estás haciendo todo mal o todo así como sea, y en cambio si te concentras, si estas en lo que estas, escuchas la música, te metes en el papel de la música, de la canción que vas a bailar ahí te va a salir súper bien y aparte lo estas intentando.” (Bailarina 2)

Categoría 2. Memoria. Como parte del trabajo del área cognitiva, la memoria desempeña un papel importante en su estimulación y como ejercicio de mantenimiento.

“Pues como como cinco veces, me aprendo el baile.” (Bailarina1)

*“Que la maestra me diga: “Es que tenemos un espacio que no podemos cubrir y necesitamos un baile y necesitamos que en dos días te aprendas un baile” O sea, para mí era, ya *chasquea los dedos*.” (Bailarina 2)*

Eje temático 5. Danza como medio de inclusión. Las bailarinas han encontrado en la practica dancística un espacio de inclusión, incluir y ser incluidas.

Subcategoría 1. Danza inclusiva. Las actitudes, sentimientos, pensamientos de las bailarinas hacia la danza como un espacio de interacción e inclusión.

“Me llevo bien, lo que más me gusta hacer es platicar.” (Bailarina 1)

“...yo me considero una persona que solo me falta un extremo y hay personas que le faltan más o que no pueden, que no pueden caminar o algo así. En cambio, si me incluyen a mí pero yo soy más de que incluir a las personas...” (Bailarina 2)

Referencias

- Fariñas, G. y Hernández, I. (1993). *Psicoballet. Método Psicoterapéutico Cubano*. México: Benemetra Universidad Autónoma de Puebla.
- D'Angelo, O. (2002). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>
- Martínez, R. (2012). *La Danza en la Escuela*. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2944/Raquel%20Martinez%200Arosi.pdf>
- Madrona, P., Contreras, O. y Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*. (47), pp. 71-96. Recuperado de: rieoei.org/rie47a04.pdf
- Mini Danza. (2014). Danzaterapia para niños. *Revista Especializada en Danza Infantil*. Recuperado de: <https://minidanzarevista.wordpress.com/2014/04/24/danzaterapia-para-ninos/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. Recuperado de: http://conadis.gob.mx/gob.mx/transparencia/transparencia_focalizada/La_Discapacidad_en_Mexico_datos_2014.pdf
- Naciones Unidas. (2007). *Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Hernández, J., Puentes, C., y Sierra, J. (2014). *Actividad física en niños con Síndrome de Down estudio de caso*. Recuperado de: http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/3175/TEFIS_HernandezHernandezJhaiver_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pineda, E., Gutiérrez, E., Berthelemy, G. (2009). El Psicoballet aplicado a niños con Síndrome de Down en el Círculo Infantil Especial “Zunzún” de la Ciudad de La Habana. *Revista Cubana Genet Comunit*. Núm. 3 (1), pp. 31-34. Recuperado de: <http://www.bvs.sld.cu/revistas/rcgc/v3n1/pdf/rcgc070109.pdf>

INCLUSION SOCIAL DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: DISEÑO DE UN TALLER PSICOEDUCATIVO

Jully Ana Palacio Rodríguez*

Resumen

El objetivo de esta investigación se centró en diseñar un taller psicoeducativo para los padres de familia, y así ellos puedan tener herramientas para un correcto trato tanto familiar como social y para la inclusión social de sus hijos con Necesidades Educativas Especiales. Este trabajo evidencia la falta de conocimientos de tratos por parte del núcleo familia, educativo y social y cómo podemos mejorar esos ámbitos de manera constructivista.

Palabras clave: inclusión, niños, educación

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo elaborar una propuesta, basada tanto en argumentos teóricos como contextuales, para orientar a los padres de familia en el conocimiento y uso de herramientas que contribuyan a la inclusión social de sus hijos.

Dicha propuesta se realiza desde un enfoque psicoeducativo y constructivista, dado que está orientado para trabajarse a manera de taller con padres de familia y abordando temas del interés de los propios padres, de acuerdo con los resultados de las entrevistas que se llevaron a cabo. Cabe señalar que este tema se ha estudiado con más énfasis desde lo político y se presenta como política pública o a manera de programa social, en este sentido una vez concluido este trabajo se confirmó la necesidad de aportar otra mirada hacia este tema desde la psicología.

El lugar donde se llevó a cabo esta investigación es la comunidad de Acatzingo, Puebla. Para poder alcanzar el propósito que se planteó fue necesario llevar a cabo una revisión teórica del tema, además de un amplio trabajo de campo.

* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, jlypalacio@gmail.com

Objetivo

Diseñar un taller psicoeducativo de inclusión social dirigido a padres de familia con niños de 6 a 11 años con Necesidades Educativas Especiales.

Método

La investigación es una actividad que permite la construcción de nuevo conocimiento, lo que pretende esta investigación es precisamente generar alternativas de inclusión social para niños con NEE que surjan desde la familia. Hernández, Fernández y Baptista (2014) define a la investigación como “un conjunto de procesos sistemático, críticos y empírico que se aplican al estudio de un fenómeno” (p. 4). Para lograr lo antes mencionado en este trabajo se diseñó una estrategia metodológica como se presenta de manera general en el siguiente cuadro.

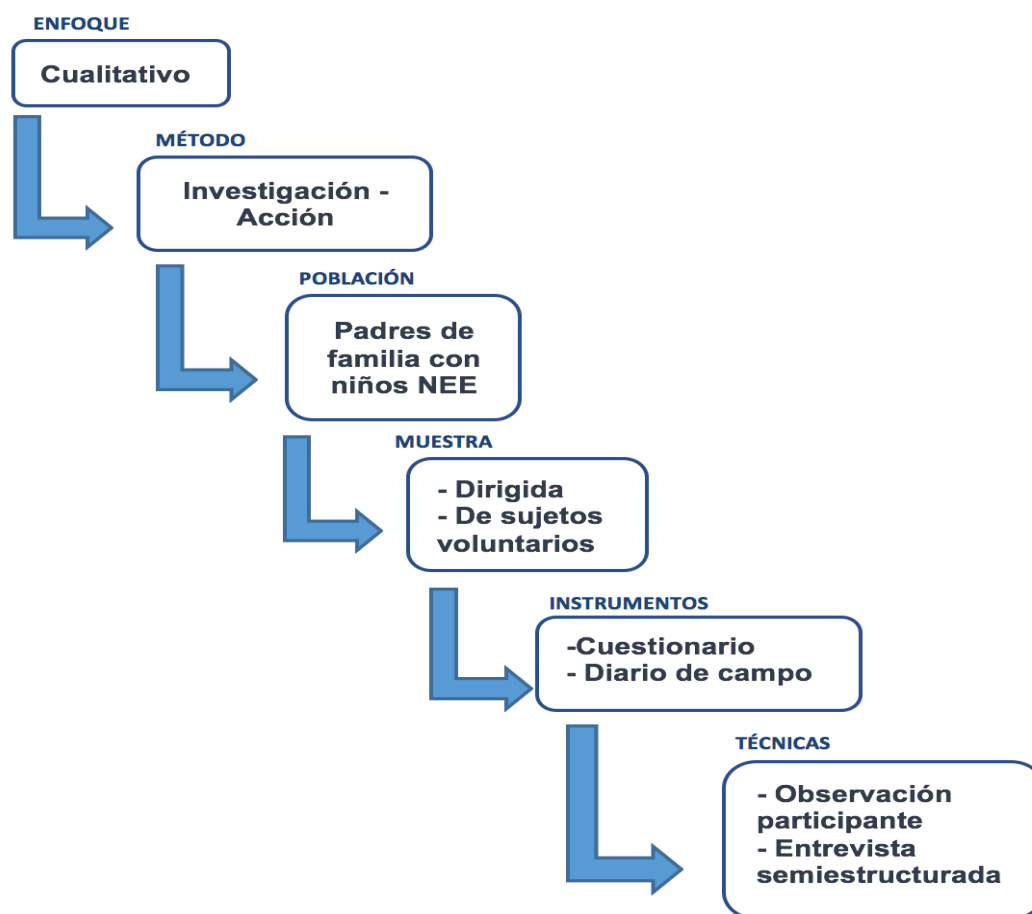


Figura 1. Esquema general del diseño metodológico

Una vez orientado el trabajo idóneamente en el enfoque cualitativo, se consideró que el método de estudio de casos es el que contribuiría a alcanzar tanto el propósito como la meta de esta investigación. Autores como Hernández et al., (2014) explican diversos diseños de la investigación cualitativa que son: Teoría Fundamentada, Diseños Etnográficos, Diseño Fenomenológicos, Diseños de Investigación-Acción y Diseños Narrativos. Dentro de los diseños etnográficos se encuentran a lo que estos autores llaman; estudios de caso culturales.

Otra clasificación de acuerdo con Sarramona (1989) es la que el autor denomina: métodos de investigación cualitativa aplicados a la educación, donde se encuentra a la Investigación Etnográfica, el Estudio de Casos e Investigación-Acción. De acuerdo con lo anterior, la apropiada para la presente investigación es el denominado Estudio de Casos. Entre las razones de trabajar con este método está el hecho de “la comprensión profunda de la realidad singular por encima del deseo de generalización (...) cuando en investigación se habla de “caso” no necesariamente se hace referencia a un sujeto; puede tratarse de una institución o un grupo de sujetos” (Sarramona, 1989:293). Como es el caso de esta investigación

Las características de este método cualitativo de investigación de acuerdo con Munarriz (1992), son:

- a) Participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo
- b) Interrelación continua entre investigador-participantes en el escenario natural
- c) Comprensión de las acciones-significados de éstos a partir de los hechos observados, sin especificación de teoría previa

La primera fase de este estudio cumple con la participación intensiva hecha directamente en el contexto objeto de estudio y se dio desde el primer contacto que se tuvo con CINEEA en la comunidad de Acatzingo, Puebla. En ésta no sólo se asistió como observador, sino colaborador de la misma además de investigador toda vez que se tuvo claro el objetivo de este trabajo.

La interrelación entre los participantes se dio a lo largo de las sesiones de trabajo en CINEE en las que participé activamente, además de las visitas a la comunidad y las casas de los sujetos que conformaron la muestra. También, cabe señalar que hubo visitas a la comunidad para conocer los otros centros de atención a las NEE y de los cuales había niños que reciben o habían participado en algún momento con ellos. Estos centros fueron el DIF y CAM.

Por último, una vez que se comprendieron las variables que intervienen en la problemática de la no inclusión social, aquí tratada, se fueron diseñando tanto los contenidos, como la estructura y fundamentación teórica del taller.

Población

Si se entiende a la “población o universo [como un] conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández, et al., 2014, p.174), entonces se puede decir que la población de este estudio está conformada por los padres de familia con niños con NEE en edades de 6 a 11 años de la comunidad de Acatzingo, Puebla.

Las características de esta comunidad se han descrito en el capítulo 1, específicamente en el apartado 1.1, sin embargo, los detalles de la población con NEE se describen más adelante. Cabe señalar que INEGI (2010) no maneja el término NEE sino discapacidad. En Acatzingo, Puebla existe una población total de niños entre 5 y 11 años con alguna “discapacidad” de 2,954, de las cuales se desglosan en las siguientes especificaciones:

Tabla 1. Limitaciones de Necesidades Educativas Especiales en Acatzingo, Puebla

NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL (NEE)	POBLACIÓN
1. Limitación en la actividad	1410
2. Limitación para caminar o moverse, subir o bajar	740
3. Limitación para ver, aun usando lentes	340
4. Limitación para hablar, comunicarse o conversar	156
5. Limitación para escuchar	87
6. Limitación para vestirse, bañarse o comer	45
7. Limitación para poner atención o aprender cosas sencillas	64
8. Limitación mental	112

Nota: Adaptado de “Censo de población y vivienda 2010” apartado sobre datos con personas de discapacidad, por INEGI.

Tomando en cuenta esta población se determinó llevar a cabo una muestra dirigida de sujetos voluntarios, la cual se explica más adelante.

Sujetos de la muestra

Dado que este trabajo está orientado cualitativamente es importante mencionar que la muestra en este enfoque no es estadística, sino no probabilística o también llamada dirigida. En los estudios cualitativos a las muestras se les considera como “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc.; sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea estadísticamente sea representativo del universo o población que se estudia.” (Hernández, et al., 2014, p.384).

Existen diferentes clases de muestra dirigidas como: de sujetos voluntarios, de expertos, de casos tipo o por cuotas. En este caso se optó por la de sujetos voluntarios, también se denominan “autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden a una invitación”. (Hernández, et al., 2014, p.387). Por tanto, la muestra de este estudio la conforman 8 padres de familia con hijos con Necesidades Educativas Especiales de la comunidad de Acatzingo, Puebla, cuyos hijos asisten a CINEEA, dicho centro que se describe a detalle en el planteamiento del problema estuvo interesado en que se llevara a cabo este trabajo con miras a poderlo aplicar una vez terminado. De forma general la muestra objeto de estudio de esta investigación tiene las siguientes características:

Tabla 2. Datos de la muestra objeto de estudio

N	E D A D	OCUPACIÓN	ESTUDIOS	INGRESOS	ESTRUCTURA FAMILIAR	NEE DE SU HIJO
1	3 4	Ventas independientes	Carrera trunca	\$1,000.00 semanales	3 hijos; de 14,13 y 12 y la mamá	Discapacidad motora
2	3 3	Ama de casa	Preparatoria	\$3,000.00 semanales	12 en casa, 2 padres de familia, 4 hijos, 3 parejas de sus hijos y 3 nietos	Trastorno del desarrollo intelectual
3	3 5	Ama de casa	Primaria	No respondió	6 integrantes de la familia; 3 hijos y los 2 padres de familia.	PCI
4	2 8	Trabaja en casas	Primaria	No respondió	6 integrantes de la familia; 2 padres de familia y 3 hijos.	Problema de lenguaje
5	2 5	Ama de casa	Secundaria	No respondió	7 integrantes de familia; 2 padres de familia, 3 hijos y los padres de su esposo.	Problema de lenguaje

6	3 0	Ama de casa	Bachillerato	\$2,000.00 semanales	6 integrantes de la familia; 2 padres de familia, y 4 hijos.	PCI
7	3 3	Ventas independientes	Preparatoria	\$1,500.00 semanales	4 integrantes de la familia; 2 padres de familia, y 2 hijos.	AUTISMO
8	5 8	Ama de casa	Secundaria	\$3,000.00 semanales	12 en casa, 2 padres de familia, 4 hijos, 3 parejas de sus hijos y 3 nietos.	TDAH

Nota: Características generales de los padres de familia con hijos con NEE que conforman la muestra. Elaboración propia.

Finalmente es importante señalar que:

Las muestras dirigidas son válidas en cuanto a que un determinado diseño de investigación así las requiere; sin embargo, los resultados se aplican nada más a la muestra en si o a muestras similares en tiempo y lugar (transferencia de resultados), pero esto último con suma precaución. No son generalizables a una población ni interesa esta extrapolación. (Hernández, et al., 2014, p.390).

Instrumentos

Como lo señalan Hernández, et al. (2014), en la investigación cualitativa se recoge información de los ambientes cotidianos de los sujetos que se están estudiando. Por ello, se debe tener claro que “un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente (Hernández, et al., 2014, p.199). En este caso se emplearon como instrumentos: la entrevista semiestructurada, la guía de observación y el diario de campo.

La entrevista cualitativa consiste en “hacerse preguntar sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etcétera”. (Hernández, et al., 2014, p.407). La entrevista aplicada a padres de familia con niños con NEE en Acatzingo, Puebla, fue de tipo semiestructurada, por lo que, para su elaboración, se consideró lo siguiente:

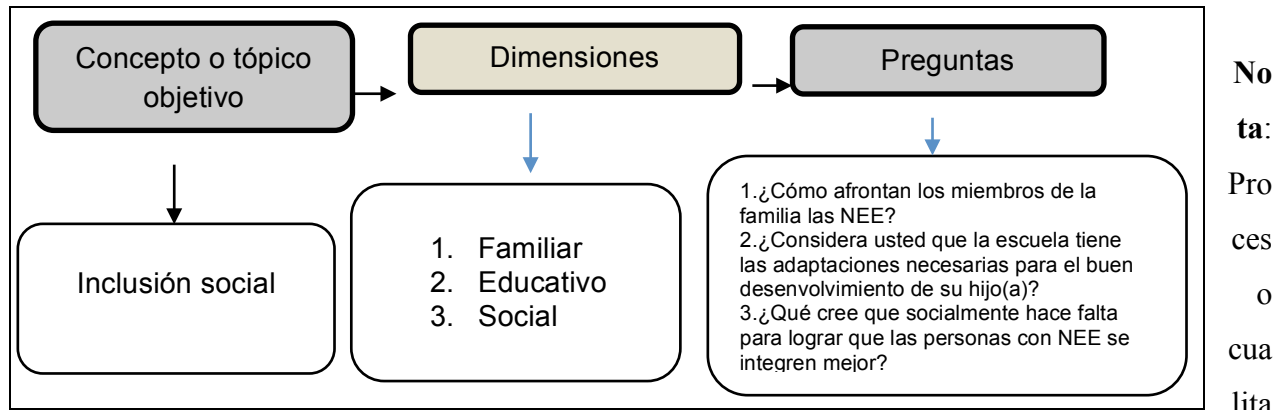


Figura 2. Secuencia para la formulación de preguntas

tivo para la elaboración de preguntas del cuestionario aplicado. Adaptado de “Metodología de la investigación” por Hernández R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). México: Mc Graw Hill

De esta forma la entrevista (ver anexos 1 y 2) quedó planteada a partir del concepto de inclusión social en niños con NEE, tomando en cuenta 3 dimensiones, como se aprecia en la figura 99, que fueron: familia, educación y social, de ahí se desprendieron algunos otros cuestionamientos que en la entrevista directa fueron necesarias. Cabe señalar que, dado que el concepto básico fue la inclusión social, entonces se decidió aplicar dicha entrevista, además de los padres de familia, a especialistas en la atención de las NEE como: una psicóloga, un terapeuta físico y una licenciada en educación especial, además de algunos familiares de los niños con NEE.

Como ya se mencionó entre los instrumentos aplicados estuvo el diario de campo, el cual: es una especie de diario personal, donde además se incluyen: *a)* Descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos *b)* Mapas *c)* Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera) *d)* Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento). *e)* Aspectos del desarrollo de la investigación (cómo vamos hasta ahora, qué nos falta, qué debemos hacer. (Hernández, et al., 2014, p.373-374).

Este diario me permitió ir tomando anotaciones de todo lo que resultara importante para esta investigación, por ejemplo, el medio, las personas que estaban alrededor de los entrevistados y algunos otros elementos como horarios, transporte y datos de la logística para el trabajo de campo que implicó el traslado directamente a la comunidad de Acatzingo.

En cuanto a las guías de observación, éstas se decidieron emplear ya que de acuerdo con Cuevas “durante la observación en la inmersión inicial podemos o no utilizar un formato. A veces puede ser tan simple como una hora dividida en dos: de un lado se registran las anotaciones descriptivas de la observación y del otro las interpretativas” (citado por Hernández, et al., 2014, p.401) De acuerdo con esta consideración las guías empleadas que se diseñaron fueron para tres ámbitos diferentes: la familia y la vivienda, el DIF como institución que atiende a las NEE, la comunidad de Acatzingo y CINEEA, como asociación privada que da servicios a niños con NEE.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Observador:

Fecha de Observación:

Lugar de Observación:

FAMILIA Y VIVIENDA	INSTITUCIÓN
COMUNIDAD	CINEEA

Ejemplo de guía de observación, fuente: elaboración propia

Los tres instrumentos que se han descrito permitieron recabar información necesaria para la generación de la propuesta de Taller Psicoeducativo de Inclusión Social para padres con hijos

con Necesidades Educativas Especiales, las técnicas que expresan cómo se aplicaron dichos instrumentos se describen en el siguiente apartado.

Procedimiento

El procedimiento general para llevar a cabo esta investigación consistió en siete fases que fueron:

- 1) Inmersión al contexto para conocer las problemáticas y vinculación con los sujetos que conformar CINEEA
- 2) Identificación de la problemática que se quería abordar y delimitación de los alcances y posibilidades de contribución para modificar la realidad de los actores observados.
- 3) Búsqueda de información teórica y de experiencias a fines a la temática que pudieran orientar el trabajo de investigación que se estaba realizando.
- 4) Diseño metodológico y elección de enfoque, método, instrumentos y técnicas que se emplearían.
- 5) Retroalimentación constante con la población objeto de estudio, los familiares y especialistas que mantienen una cercanía frecuente con los niños con NEE que estaban siendo el centro de la investigación
- 6) Realización del trabajo de campo formal con los instrumentos seleccionados previamente como lo son: guías de observación, cuestionarios para entrevistas a profundidad, grabación de audios y visitas constantes al contexto (casas, centros de atención a los niños con NEE en Acatzingo y escuelas regulares que han integrado a algunos de estos niños).
- 7) Vuelta a la revisión teórica para la conformación del taller psicoeducativo de inclusión social para padres de familia con hijos con NEE de 6 a 11 años.

Las anteriores fases permiten observar el procedimiento que se llevó a cabo, apegado a la investigación cualitativa bajo el método de estudio de casos y con ello alcanzar la meta propuesta.

Aspectos Éticos

Los principios y normas sobre el ejercicio profesional, científico y académico del psicólogo contemplan el código ético del mismo para regular sus relaciones con participantes en esta investigación.

Resultados

A manera de síntesis de todo lo anterior se destacan las siguientes categorías comunes que son expresadas en las entrevistas antes presentadas:

- Todas las participantes de las entrevistas fueron las madres de familia o la abuela
- La mayoría de las madres se refieren a las NEE como discapacidad
- A veces la misma familia las llegan a limitar en cuestiones de exigir más a la misma sociedad y a la misma escuela.
- Los padres refieren que no será tan fácil, y que tardarán más años para hacer un cambio social, educativo y hasta familiar y puedan hacer aceptados en la mismas sin problemas
- A los mismos padres de familia les desespera no saber más de temas relacionados con las NEE de sus hijos y no poder ayudarlos, porque ellos piensan que sus hijos no saben qué pasa con ellos mismos
- Tanto en la educación como en la sociedad existe rechazo por parte de las personas que ven a nuestros hijos en la calle
- No considero que los maestros de escuelas regulares tengan conocimientos especializados acerca de las NEE de nuestros hijos
- En nuestra comunidad debería de haber más infraestructura para nuestros hijos con alguna discapacidad
- Las madres mencionan que le es más importante lograr avances con su NEE, que el año escolar, y que por eso no importaría que pierdan el año en curso, por lograr terapias
- Mencionan las participantes que no cuenta con un centro más especializado, y que para los traslados de una comunidad a las ciudades se les llega a complicar por gastos de pasaje y tiempos
- Requieren de más apoyo por parte del gobierno para poder tener avances sociales en su comunidad.

Ahora bien, en este momento de la investigación se está en condiciones de responder las preguntas que originalmente se plantearon para esta investigación. Recordemos que el primer cuestionamiento dice: ¿cuál es la actitud de los padres de familia de niños con NEE ante la situación de crianza y educación de sus hijos con respecto a la inclusión social de los mismos? De acuerdo con el trabajo de campo llevado a cabo en Acatzingo con padres de familia, maestros, familiares y especialistas en NEE se contesta esta pregunta a continuación.

Los padres manifiestan una actitud optimista o positiva ante la situación que viven sus hijos con NEE. Sin embargo, no dejan de reconocer que en la misma familia hace falta mucha información que permita que sus hijos sean más aceptados y comprendidos de acuerdo con su NEE. Por otro lado, en las escuelas los padres manifiestan que existen docentes preparados, pero con desconocimiento específico de la discapacidad que tienen sus hijos, por ejemplo, Conchita tiene como profesora en la escuela a una experta en alguna otra área por ejemplo en la docencia, pero no es especialista en la NEE. Otro caso más es el de Rosita que está diagnosticada con parálisis cerebral severo y en el centro integral de necesidades educativas especiales, ángeles A.C. la tratan para que pueda tener una mejor calidad de vida, porque la dependencia hacia sus padres o familiares será permanente, en la asociación privada si cuenta con el apoyo de una especialista en su caso muy particular con 1 especialista en educación especial ya que esta misma le da terapia física.

Por otro lado, los padres de familia en su mayoría argumentan que es muy difícil transitar con sus hijos en las calles de la comunidad de Acatzingo, dada la falta de infraestructura que les permita desplazarse de manera adecuada. Esto por supuesto impide que los niños puedan convivir socialmente en espacios donde se sientan seguros. Del mismo modo los padres refieren que suele haber discriminación en la mayoría de los espacios sociales e incluso familiares en donde se convive.

Un segundo cuestionamiento fue: ¿Cómo identificar la inclusión social de los niños con NEE? Para contestar esta pregunta fue necesario que los cuestionarios semiestructurados contaran con tres categorías para su análisis, una de ellas fue familia, escuela y sociedad. Cabe recordar que la inclusión social se entiende como: “el proceso de empoderamiento de personas y grupos, en particular los pobres y los marginados, para que participen en la sociedad y aprovechen las oportunidades” (Robert, 2015:38). Para ello el análisis de la categoría familia nos refiere en las entrevistas y guías de observación que es muy difícil empoderar a los niños con

NEE dado que son sólo las madres de familia las que se responsabilizan de la crianza de sus hijos en un porcentaje mucho mayor que el resto de la familia, incluyendo al padre. También el desconocimiento de la NEE específica, hace que el trato hacia el niño sea de subestima, sobreprotección o bien, discriminación.

En cuanto a la categoría educación e inclusión social aquí los padres refirieron de igual manera falta de información de sus profesores, infraestructura carente de condiciones y falta de un mayor apoyo gubernamental para las instituciones educativas públicas que atienden a esta población. Una de las madres entrevistadas refirió: *“cuando llevaba a mi niña al CRIT, nunca hubo transporte especial, a pesar de solicitarlo con las autoridades, el municipio siempre nos negó el transporte”* (mamá de Rosita, niña con PCI).

En lo social aún hay mucho por hacer dato que las carencias que existen en las casas de información e infraestructura, de la misma manera se ven en la escuela y por ende en lo social, las calles, colonias y espacios públicos de Acatzingo no están diseñadas para que personas con alguna NEE las use. En este sentido es clara la exclusión social de toda la población infantil o adulta con discapacidad.

En resumen, se puede afirmar que no existe en el contexto estudiado inclusión social en ninguno de las categorías que se analizaron, aunque hay algunas prácticas excepcionales de madres de familia comprometidas e interesadas en saber mucho sobre la NEE de su hijo o hija, maestros de igual modo, pero socialmente aún hay mucho por hacer.

Por último, la pregunta de investigación que se planteó como; *¿Qué elementos deben conformar un taller de inclusión social para padres de familia con niños con NEE?* A reserva de dar más detalles en el capítulo 5 donde se hace una propuesta de un taller diseñado *ex profeso* para el contexto estudiado, aquí se mencionan las temáticas generales que el taller contendría. Primero estará diseñado para padres y madres de familia, a pesar de que, como ya se mencionó, son las madres las que tienden a dedicarse a la crianza de estos niños con NEE, son padres en su mayoría muy ausentes o interesados en la problemática de su hijo.

Dirigido a padres y madres de familia de niños entre 6 y 11 años con NEE.

Temáticas:

1. Sensibilización ante las NEE (aplicación de una prueba)
2. Conocimiento de lo que representa la Inclusión Social de las NEE

3. Conocimiento detallado de las NEE como lo son:

- Parálisis Cerebral Infantil
- Problemas de lenguaje
- Discapacidad motora
- Síndrome de Down
- Autismo

El conocimiento de estas NEE estará en relación con lo que padres de familia con niños diagnosticados con alguna de ellas puedan llevar a cabo acciones que desde la familia le ayude a desarrollar habilidades de autoconocimiento, autonomía y con ello insertarse socialmente en los ambientes en que se desarrollan.

A manera de cierre se elaborará una propuesta con acciones sugeridas por los padres de familia que contribuyan al logro de la Inclusión Social de sus hijos con NEE con el fin de elaborar una ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN SOCIAL DESDE LA FAMILIA.

Conclusiones

Acorde a los resultados del apartado anterior, la información que se obtuvo en las entrevistas enriqueció mucho la versión teórica que se tenía en un inicio en el marco teórico referencia, ya que hay elementos que se confirman y otros nuevos que surgen. Por ejemplo; ya se había revisado un trabajo en donde se afirmó que: “De acuerdo con el género, se encontró que hay actitudes más positivas en las madres de familia, al demostrar mayor empatía y solidaridad referente a los problemas genéticos de sus hijos” en el trabajo de campo hecho en Acatzingo nos encontramos con que todas las Todas las participantes de las entrevistas fueron las madres de familia o la abuela tal fue el caso de Hortensia, participante número 8, lo que me hace concluir que aquí en México son también las mujeres las principales protagonistas de la crianza y de la actitud positiva de los hijos con NEE.

Llama la atención en que a lo largo de este trabajo se manejó el término de NEE por ser el que la UNESCO determinó que se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 1994, p.6). Sin embargo, concluyo que no es el término que se usa de manera común entre los padres de familia ya que la mayoría de las madres se refieren a las NEE como discapacidad.

Un rasgo más que se distingue en la investigación fue que la misma familia limita a las madres de familia de los niños con NEE para que se conforme con los servicios que tiene para no generar problemas ante la sociedad. Esto nos lleva a concluir que, si se continúa pensando así, la inclusión social seguirá siendo muy difícil de alcanzar, pues esta consiste en empoderar a las personas con NEE, pero si las mismas familias no están dispuestas a hacerlo pues eso jamás se podrá lograr.

Se sabe que para los padres de familia no será una tarea fácil ya que existe mucho por hacer desde el ámbito familiar, educativo y social, y eso se verá reflejado en mucho tiempo más adelante, ya que los mismos ámbitos ya mencionados ponen barreras que no permitirán a corto plazo un cambio drástico.

Todos podemos empezar generando un cambio desde el núcleo familiar, y así también poder lograrlo en los otros ámbitos como el educativo y el social y es por esto por lo que se requirió la propuesta de un taller psicoeducativo, y que a través de ello se pudo dar a conocer temas relacionados sobre la inclusión social de las NEE de sus hijos, y que los mismos padres pudieran otorgarles una mejor orientación.

Por el mismo rechazo que existe en la actualidad, a corto plazo no se podrá realizar un cambio inmediato en la escuela y en el círculo social contiguo a sus hijos con NEE.

Otro tema que se abordó muchos en las entrevistas, sino es que, en la mayoría, mencionaban los padres de familia que tanto las escuelas regulares como las de educación regular, los maestros y/o especialistas carecen de conocimientos acerca de las discapacidades de sus hijos o del cómo tratarlos correctamente con la discapacidad que presentan, en un caso en particular la madre menciona que acerca de la escuela de educación especial ella considera que le hace falta más preparación por parte de los maestros, este es el caso de la Sra. Alicia, que lleva a su hija a una escuela especial de gobierno.

A pesar de las carencias de la educación especial que presentan en instituciones gubernamentales refieren las madres que, les es más importante que acaben sus terapias dependiendo de las NEE que presentan, que pierdan el año escolar, y estos mismos esperan lograr atención más especializada y con mayores conocimientos por parte de especialistas del gobierno para atender las NEE de sus hijos adecuadamente. Por lo tanto, requieren de más apoyo tanto económico como social la participación más adentrada del gobierno en mando, en temas relacionados sobre las NEE de sus hijos para la mejor de estos niños, uno de los grupos más

vulnerables. Piden apoyos y piden un centro especializado para tratar casos como los de sus hijos, el CAM, lo mencionan como el único centro gubernamental de la comunidad pero que muchas veces está lleno el cupo, y no tiene herramientas especializadas para las NEE de los niños y que por eso requieren de un centro más grande y un cupo de igual manera, con especialistas mejores preparados.

Referencias

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- INEGI. (2010) Censo Población y Vivienda. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/SCITEL/default?ev=5>
- Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1217001>
- Robert, M. (2015). *La desigualdad y la inclusión social en las Américas: Elementos clave, tendencias recientes y caminos hacia el futuro en H. de Zela, P. Esquenazi, A. Briones y G. Ochoa (Eds.), Desigualdad e Inclusión Social en las Américas*. Washington, USA: Organización de Estados Americanos (OEA). Recuperado de <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de Educación*. España: CEAC
- UNESCO (1994) Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. España. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO EN INFERTILIDAD

Pamela Castillo Huerta*
Patricia Coalla Pérez
Angélica Quiroga Garza

Resumen

En México, de acuerdo con el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) el 20 por ciento de la consulta médica familiar está relacionada con infertilidad. Nuestro país carece de una norma oficial que regule la reproducción asistida, por lo que solo el 10 por ciento de las parejas infértiles pueden atenderse en programas de bajo costo y el resto tendrán que pagar arriba de los 100 mil pesos por tratamiento. La Terapia de Aceptación y Compromiso (TAC) puede entrenar a las personas con diagnóstico de infertilidad a aceptar la situación y todas las experiencias internas que trae consigo, en lugar de “tapar o esconder” sus emociones. La participante, mujer, 37 años, con diagnóstico de infertilidad por baja reserva ovárica y con tres intentos fallidos de concepción por métodos de reproducción asistida, se sometió a un protocolo de intervención basado en TAC: Desesperanza creativa, conciencia plena, aceptación compasiva, clarificación de valores, defusión cognitiva y ejercicios de exposición. Los resultados obtenidos fueron que, la TAC le ayudo a detener pensamientos negativos, a enfrentarse de manera más productiva a las sensaciones de incertidumbre e inseguridad que le generaba la infertilidad, comenzó a hablar más abiertamente del tema con personas cercanas a ella, reconoció los logros importantes que ha tenido en su vida, trasladando esta capacidad a su meta de ser madre, y comenzó los trámites para comprar una casa, lo cual representó un cambio radical en su confianza como generadora de recursos económicos. Inició un nuevo tratamiento de reproducción asistida, ya que mejoró considerablemente su reserva ovárica. Basados en estos resultados, podemos concluir que la TAC ayudó a recuperar el bienestar psicológico que la persona perdió al recibir el diagnóstico de infertilidad ya que redujo niveles de ansiedad, depresión y estrés, ayudó en la creación de nuevas estrategias de afrontamiento y la práctica de mindfulness disminuyó la reactividad, mejorando su calidad de vida mientras intenta nuevos tratamientos de reproducción asistida.

Palabras clave: Infertilidad, Terapia de Aceptación y Compromiso, Ansiedad.

* Universidad de Monterrey
pamela.castillo@udem.edu

Introducción

En México, de acuerdo con el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el diagnóstico que ha elaborado sobre parejas infértiles y tratamientos con técnicas de baja complejidad, el 20 por ciento de la consulta médica familiar está relacionado con problemas para concebir. Por otro lado, es de llamar la atención que 1.5 millones de mexicanos tienen problemas de fertilidad, de acuerdo con estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Además, México carece de una Norma Oficial que regule los tratamientos de reproducción asistida (TRA) y es por lo que solo el 10 por ciento podrán atenderse en programas de bajo costo como el Programa de Infertilidad del Instituto Nacional de Perinatología (INPER) y el resto tendrán que hacerlo en clínicas privadas con costos que rebasan los 100 mil pesos (Asociación Mexicana de Infertilidad [AMI], 2012; INEGI, 2014).

El ciclo natural del ser humano desde siempre ha sido: nacer, crecer, reproducirse y morir, y cada una de estas etapas conlleva retos, expectativas y cambios. En ocasiones, la etapa de la reproducción se ve alterada, ya sea por problemas físicos o emocionales y provoca que se alteren otras esferas o áreas de la vida de la persona: social, familiar, laboral, entre otras. La vida acelerada ha cambiado los tiempos en que las personas deciden tener hijos, no así el proceso vital de la vida, el cual se ha mantenido igual a lo largo de los siglos (Cortines, 2015).

Marco teórico

Áreas afectadas por la infertilidad

Actualmente diversos autores refieren que el estrés, la ansiedad y la depresión pueden afectar los procesos naturales de reproducción y también de manera contraria, un diagnóstico de infertilidad puede provocar que surjan en la persona y/o pareja, problemas de ansiedad, estrés y depresión (Rodríguez, Del Pino y Alvarado, 2011).

Sin embargo, es necesario apuntar que una crisis personal, de pareja, o social debido a un problema de infertilidad es, en la mayor (y mejor) parte de los casos algo temporal, un desajuste que se presenta mientras el deseo de tener un hijo no haya sido satisfecho, por lo que esta etapa es considerada por algunos autores como “un desajuste emocional y no una entidad clínica” (Antequera, Moreno-Rosset, Jenaro y Ávila, 2008:170). Es por esto, que se considera de gran importancia que cualquier persona que haya recibido un diagnóstico de infertilidad pueda tener

acceso a orientación psicológica, apoyo emocional y acompañamiento profesional mientras duren los TRA.

Desajuste emocional.

Paralelamente es necesario considerar que, a pesar de los avances importantes que ha conseguido la ciencia en cuestión de reproducción asistida es aún muy reducido el porcentaje de éxito con cualquier método. Es por lo que, los especialistas en atender este tipo de casos deben considerar cuántos intentos ha llevado a cabo la persona y/o pareja, ya que se ha observado que cuanto mayor es el número de ciclos de tratamiento de infertilidad, el desajuste se hace más evidente (Merari, Feldberg, Elizru, Godlman y Modan, 1992).

Las diferentes técnicas de reproducción asistida involucran diferentes niveles de desgaste, tanto físico, como emocional y económico. Los niveles de estrés y ansiedad que suelen acompañar a una inseminación artificial difieren considerablemente cuando la persona se somete a una fertilización in-vitro e involucran diferentes emociones si de una donación de óvulos o de una transferencia de embriones se trata (Beaurepaire, Jones, Thiering, Saunders y Tennant, 1993).

La necesidad de una estrategia de intervención bien definida

Hay diferentes opiniones respecto a la importancia de una intervención psicológica en la infertilidad: una muy importante consiste en recordar que, dentro de los objetivos de esta ayuda, no está el de satisfacer directamente el deseo de tener un hijo, porque aún con todas las herramientas, conocimientos o estrategias de las que un psicólogo pueda disponer, ninguna de ellas puede modificar la probabilidad real de que un TRA funcione o no (Anderheim, Holter, Bergh y Möller, 2005). Otra a destacar es que, diversos autores afirman que aún no se ha demostrado que la variable *ansiedad* sea determinante para obtener o no un resultado positivo al someterse a una técnica de reproducción asistida (Mumford, 2004), y, en tercer lugar, se encontraron diversas opiniones respecto a que los programas de intervención psicológica aún no han demostrado significativamente que pueden aumentar las tasas de concepción (Boivin, 2003; Guerra, 2007).

Sin embargo, por otro lado, diversos artículos e investigaciones destacan la importancia de establecer estrategias de orientación e intervención psicológica y psico-social, y algunos

autores han desarrollado de manera estructurada protocolos de intervención (Bayo-Borrás, Cánovas y Sentís, 2005; Domar, 2002; Moreno-Rosset, Antequera y Jenaro, 2005), obteniendo como resultado cambios significativos en los participantes, al compararlos con grupos control.

En un estudio reciente, en el que se deseaba explorar el efecto de intervenciones de tipo cognitivo y de relajación, se reportó que, aunque no reveló diferencias en las tasas de embarazo con respecto al grupo control, esta intervención, aunque breve, produjo mejoras en la calidad de vida de los participantes, en el tipo de estrategias de afrontamiento que hacen uso y redujo significativamente la ansiedad y el estrés en general (Domar, Gross, Rooney y Boivin, 2015).

Algunos programas estructurados que se llevan a cabo hoy en día son: “Programa dirigido a profesionales de la salud mental, atención primaria y/o centros de reproducción asistida”, desarrollado por Bayó-Borrás, Cánovas y Sentís en el año 2005, “Programa Mente-Cuerpo” realizado por Domar y colaboradores y el cual se lleva a cabo en el Beth Israel Deaconmes Medical Center de Boston, Massachusetts, e instaurado desde 2006, y el “Programa de Apoyo Psicológico”, desarrollado en el año 2007 y dirigido por Dolz y destinado a parejas infértiles que se ha decidido por la donación de gametos, en la Sociedad Española de Fertilidad, en Madrid, España.

Relevancia teórica y social de este estudio.

A nivel teórico, la relevancia que pretende obtener este estudio, el cual se basa en la TAC, es agregarle una nueva función práctica a esta terapia de tercera generación, la cual se pretende que atienda las necesidades psicológicas de personas y/o parejas con problemas de fertilidad (Galhardo, 2013; Monach, 2013; Peterson, 2011); además se pretende demostrar que la infertilidad es un problema de salud importante, el cual debe abordarse dentro de la terapia de pareja considerando que puede ser una causa “oculta” de malestar y desajuste entre los cónyuges (Watkins, 2004). Así mismo, se pretende continuar ubicando a la infertilidad como el origen de un subtipo de ansiedad, estrés y depresión y enfatizar su importancia ya que el impacto emocional es similar al que reciben las personas que han sido diagnosticadas con cáncer, diabetes o SIDA (Antequera, 2008). Finalmente, es necesario tomar en cuenta los antecedentes o problemas traumáticos ocurridos durante la infancia y/o adolescencia, ya que pueden éstos pueden ser el origen de problemas de infertilidad (Payne, 1998).

Este estudio, pretende impactar socialmente al sentar un precedente para promocionar la creación

de una Norma Oficial Mexicana con respecto a la reproducción asistida, ya que actualmente nuestro país carece de una (AMI, 2012). Por otro lado, el presente estudio pretende reconocer que como sociedad muchas veces ejercemos de manera intencionada o no una elevada presión en nuestros familiares y amigos para que se conviertan en padres, desconociendo las dificultades por la que atraviesan cada día y la necesidad que tienen de una mayor empatía (Regueiro y Valero, 2011).

Objetivo General

Atender emocionalmente a las personas y/o parejas que enfrentan la imposibilidad de concebir un hijo, mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso.

Objetivos específicos

- Psicoeducar a las personas y/o parejas para que puedan ver la infertilidad desde un punto de vista multidisciplinario, tomando en cuenta no solo la parte física de un diagnóstico, sino las posibles causas y/o consecuencias emocionales que lo acompañan.
- Brindar atención psicológica al impacto físico, social, familiar, sexual y laboral que tiene la infertilidad en una persona y/o pareja infértil.
- Atender la diversidad de respuestas psicológicas que se generan en las personas y/o parejas ante la incertidumbre y la falta de control que produce la incapacidad de concebir un hijo.
- Desarrollar en las personas y/o pareja infértil estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes relacionadas con la infertilidad, tales como sus consecuencias y los efectos secundarios de los tratamientos.
- Incrementar el conocimiento y la comprensión de los aspectos psicológicos y emocionales de la salud reproductiva en los profesionales de la salud.

Método

El presente estudio utilizó un enfoque cuantitativo y el diseño fue un preexperimento de control mínimo preprueba-posprueba. Se considera preexperimento de control mínimo porque el participante no fue elegido al azar, sino que pertenece a un grupo intacto. Se aplicaron varios instrumentos antes de la intervención, luego el paciente se sometió a un protocolo de

intervención y una vez concluida esta fase, se efectuó una medición posintervención con los mismos instrumentos aplicados en la fase preprueba.

Se estudiaron los efectos de la variable independiente: intervención de 4 sesiones basada en Terapia de Aceptación y Compromiso, sobre las variables dependientes: ansiedad, depresión, estrés y estrategias de afrontamiento.

La intervención se basó en el modelo de la Terapia de Aceptación y Compromiso y se llevó a cabo de manera individual, en la modalidad de 4 sesiones, de 60 minutos cada una, de forma semanal.

La elección de la paciente se basó en los siguientes criterios: personas que hayan tenido por lo menos un intento fallido de concepción por métodos de reproducción asistida, casados o que vivan en unión libre, escolaridad indistinta, edad entre 28 y 40 años y que estén siendo atendidos en clínicas pertenecientes a la Secretaría de Salud o en instituciones privadas.

Procedimiento

- Fase Preintervención

Aplicación de:

- Versión en español de: Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21)
- Inventario de Estrategias de Afrontamiento

- Fase Intervención

Intervención de 4 sesiones basada en el modelo de la Terapia de Aceptación y Compromiso, de 60 minutos cada una, de forma semanal.

- Fase Posintervención (un mes después de concluir la intervención)

Aplicación de:

- Versión en español de: Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21)
- Inventario de Estrategias de Afrontamiento

Protocolo de intervención

El protocolo de intervención estuvo estructurado en cuatro módulos, cada uno de los cuales tuvo una duración de 60 minutos, se llevó a cabo de manera semanal y se basó en cinco estrategias clave que utiliza la ACT, así como sus respectivos ejercicios, mismos que se eligieron específicamente para que puedan ayudar a enfrentar de una manera más positiva los TRA a los que se someterá en un futuro la persona que formó parte de este estudio:

- Módulo 1: Desesperanza creativa
- Módulo 2: Conciencia plena y Aceptación compasiva
- Módulo 3: Clarificación de valores
- Módulo 4: Defusión cognitiva y Ejercicios de exposición

Cada sesión constó de objetivos específicos, dinámicas, ejercicios y metáforas. El esquema de cada sesión se encuentra en el apéndice B.

La razón por la cual la intervención se compuso de 4 módulos es porque se deseaba presentar a la participante un formato breve de atención, para lograr una mayor adherencia al tratamiento y que pudiera volver a realizar otro intento de concepción por métodos de reproducción asistida con más herramientas de las que contaban antes de la intervención; por otro lado, se buscó lograr que esta intervención breve fuera un preámbulo para que la persona decidiera atenderse en sesiones individuales en donde pueda trabajar con otros aspectos emocionales que puedan estar interfiriendo con la parte fisiológica.

Consideraciones éticas

Para la realización de la presente investigación e intervención fueron tomadas en cuenta consideraciones éticas tomadas del Código Ético del Psicólogo, mismas que remarcan la confidencialidad que el psicólogo debe de ejercer dentro de una investigación e intervención, así como también el que se deberá de contar con un acuerdo entre instituciones implicadas, tal y como se menciona en los artículos 49, 61, 73, 133 y 139 del Código de Ética del Psicólogo donde se explica que serán respetados los derechos de las personas afectadas (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007).

El artículo 13 del Reglamento de la Ley General de Salud declara que en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá de prevalecer siempre el respeto a su dignidad, así como la protección de sus derechos y su bienestar. Por otro lado, en el artículo 16 del mismo se establece la gran importancia de la privacidad de la persona tomando en cuenta que únicamente cuando los resultados lo requieran y la persona lo autorice, estos serán utilizados. Con el fin de que lo anteriormente mencionado fuera respetado en su totalidad, de igual manera se tomaron en cuenta los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo y los artículos 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 26 de la Ley General de Salud en materia de investigación, donde se instaura la necesidad del consentimiento informado (véase Apéndice C) siendo elaborado de una manera

clara y entendible para el paciente en donde además se le dé la libertad de participar y/o abandonar la investigación y la intervención (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007).

En cuanto a la interacción investigadora-participantes, la investigadora se abstiene de establecer vínculos múltiples no profesionales con los usuarios de sus servicios, ya sean pacientes, clientes, organizaciones, estudiantes, grupos, sujetos de investigación, etcétera, lo cual es mencionado en el artículo 81 del Código Ético del Psicólogo. De igual modo, en los artículos 12 y 92 del Código de Ética del Psicólogo, se plasma que la investigadora tomará las medidas razonables para evitar dañar a sus pacientes o clientes, participantes en investigación, estudiantes, y otros con quienes trabaje, para minimizar el daño cuando éste sea previsible e inevitable, así como el evitar devaluar a la persona por sus diferencias individuales de cualquier tipo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007).

Por último, para que la investigación sea válida y confiable, fueron tomados en cuenta los lineamientos de los artículos 8, 16, 17 y 48 del Código Ético del Psicólogo, donde se decreta que la investigadora deberá de sustentar la investigación científica, así como también ésta deberá contar con una capacitación para realizar una investigación donde sean utilizadas pruebas estandarizadas, validadas y posteriormente interpretadas, usando el método científico en donde se minimice la posibilidad de obtener resultados irreales (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007).

Resultados

Al concluir la intervención, la participante pudo reconocer que las estrategias de afrontamiento que ha utilizado se han basado en culparse a sí misma y que puede utilizar estrategias más productivas que le ayuden a lograr su objetivo, de esta manera se establecieron nuevas pautas en cuanto a la manera de enfrentar los eventos estresantes que se le presenten de ahora en adelante. Como parte de estas nuevas estrategias, pidió un cambio de área en su trabajo, comenzó a ver la posibilidad de comprar una casa nueva, se planteó maneras de hablar sinceramente con personas que la incomodan respecto a la infertilidad, cambió de clínica y de médico. Comenzó a practicar mindfulness para “dejar estar” las emociones, sin juzgarse, simplemente observando lo que ocurre, en lugar de luchar contra ellas. Mediante el uso de metáforas, se enfrentó a conflictos o situaciones difíciles que vive o ha vivido y reconoció nuevas formas de afrontarlas y resolverlas. Cuando comenzaba a tener pensamientos negativos, pudo detenerse y generar en ese momento

nuevos y más productivos, que le ayudaban a lograr sus metas. Ha reconocido logros importantes en su vida y el patrón que ha seguido para obtenerlos, trasladando estas habilidades a su meta de ser madre. Esto le ha permitido valorarse de manera más objetiva. Al realizarse nuevamente el estudio de reserva ovárica, ésta había aumentado, por lo que fue aceptada en los servicios de salud pública de su país, para llevar a cabo un nuevo tratamiento de reproducción asistida. En sus palabras: “independientemente del resultado que obtenga en este tratamiento siento que he avanzado bastante, he hecho cosas que, de no presentarse la infertilidad, nunca hubiera cuestionado y menos cambiado. Siento que me he atrevido a hacer cosas que antes ni siquiera hubiera imaginado”. En la Figura 1, al comparar los resultados pre-test y post-test de la versión en español del Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) y en la Figura 2, al comparar los resultados pre-test y post-test del Inventario de Estrategias de Afrontamiento, se pueden observar diferencias significativas.

Figura 1

Resultados de la evaluación pre-test y post-test de la versión en español del Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21)

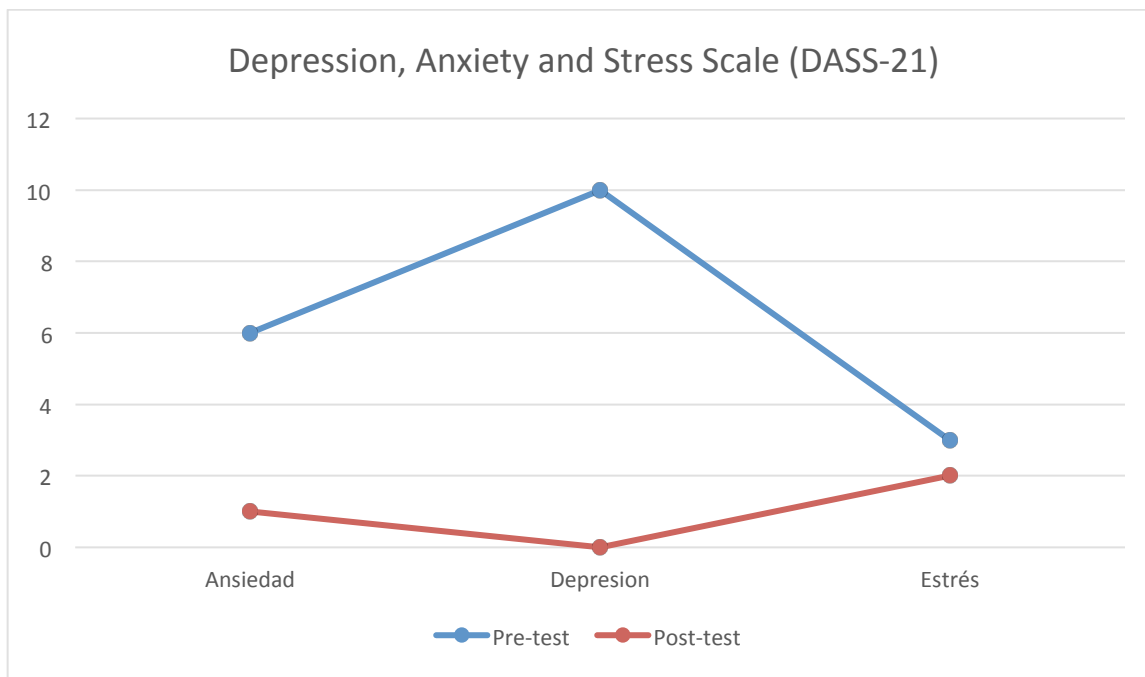
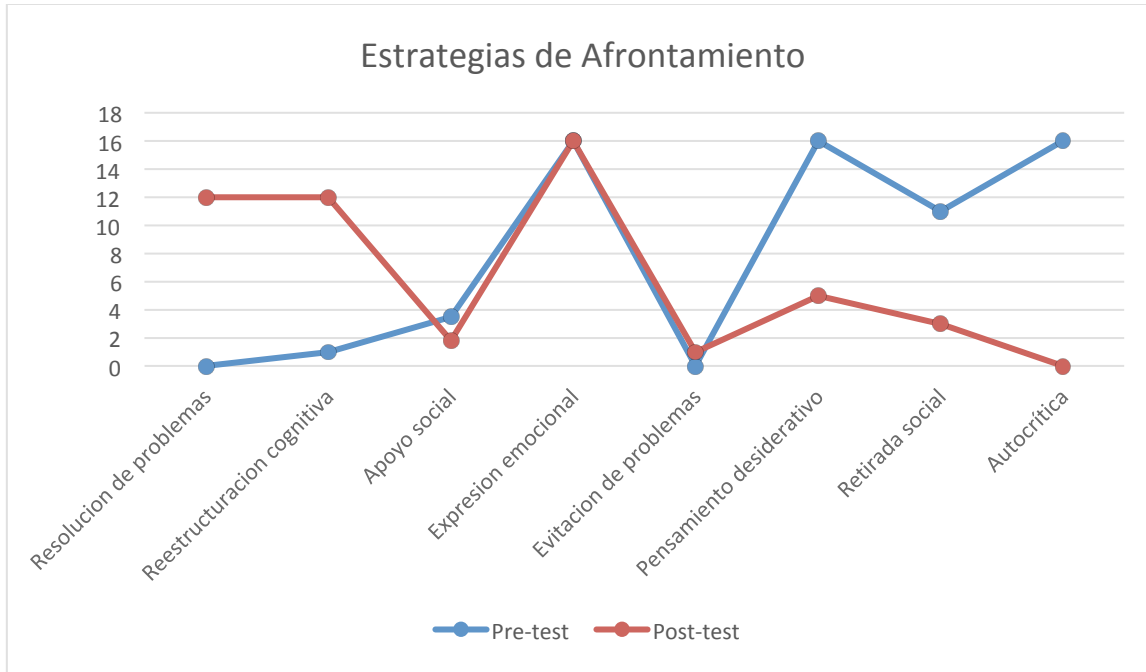


Figura 2

Resultados de la evaluación pre-test y post-test del Inventario de Estrategias de Afrontamiento



Discusión y conclusiones

Una asesoría psicológica centrada en la infertilidad, entre otros aspectos debe evitar hacer juicios de valor acerca de los métodos o acciones que la persona está llevando a cabo, así como evitar minimizar los efectos psicológicos que la infertilidad produce (Isaías-López, 1999). El psicólogo debe mostrar genuino interés y entendimiento de los sentimientos que embargan en ese momento a la persona, pero debe evitar proporcionar falsa expectativas o esperanzas que solo lograrían reducir, en ese momento las sensaciones negativas, pero a largo plazo aumentarían el sufrimiento, de no producirse el resultado deseado. También debe tomarse en cuenta que la infertilidad es un proceso personal, pero también es necesario considerarlo como parte de la dinámica marital, afectándose esta esfera de manera irremediable, lo cual es necesario atender de manera integral (Visheh, 2013; Watkins, 2004). En general, una intervención psicológica para la infertilidad debe aportar al paciente empatía de parte del terapeuta, entendimiento y apoyo, como herramientas principales. En resumen, conviene destacar que las principales labores del asesor psicológico en infertilidad deben ser: normalizar la experiencia, reconocer las alteraciones psicológicas que están presentes: estrés, depresión y/o ansiedad y permitir que la persona y/o

pareja se exprese libremente respecto a lo que está viviendo y libere su frustración. Así mismo, deben sugerirse nuevas estrategias de afrontamiento, comunicación y empatía, así como métodos distintos de los utilizados hasta ahora para enfrentar comentarios e interacciones sociales con familiares y amigos. Finalmente debe invitarse al individuo y/o a la pareja a reconocer los límites o alcances que piensan tener en la búsqueda de su hijo, que se exploren otras posibilidades de ser padres e incluso que consideren como sería la vida sin hijos (Daniluk, 2001; Monach, 2013; Watkins, 2004).

El propósito de la presente investigación fue demostrar que la Terapia de Aceptación y Compromiso (TAC) puede ayudar a recuperar el bienestar psicológico que la persona pierde al recibir un diagnóstico de infertilidad, así como avalar que esta intervención es capaz de reducir los niveles de ansiedad, depresión y estrés que la persona experimenta al recibir este diagnóstico, así como ayudar en la creación de nuevas estrategias de afrontamiento y promover la práctica de mindfulness para disminuir la reactividad ante sucesos estresantes, y mejorar su calidad de vida mientras intentan nuevos TRA. Al finalizar la intervención se pudo concluir que la TAC es una herramienta útil para personas que han recibido un diagnóstico de infertilidad y que están realizando TRA para poder concebir.

Instrumentos

DASS-21 (Lovibond, 1995)

Por favor lea las siguientes afirmaciones y coloque un círculo alrededor de un número (0, 1, 2, 3) que indica cuánto esta afirmación se aplicó a usted *durante la semana pasada*. No hay respuestas correctas o incorrectas. La escala de calificación es la siguiente:

0	No se aplicó a mí. NUNCA.
1	Me aplicó un poco, o durante parte del tiempo. ALGUNAS VECES.
2	Me aplicó bastante, o durante una buena parte del tiempo. CON FRECUENCIA.
3	Me aplicó mucho, o la mayor parte del tiempo. CASI SIEMPRE.

1	Me costó mucho relajarme.	0	1	2	3
2	Me di cuenta que tenía la boca seca.	0	1	2	3
3	No podía sentir ningún sentimiento positivo.	0	1	2	3
4	Se me hizo difícil respirar.	0	1	2	3
5	Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas.	0	1	2	3
6	Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones.	0	1	2	3
7	Sentí que mis manos temblaban.	0	1	2	3
8	Sentí que tenía muchos nervios.	0	1	2	3
9	Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo.	0	1	2	3
10	Sentí que no tenía nada por que vivir.	0	1	2	3
11	Noté que me agitaba.	0	1	2	3
12	Se me hizo difícil relajarme.	0	1	2	3
13	Me sentí triste y deprimido.	0	1	2	3
14	No toleré nada que no me permitiera continuar con lo que estaba haciendo.	0	1	2	3
15	Sentí que estaba al punto de pánico.	0	1	2	3
16	No me pude entusiasmar por nada.	0	1	2	3
17	Sentí que valía muy poco como persona.	0	1	2	3
18	Sentí que estaba muy irritable.	0	1	2	3
19	Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico.	0	1	2	3
20	Tuve miedo sin razón.	0	1	2	3
21	Sentí que la vida no tenía ningún sentido.	0	1	2	3

Inventario de Estrategias de Afrontamiento

(Tobin, Holroyd, Reynolds & Kigal, 1989)

Fase preprueba: *Piense durante unos minutos en el día que recibió el diagnóstico de infertilidad.* Responda a la siguiente lista de afirmaciones basándose en cómo manejó usted esta situación. Lea cada frase y determine el grado en que usted hizo lo que cada frase indica en la situación que antes eligió marcando el número que corresponda:

0: en absoluto; 1: un poco; 2: bastante; 3: mucho; 4: totalmente

Esté seguro de que responde a todas las frases y de que marca sólo un número en cada una de ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas; sólo se evalúa lo que usted hizo, pensó o sintió en ese momento.

Fase posprueba *Responda a la siguiente lista de afirmaciones basándose en cómo ha manejado su condición médica de un mes a la fecha.* Lea cada frase y determine el grado en que usted hizo lo que cada frase indica en la situación que antes eligió marcando el número que corresponda:

0: en absoluto; 1: un poco; 2: bastante; 3: mucho; 4: totalmente

Esté seguro de que responde a todas las frases y de que marca sólo un número en cada una de ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas; sólo se evalúa lo que usted hizo, pensó o sintió en ese momento.

1. Luche para resolver el problema	0	1	2	3	4
2. Me culpe a mí mismo	0	1	2	3	4
3. Deje salir mis sentimientos para reducir el estrés	0	1	2	3	4
4. Deseé que la situación nunca hubiera empezado	0	1	2	3	4
5. Encontré a alguien que escucho mi problema	0	1	2	3	4
6. Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente	0	1	2	3	4
7. No dejé que me afectara; evité pensar en ello demasiado	0	1	2	3	4
8. Pasé algún tiempo solo	0	1	2	3	4
9. Me esforcé para resolver los problemas de la situación	0	1	2	3	4
10. Me di cuenta que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché	0	1	2	3	4
11. Expresé mis emociones, lo que sentía	0	1	2	3	4
12. Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase	0	1	2	3	4
13. Hablé con una persona de confianza	0	1	2	3	4
14. Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas	0	1	2	3	4
15. Traté de olvidar por completo el asunto	0	1	2	3	4
16. Evité estar con gente	0	1	2	3	4

17. Hice frente al problema	0	1	2	3	4
18. Me critiqué por lo ocurrido	0	1	2	3	4
19. Analicé mis sentimientos y simplemente los dejé salir	0	1	2	3	4
20. Deseé no encontrarme nunca más en esa situación	0	1	2	3	4
21. Dejé que mis amigos me echaran la mano	0	1	2	3	4
22. Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían	0	1	2	3	4
23. Quité importancia a la situación y no quise preocuparme más	0	1	2	3	4
24. Oculté lo que pensaba y sentía	0	1	2	3	4
25. Supe lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más ímpetu de hacer que las cosas funcionaran	0	1	2	3	4
26. Me recriminé por permitir que esto ocurriera	0	1	2	3	4
27. Dejé desahogar mis emociones	0	1	2	3	4
28. Deseé poder cambiar lo que había sucedido	0	1	2	3	4
29. Pasé algún tiempo con mis amigos	0	1	2	3	4

Apéndice B

Itinerario por sesión

Día 1

Aplicación de pre-test: Versión en español de Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21) e Inventario de Estrategias de Afrontamiento. Tiempo aproximado: 30 minutos.

Módulo 1 de intervención TAC

Tiempo	Actividad	Objetivo	Material
10 minutos	Establecimiento de rapport.	Introducir al participante a la sesión. Presentación de la investigadora. Que el participante conozca el objetivo del estudio, hablar acerca de los TRA a los que se ha sometido y fallado y conocer sus expectativas.	Ninguno
40 minutos	Módulo 1: Desesperanza Creativa Metáfora “El hombre en el hoyo”.	Permitir que la persona experimente la futilidad y los altos costos de sus previos intentos para enfrentar emociones negativas. Que la persona se dé cuenta como ha evitado hasta ahora pensamientos negativos y como esto produce conductas de evitación que crean un círculo vicioso. Que el participante use el “atrapados” y experimente como el luchar contra algo, paradójicamente hace que	Hojas de papel con la metáfora: “El hombre en el hoyo” impresa. Un “atrapados” de papel tejido, madera delgada o cinta.

10 minutos	Despedida y anclaje para siguiente sesión.	controle su vida y no pueda desprenderse de ello. Cerrar la sesión pidiendo al participante que exprese las ganancias recibidas durante la misma.	Ninguno
------------	--	--	---------

Día 2

Módulo 2 de intervención TAC

Tiempo	Actividad	Objetivo	Material
10 minutos	Establecimiento de rapport. Anclaje con la sesión anterior.	Introducir al participante a la sesión.	Ninguno
40 minutos	Módulo 2: Conciencia plena y aceptación compasiva.	Conocer el término “conciencia plena” que significa estar atentos de pensamientos y emociones negativos sin luchar contra ellos o tratar de evitarlos. (que se practique en sesión para que pueda hacerlo mas tarde en casa) Dejar claro que “aceptar” no significa “renunciar” y que el deseo de ser madre puede coexistir con la aceptación de la infertilidad.	Equipo de sonido con música especial para relajación
10 minutos	Despedida y anclaje para siguiente sesión.	Cerrar la sesión pidiendo al participante que exprese las ganancias recibidas durante la misma.	Ninguno

Día 3

Módulo 3 de intervención TAC

Tiempo	Actividad	Objetivo	Material
10 minutos	Establecimiento de rapport. Anclaje con la sesión anterior.	Introducir al participante a la sesión.	Ninguno
40 minutos	Módulo 3: Clarificación de valores	Mencionar cuáles son los valores más importantes en su vida y recordar que, al estar inmerso en el deseo de ser madre, dejamos de lado otros, igual de importantes. Clarificar el valor de la parentalidad y que se permita explorar otras alternativas para lograrlo. Ser flexible con el valor de “ser padres”.	Ejercicio: “Escribir un epitafio” impreso en hojas.

10 minutos	Despedida y anclaje para siguiente sesión.	Cerrar la sesión pidiendo al participante que exprese las ganancias recibidas durante la misma.	Ninguno
------------	--	---	---------

Día 4

Módulo 4 de intervención TAC

Tiempo	Actividad	Objetivo	Material
10 minutos	Establecimiento de rapport. Anclaje con la sesión anterior.	Introducir al participante a la sesión.	Ninguno
40 minutos	Módulo 4: Defusión cognitiva y ejercicios de exposición Metáfora “El otoño y las hojas”.	Que tome conciencia de sus pensamientos y creencias e intente que disminuya la fuerza con la que cree en ellos para que se reduzca el impacto que estos tienen en su conducta. Que reconozca que los pensamientos no siempre son realidades y que no se debe actuar conforme a ellos. Aprender a observar los pensamientos y dejarlos pasar. Que el participante “simule” estar en situaciones que previamente ha evitado, estar atento a emociones y pensamientos que surgen y dejarlos estar. Que el participante se comprometa a asistir a varias actividades que previamente ha evitado y tratar de registrar como se siente y con qué intensidad desea evitar estos sentimientos.	Metáfora: “El otoño y las hojas” impresa en hojas de papel. Hojas de papel y lápiz. Calendario. Hoja de registro “pensamientos automáticos”
10 minutos	Despedida y anclaje para siguiente sesión.	Cerrar la sesión pidiendo a los participantes que expresen las ganancias recibidas durante la misma.	Ninguno

Aplicación de post-test: Versión en español de Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21) e Inventario de Estrategias de Afrontamiento y Tiempo aproximado: 30 minutos. *300 minutos en total*

Apéndice C

Consentimiento informado

Monterrey, N.L. a _____ de _____ del 2017.

Consentimiento informado para participación en protocolos de investigación clínica

Por medio de la presente, acepto participar en el protocolo de investigación titulado: “*Terapia de Aceptación y Compromiso en infertilidad*”

El objetivo general de la intervención es reducir los niveles de ansiedad, depresión y estrés y reconocer las estrategias de afrontamiento que se están utilizando en personas con problemas de infertilidad.

La intervención consta de cuatro sesiones basadas en el modelo de la Terapia de Aceptación y Compromiso (TAC), con una duración aproximada de 240 minutos

La investigadora responsable se ha comprometido a darme información oportuna sobre la investigación, así como a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, los riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación. De igual forma la investigadora estará disponible las 24 horas en el teléfono (044) 811 277 6856.

Entiendo que mi participación en el protocolo de investigación es completamente voluntaria y que mi atención médica de ninguna manera está condicionada a mi participación en el presente estudio y comprendo que conservo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento en que lo considere conveniente.

La investigadora responsable me ha dado la seguridad de que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que se deriven de este estudio y de que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial.

Nombre y firma del participante

Nombre y firma de la investigadora

Apéndice D
Datos demográficos

Nombre: _____

Fecha de nacimiento: _____ **Género:** _____

Ocupación: _____

Correo electrónico: _____

Escolaridad: primaria() secundaria() bachillerato() carrera técnica() carrera profesional()
)

Estado civil: soltero() casado() unión libre() divorciado() viudo()

Diagnóstico de infertilidad:

Fecha de diagnóstico:

Clínica (s) en las que se ha atendido:

Nombre de la Clínica	Médico Tratante

Tratamientos de reproducción asistida a los que se ha sometido, fecha y resultado:

TRA	Fecha	Resultado

Referencias:

- Anderheim, L., Holter, H., Bergh, C., & Möller, A. (2005). Does psychological stress affect the outcome of in vitro fertilization?. *Human Reproduction*, 20(10), 2969-2975.
- Antequera, R., Moreno-Rosset, C., Jenaro, C. & Ávila, A. (2008). Principales trastornos asociados a la infertilidad. *Papeles del Psicólogo*, 29(2), 167-175.
- Bayo-Borrás, R., Cánovas, G. & Santís, M. (2005). *Aspectos emocionales de las técnicas de reproducción asistida*. Barcelona, España: Ediciones Gráficas Rey.
- Beaurepaire, J., Jones, M., Thiering, P., Saunders, D. & Tennant, C. (1993). Psychosocial adjustment to infertility and its treatment: Male and female responses at different stages of IVF/ET treatment. En *Journal of Psychosomatic Research*, 38(3), 229-240.
- Boivin, J. (2003). A review of psychosocial interventions in infertility. *Social Science & Medicine*, 57, 2325-2341.
- Boivin, J., & Gameiro, S. (2015). Evolution of psychology and counseling in infertility. *Fertility and Sterility*, 104 (2), 251-259.
- Boivin, J., Griffiths, E. & Venetis, C. (2011). Emotional distress in infertile women and failure of assisted reproductive technologies: Meta-analysis of prospective psychosocial studies. En *British Medical Journal*, 223, 342-348.
- Cortines, M. (2015). *El papel del manejo emocional en mujeres con problemas de fertilidad*, (Tesis de Maestría inédita). Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, España.
- Daniluk, J. (2001). Reconstructing their lives: A longitudinal, qualitative analysis of the transition to biological childlessness for infertile couples. En *Journal of Counseling & Development*, 79, 439-449.
- Dolz, P. & García, A. (2002). Incidencia positiva de los Programas de Apoyo Psicológico en los Tratamientos de Reproducción Asistida. En *Revista Iberoamericana de Fertilidad y Reproducción Humana*, 19, 233-245.
- Domar, A. (2002). *Conquering infertility*, New York, United States of America: Penguin Books.
- Domar, A., Gross, J., Rooney, K. & Boivin, J. (2015). Exploratory randomized trial on the effect of a brief psychological intervention on emotions, quality of life, discontinuation and pregnancy rates in in vitro fertilization patients. *Fertility and Sterility*, 104(2), 440-451.

- Galhardo, A., Cunha, M. & Pinto-Gouveia, J. (2013). Mindfulness-based program for infertility: efficacy study. *Fertility and Sterility*, 100(4), 1059-1067.
- Guerra, D., Llobera, A., Veiga, A. & Barri, P. (1988). Morbilidad psiquiátrica en parejas atendidas en servicios de infertilidad. *Human Reproduction*, 13, 1733-1739.
- Guerra, D. & Tirado, M. (2007). Aspectos psicosociales de la reproducción asistida. *Guías de Evaluación, Consejo, Apoyo e Intervención Psicológica en Reproducción Asistida*, 1, 29-46.
- Lovibond, S. & Lovibond P. (1995). *Manual for the Depression, Anxiety and Stress Scale*. Sydney, Australia: Psychology Foundation of Australia.
- Merari, D., Feldberg, D., Elizru, A., Godlman, J. & Modan, B. (1992). Psychological and hormonal changes in the course of in vitro fertilization. *Assisted Reproduction and Genetics*, 9(2), 161-169.
- Monach, J. (2013). Developments in infertility counselling and its accreditation. *Human Fertility*, 16(1), 68-72.
- Moreno-Rosset, C., Antequera, R., Ávila, A., Jenaro, C., De Castro, F. & Gómez, Y. (2010). *Intervención psicológica en infertilidad: Protocolos para las unidades de reproducción y en la consulta clínica*. Madrid, España: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Moreno-Rosset, C., Antequera, R., Jenaro, C. & Gómez, Y. (2009). La psicología de la reproducción: La necesidad del psicólogo en las unidades de reproducción humana. *Clínica y Salud*, 20(1), 79-90.
- Moreno-Rosset, C., del Castillo, M., Ramírez, I. & Martín-Díaz, M. (2011). Estados emocionales y afectivos en infertilidad: Un estudio comparativo con personas fértiles, *Behavioral Psychology*, 19(3), 683-704.
- Moreno-Rosset, C., Guerra, D., Baccio, G., Jiménez, V., Dolz, P., Tirado, M., Gutiérrez, K. & Gil, M. (2007). *Guías de evaluación, consejo, apoyo e intervención psicológica en reproducción asistida*. Madrid, España: Sociedad Española de Fertilidad.
- Mumford, K. (2004). *The stress response, psychoeducational interventions and assisted reproduction technology treatment outcomes: a meta-analytic review*. (Tesis de Doctorado inédita). University of South Florida, Estados Unidos.
- Payne, N. (1998). *The Language of Fertility*. New York, United States of America:

Atlántida.

- Peterson, B. & Eifert, G. (2011). Using acceptance and commitment therapy to treat infertility stress. *Cognitive and Behavioral Practice, 18*(4), 577-587, DOI: 10.1016/j.cbpra.2010.03.004
- Regueiro, A. & Valero-Aguayo, L. (2011). Intervención psicológica en un caso de infertilidad femenina. *Escritos de Psicología, 4*(3), 27-35
- Rodríguez, M., Del Pino, D. & Alvarado, R. (2011). De lo psicológico a lo fisiológico en la relación entre emociones y salud. *Revista Psicología Científica, 13*(13), 90-95.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Tobyn, D., Holroyd, K., Reynolds, R. & Kigal, J. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognit Ther Res, 13*, 343-361.
- Watkins, K. & Baldo, T. (2004). The infertility experience: Biopsychosocial effects and suggestions for counselors. En *Journal of Counseling and Development, 82*, 394-402.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA TUTORÍA GRUPAL A NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mayte Botello Cedeño*

Karla Silvia Murillo Ruiz

Cynthia Bautista López

Ofelia Estefani Hernández Ruiz

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo la evaluación de un grupo y el diseño de una propuesta de trabajo asociada al manejo de conflictos y a la dinámica grupal. Participaron 22 estudiantes de una licenciatura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Sus edades oscilan entre los 18 y 22 años de edad, la participación fue voluntaria y el tipo de muestreo es por conveniencia. Los instrumentos que se aplicaron fueron, Sociograma: consta de 8 preguntas; FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) grupal; Frases incompletas: ser parte de un grupo. Consta de 7 frases. Los resultados obtenidos son los siguientes, 45.5% de los participantes coinciden en que la “integración” es una situación con la que les gustaría trabajar, ya que no se sienten pertenecientes al grupo y consideran como una debilidad la dificultad para trabajar en equipo.

Palabras clave: Tutoría, intervención y grupo.

Introducción

Los seres humanos somos sociales por naturaleza y gran parte de sus actividades las realizamos en grupo. La socialización depende de la participación de la persona en estos y ésta impacta de manera significativa, ya sea potenciando o inhibiendo capacidades; transmitiendo y reforzando estereotipos y roles, etc. El concepto de *grupo* puede definirse formal y operacionalmente como un número delimitado de individuos (H), que mantienen entre sí un conjunto más o menos amplio y diferenciado de relaciones (R) o modos de interacción, en entornos espacio-temporales

* Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: maytebco@gmail.com

determinados (E), dando lugar a estructuras sociales que tienen ciertas propiedades colectivas emergentes, en virtud de las acciones recíprocas que se producen entre sus miembros (Bunge, 1981, citado en Bunge, 2002). Pichón (1988) menciona que un grupo se caracteriza por un conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.

Es importante señalar la siguiente definición de grupo, puesto que Merton (1980), agrega un elemento importante a considerar, ya que lo define como un número de personas que interactúan entre sí de acuerdo con esquemas establecidos. En resumen, un grupo es un conjunto delimitado de personas que interactúan entre sí, para el desarrollo de distintas actividades o roles de las personas que lo integran. Esto ayuda al fortalecimiento de los vínculos y las relaciones entre cada uno de los miembros, para un mejor desempeño.

Es fundamental señalar que el grupo tiene elementos importantes a considerar como lo son la dinámica y su estructura (Forsyth, 1990). La *dinámica* se define como el conjunto de fenómenos psicosociales que se producen en los grupos, las leyes que los regulan y el conjunto de los métodos de acción que actúan sobre la personalidad (Sbandi, 1980). Además, este constructo hace referencia a las relaciones que actúan en él, un juego de fuerzas interpersonales. Este fenómeno puede darse en los miembros que lo integran, así como en los distintos grupos.

Para Lewin (1939), la dinámica es un conjunto de fenómenos que se dan en la vida de los grupos. Hoy se puede ampliar este constructo como una parte de la Psicología Social que se ocupa de la investigación de las estructuras y sus procesos. La misma dinámica que se da en los integrantes de un grupo genera interacciones. Dichas interacciones producen un impacto positivo o negativo en el clima y ambiente, y este a su vez permite un tipo de relación que obstaculice o favorezca el desarrollo de sus integrantes. Se puede definir la *interacción* cuando se produce unidad de acción por A que actúa como estímulo para una unidad de respuesta en el sujeto B y viceversa, constituyendo un proceso circular. Puede producirse no solamente entre dos personas, sino entre varias; en un grupo o entre dos. Desde este punto de vista, los individuos, los grupos y las organizaciones han de considerarse como entidades relacionales interdependientes formando un sistema abierto en permanente interacción, el análisis de esta interacción significa, explícitamente, enfocar las explicaciones de los fenómenos dentro del sistema de relaciones de

“interdependencia” o de “influencia recíproca” que se establecen entre los elementos del conjunto (Cornejo, 2006).

De lo anterior se rescata que en el momento en el que un grupo genera interacciones se crea espacios distintos y con características específicas, dependiendo de los propios intereses o afinidades; este fenómeno puede dar la formación de subgrupos que ocurre naturalmente, porque no todos los miembros interactúan con igual valencia e influencia. La atracción interpersonal, los aspectos emocionales propios, y las coaliciones de interés son más fuertes en unos miembros que en otros. Los subgrupos pueden adoptar la forma de parejas, de tríadas o de grupos cerrados. También, pueden darse elementos aislados, no conectados con los subgrupos y que fácilmente se convierten en cabezas de turco, que reciben la atención y crítica negativas del grupo (Bunge, 1981).

Otra característica importante a considerar en los grupos, es que las personas que los integran son diferentes unas de otras y por ello pueden existir desacuerdos; estos en algunas ocasiones pueden resolverse, pero hay otros que impedirán que se dé una comunicación efectiva. Es así como se genera *un conflicto*, Pratt (s/f) lo define como un proceso-situación en el que dos o más seres o grupos humanos tratan activamente de frustrar sus respectivos propósitos, de impedir la satisfacción de sus intereses recíprocos, llegando a lesionar o a destrozar al adversario, pudiendo ser el conflicto organizado o no, transitorio o permanente, físico, intelectual o hasta espiritual. De forma general, el conflicto es una contraposición y confrontación de posiciones, intereses y necesidades percibidas como incompatibles que involucra a dos o más actores dentro de su interacción social.

Un factor importante de intervención en los grupos es el *manejo de conflictos* que involucra un conjunto de estrategias y actividades para abordarlos, encaminados a procesos de discusión y toma de decisiones, entre otras características; por otro lado, la resolución de conflictos es el fin primordial que involucra un proceso de acción para resolverlo. Estas diferencias no restan mérito a ninguna de las dos posiciones, simplemente son metodologías diferentes de trabajo y/o complementarias que dependerán de las necesidades, objetivos, características de cada conflicto y de los grupos interventores. Los conflictos ocurren de manera espontánea en los grupos, estos aprenderán o no a buscar soluciones de los mismos. Si esta meta se logra, es probable que el grupo se considere integrado. El tomar en cuenta este factor como

pieza clave para el trabajo, es fundamental puesto que este marcará la base para cualquier intervención y cambio en la dinámica.

La *integración grupal* se caracteriza por la uniformación, coordinación y fusión de los miembros. Puede lograrse mediante la utilización de técnicas o dinámicas grupales. Estas técnicas son estructuras prácticas, esquemas de organización, normas útiles y funcionales para el manejo de grupos; son también procedimientos o medios concretos para organizar y desarrollar la actividad dentro de él (Ardueza, 1996). En todos los ámbitos escolares se observan grupos poco integrados y con conflictos importantes que generan malestar e impiden la generación de aprendizaje. Una de las formas de poder intervenir y favorecer el ambiente escolar es a través de *la tutoría*. Esta se considera una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos (García, 2010).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) define que la tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de los mismos, atención brindada por parte de los profesores académicos competentes y formados para tal función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza.

A su vez la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la conceptualiza como el encuentro cercano e interactivo entre las competencias del profesor-tutor y estudiante-tutorando, en el cual se generan estrategias sistematizadas y articuladas, no inflexibles que funcionan como andamiaje para la retención estudiantil, que favorece el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias transferibles a diferentes situaciones de su vida personal, académica y profesional impactando así en el rendimiento académico y eficiencia termina (López, 2008, citado en López, Rodríguez y Landeros, S/F). La tutoría permite atender las dificultades y necesidades de los estudiantes en su desarrollo académico y tiene como objetivo brindar una descripción precisa de la operatividad de la práctica tutorial. Estos han tenido un gran impacto en la trayectoria escolar de los alumnos de la Facultad de Psicología.

Objetivo

El presente trabajo tiene el objetivo de evaluar las características de un grupo y diseñar una propuesta de intervención a través de la tutoría.

Método

Diseño de investigación

Es una investigación cuantitativa ya que recoge y analiza datos y estudia las propiedades y fenómenos cuantitativos y sus relaciones para proporcionar la manera de establecer, formular, fortalecer y revisar la teoría existente. Desarrolla y emplea modelos matemáticos, teorías e hipótesis que competen a los fenómenos naturales (Alvarez, 1996). Es de tipo no experimental, ya que se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para analizarlos posteriormente. Y es transversal, ya que se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único (Sampieri, Collado y Lucio, 2003).

Participantes

En la presente investigación participaron 22 estudiantes, 16 hombres y 6 mujeres, de una licenciatura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Sus edades oscilan entre los 18 y 22 años de edad, la participación fue voluntaria.

Muestreo

Por conveniencia, se caracteriza por un esfuerzo deliberado para obtener muestras “representativas” mediante la inclusión en la muestra de grupos. También puede ser que el investigador seleccione directa e intencionalmente los individuos a los que se tiene fácil acceso. Se realizó una petición por parte de la Dirección de dicha Facultad, a la Coordinación de Tutorías de la Facultad de Psicología de la UMSNH, con la intención de que la misma Coordinación realizará una intervención con los alumnos de una sección; la cuál era percibida por los profesores como poco integrada, problemática y con mucha competencia negativa entre los alumnos.

Instrumentos

Se trabajó con los siguientes instrumentos:

- a) **Sociogramas:** Este instrumento consta de 8 preguntas, las cuales permiten revelar la estructura psicológica subyacente de un grupo; tiene el objetivo de medir la importancia de la organización que aparece en los grupos sociales, estudia las estructuras a la luz de las atracciones y los rechazos manifestados (Moreno, 1954).
- b) **FODA grupal:** consiste en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que en su conjunto diagnostican la situación interna de una organización, así como su evaluación externa; es decir, las oportunidades y amenazas. También es una herramienta que puede considerarse sencilla y permite obtener una perspectiva general de la situación estratégica de una organización determinada. Thompson (1998) establece que el análisis FODA estima el hecho que una estrategia tiene que lograr un equilibrio o ajuste entre la capacidad interna de la organización y su situación de carácter externo; es decir, las oportunidades y amenazas. Los elementos que lo conforman son: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.
- c) **Frases incompletas: ser parte de un grupo,** es un instrumento utilizado en el manual de tutoría grupal de la Facultad de Psicología. Consta de 7 frases incompletas. Tiene como objetivo conocer el grado de identidad, propósitos y autoconocimiento que tienen los alumnos de cada grupo. Así como identificar las ventajas y desventajas que obtienen de pertenecer a un grupo (López, 2008, citado en López, Rodríguez y Landeros, S/F).

Procedimiento

El procedimiento que se realizó fue el siguiente:

1. Se realizó la presentación de los participantes y los facilitadores, para crear un ambiente más cómodo y generar confianza entre los miembros del grupo.
2. Se aplicaron los instrumentos con la finalidad de realizar un diagnóstico de necesidades, así como detectar problemáticas y conflictos que los participantes perciben tanto en el grupo como con sus compañeros.
3. Se diseñó una propuesta de intervención para trabajar con las necesidades que el grupo presenta, buscando mejorar el ambiente de trabajo y fortalecer la relación entre los participantes.
4. Actualmente se realiza la propuesta de intervención a través de la tutoría, en la cual atiende principalmente las necesidades que se presentaron en el grupo, en las que destacan, el

manejo de conflicto e integración grupal; con el fin de crear un mayor desempeño académico y rendimiento escolar.

Análisis de datos

Para llevar a cabo la interpretación de los datos, se trabajó con el programa CMAP, en el que realizaron los sociogramas. Además se utilizó el programa SSPS para identificar la frecuencia de las situaciones con las que les gustaría trabajar en el grupo. Finalmente, se sintetizó la información del FODA y del instrumento Frases Incompletas: ser parte de un grupo, para identificar la frecuencia de los elementos encontrados.

Aspectos éticos

Se firmó un consentimiento informado por cada uno de los participantes, en el cual aceptaron ser parte de la muestra.

Resultados

a) Sociograma

El sociograma está conformado por 8 preguntas, a continuación se analizarán las más relevantes. Como primer elemento, se observan los resultados del siguiente reactivo: escribe el nombre del compañero con el que no te gustaría trabajar; se identifica que los participantes 5, 7 y 10, fueron elegidos (cada uno por cuatro participantes). Mientras que los participantes 1, 4 y 9 solo fueron elegidos por dos compañeros cada uno.

Reactivo 1. Sociograma

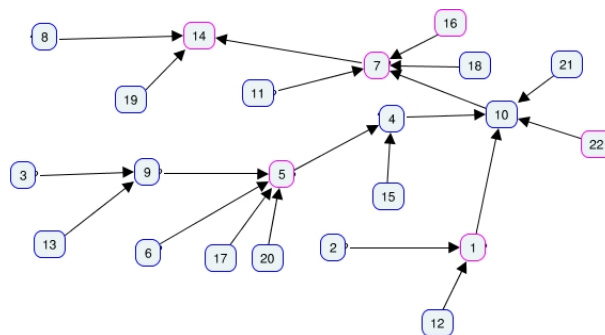


Figura 1. Nombre del compañero con el que no te gustaría trabajar.

Otro elemento a considerar es lo encontrado en el reactivo: escribe el nombre del compañero con el que no te gustaría sentarse cerca en el salón de clase, se puede observar que los participantes 14 y 15, fueron elegidos con la misma frecuencia. A diferencia de otros participantes que sólo los eligieron dos veces.

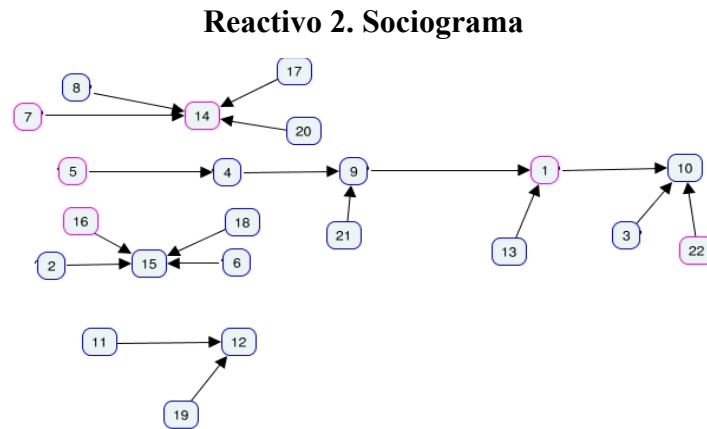


Figura 2. Nombre del compañero con el no que te gustaría sentarse cerca.

El siguiente reactivo, se refiere a los estudiantes percibidos como líderes negativos, de los cuales el 1, 9 y 10 fueron elegidos con la misma frecuencia, mientras los participantes 15 y 17, coincidieron en también ser elegidos, pero sólo dos veces.

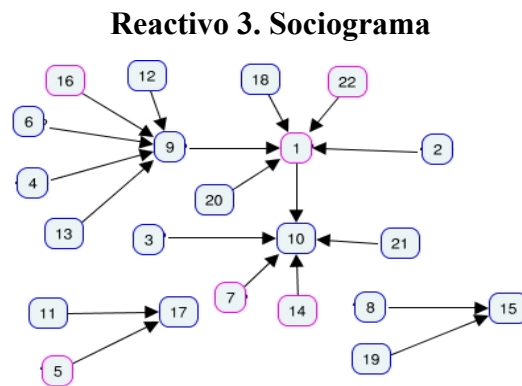


Figura 3. Estudiante que percibe el grupo como líder negativo.

Con lo que respecta al reactivo del sociograma, en el que se identifican las situaciones con las que los integrantes del grupo desean trabajar, se encontró que 10 participantes coincidieron que la “integración”, es un elemento importante, ya que favorece la convivencia y crea un ambiente agradable en el salón de clases. Otras situaciones que también fueron mencionadas, fueron “unidad” y la “participación”, ambas con una frecuencia de 8.

El último reactivo a analizar del presente instrumento es el siguiente: escribe el nombre del estudiante que considere que el grupo aísla y evita trabajar con ellos. Se identifica en los resultados de esta, que la participante 5 fue elegida por la mayoría de los compañeros, ya que mencionan que es una persona irresponsable y poco agradable. Mientras al participante 15 y 16 también los seleccionaron, con una frecuencia de 4.

b) FODA grupal

En la Tabla 1 se muestran las Fortalezas grupales de los participantes; la perseverancia, el respeto y el compromiso son las más significativas. El grupo cuenta principalmente con una Oportunidad que es que cuentan las redes de apoyo (familia y maestros) para cuando sea necesario. Una de las Debilidades que más sobresalieron fue el trabajo en equipo, ya que les cuesta trabajo realizar actividades con otros compañeros, prefieren el trabajo individual. La Amenaza que tiene mayor frecuencia es que los participantes perciben el grupo con poca integración grupal y un bajo rendimiento académico.

Tabla 1. FODA grupal.

Fortalezas	Frecuencia	Oportunidades	Frecuencia	Debilidades	Frecuencia	Amenazas	Frecuencia
Perseverancia	5	Familia	8	Trabajo en equipo	8	Integración del grupo	10
Respeto	5	Maestros	6	Dificultad para hablar	4	Rendimiento académico	8
Compromiso	5	Mejorar la lectura	4	Pena	4	Problemas familiares o salud	2
Progreso	2	Pedir apoyo	3	Socialización	2	Economía	1
Familia	2	Económico (trabajo)	1	Puntualidad	2	Fiesta (no llegar a clase)	1
Ser quien soy	1			Entusiasmo	1		
Hablar en público	1			Lectura deficiente	1		
Organización	1						

c) **Frases incompletas: ser parte de un grupo.**

En la tabla 2 se muestran las respuestas en las que más participantes coincidieron, como lo es que, el sentirse parte del grupo les da mayor seguridad y les brinda compañía y confianza. Los obstáculos que se perciben son la competencia que se da entre los miembros y las burlas que se generan a causa de esto.

Tabla 2. Frases incompletas: ser parte de un grupo.

	Frase	Respuesta	Frecuencia
a)	El ser parte de un grupo comienza...	Sentirse parte de él	4
b)	El ser parte de un grupo exige...	Respeto Tolerancia Unidad	4
c)	El ser parte de un grupo para mí es...	Sentirse en confianza	2
d)	El ser parte de un grupo disminuye la posibilidad de...	Sentirse solo	2
e)	El ser parte de un grupo aumenta la posibilidad de...	Ser amigable	2
f)	Mi mayor cualidad al ser parte de un grupo es...	Aportar lo que se pueda	2
g)	Lo que no me gusta de ser parte de un grupo es...	La competencia	6

Discusión

Los conflictos y la integración grupal son factores que afectan el desempeño académico y la relación entre los miembros del grupo; por ello es muy importante trabajar con estos. Para lograr un clima escolar adecuado se requiere que el grupo desarrolle cierto nivel de identidad y pertenencia, la unidad del conjunto le permite, diferenciarse de otras totalidades. Esto no

significa que todos los miembros posean necesariamente el mismo rango o que las relaciones que establezcan sean muy íntimas.

En ocasiones se pueden generar conflictos cuando los integrantes no son tolerantes ante las diferencias de los demás, debido a no aceptar la diversidad y/o coincidir en pensamientos u opiniones. Esto ocasiona la formación de subgrupos, ya que, en lugar de enfrentar el conflicto, se evita y de esta manera que generan los subgrupos. Es fundamental señalar que los conflictos pueden ser percibidos también como un área de potencial a desarrollar y que la diversidad de un grupo favorece el crecimiento, el análisis y la crítica positiva.

La tutoría es una herramienta que permite trabajar con los estudiantes ya que eleva de manera significativa los índices de eficiencia, logra que los alumnos se vayan integrando correctamente a la sociedad, que tengan motivación e interés por su formación académica y afectiva, y sobre todo de manera relevante que ubiquen las cosas como un todo y como una función social (López, O., Rodríguez, C. y Landeros, A. S/F). También es un apoyo a los estudiantes, en las distintas situaciones como: la toma de decisiones, la comunicación asertiva, el trabajo en equipo o alguna problemática que el grupo demande. No suple a la docencia frente a grupo, sino que la complementa y la enriquece. Como instrumento de cambio, podrá reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en el campo académico, cultural y de desarrollo humano. Es un espacio valioso que permite solucionar y trabajar con todo tipo de conflictos que se presenten en el grupo, así como mejorar la integración entre sus miembros.

Es fundamental reconocer la gran potencialidad encerrada en los grupos de aprendizaje y concebir al profesor más como un coordinador que como un informador, centrado en la dinámica del grupo y en cómo lograr canalizar la energía potencial para alcanzar los objetivos finales. El contexto que se logre desarrollar a partir del trabajo del tutor permitirá potencializar u obstaculizar el desarrollo personal y académico de los integrantes del grupo.

Una clave a considerar en el trabajo de la tutoría, es el diagnóstico. Que el tutor se permita evaluar mediante la observación, la aplicación de instrumentos y la propia experiencia, abrirá una ventana de análisis y permitirá una intervención oportuna y adecuada, en relación a las necesidades del grupo. La elección de las herramientas a aplicar será decisión del tutor, sin embargo, es necesario que considere como punto importante, lo que grupo y los profesores demandan.

A continuación, se mencionan algunas de las características del grupo evaluado y que fueron relevantes para el diseño de la intervención. De los resultados que se obtuvieron en los sociogramas, se observa en la figura 1,2 y 3, que los compañeros elegidos para no trabajar, sentarse cerca o que el grupo aísla y evita trabajar con ellos, son considerados también como líderes negativos; las características que el grupo percibe de estos compañeros es que son irresponsables, ya que no se toman en serio los trabajos que realizan, además de caracterizarse por ser cerrados a opiniones de los demás compañeros y no mostrar interés por trabajar en equipo.

La situación en las que los participantes coincidieron que les gustaría trabajar con sus compañeros, fueron la “integración”, la cual obtuvo mayor puntaje; los integrantes refieren que no se sienten parte del grupo, que falta la unión entre los miembros y no tienen la confianza para poder participar en clases. Por otro lado, el instrumento de FODA grupal arroja las siguientes características del grupo. Respecto a las Fortalezas, el grupo y sus integrantes se consideran persistentes, respetuosos y comprometidos, sin embargo, no se observa que lo apliquen en el grupo. A pesar de esto, identifican como su principal área de Oportunidad, las redes de apoyo externas a la escuela (maestros y familia). Por último, su principal Debilidad es que no se permiten trabajar en equipo, y sus Amenazas son un bajo rendimiento académico y la falta de integración entre los participantes (ver tabla 1). De manera general se observa que los miembros del grupo poseen herramientas, habilidades y destrezas de forma individual, esto beneficia su propio rendimiento académico; este elemento favorece a la competencia negativa que existe entre ellos. Además se identifica como principal prioridad el desempeño personal, dejando de lado la importancia de los beneficios que se reciben del trabajo grupal. Los alumnos no logran darse cuenta de las desventajas que existen no tener un grupo que los apoye en momentos de conflicto.

Finalmente, en el instrumento de frases incompletas: ser parte de un grupo, se observan lo siguiente:

- ❖ Ser parte de un grupo es significativo, ya que les ayuda a sentirse acompañados entendidos, y así, actuar con libertad y sin miedo a las burlas. Esto proyecta el deseo de querer pertenecer a su grupo, y que el mismo les brinde la seguridad y confianza que requieren para desenvolverse auténticamente, situación que no ocurre en el plano real.

❖ Están dispuestos a aportar lo necesario para mejorar la convivencia y el ambiente de trabajo. Sin embargo, lo que les impide desarrollarse adecuadamente en el grupo, es la competencia entre los miembros; ya que se generan burlas dirigidas hacia los errores que se cometen y esto causa el miedo de participar (ver tabla 2).

Lo analizado con los instrumentos permite ver que el grupo necesita sentirse integrado, esto promueve la comunicación, la identidad, organización y fusión de los miembros. Puede lograrse mediante la utilización de técnicas o dinámicas grupales. Estas técnicas son estructuras prácticas, esquemas de organización, normas útiles y funcionales para el manejo de grupos; son también procedimientos o medios concretos para organizar y desarrollar la actividad dentro de él (Ardueza, 1996).

Otro aspecto importante a considerar en la intervención del grupo es el manejo de conflictos, este involucra un conjunto de estrategias y actividades para abordarlos, encaminados a procesos de discusión y toma de decisiones, entre otras características; por otro lado, la resolución de conflictos es el fin primordial que involucra un proceso de acción para resolverlo. El trabajo en grupo es muy enriquecedor ya que permite combinar y complementar habilidades de cada uno de sus miembros en beneficio de un trabajo a realizar. Esto implica un esfuerzo para llegar a metas comunes, formas de trabajo y mecanismos para regular el comportamiento. No es sólo estar reunidos en un espacio o en un mismo momento, es compartir ideales e intereses, es contar con un propósito común al que cada uno aporta. A partir de esta evaluación se desarrolla la siguiente propuesta de intervención:

Tabla 3. Propuesta de intervención

Número de sesión y tema	Actividad	Material
1. Diagnóstico	FODA grupal e individual Trabajo en equipo Sociograma	Copias de los instrumentos
2. Integración, respeto y tolerancia a la diversidad.	Terremoto Un mundo mejor En una isla solidaria	Computadora Cañón Revistas Periódicos Plumones

3.	Trabajo en equipo	Análisis de la lectura “el vuelo de los gansos” Construcción de maqueta	10 copias de la lectura “el vuelo de los gansos”. 100 abatelenguas o 250 palos, pegamento líquido grande, 5 cartulinas, 15 pliegos de papel china, 200 hojas de papel blancas, 25 plumones de color, 5 pinceles y un bote de pintura.
4.	Empatía	Lecturas de los cuentos “La zarpa” y “La cualidad”	Hojas blancas
5.	Solución de problemas	Definición de un problema Solución de problemas	Cañón 20 copias
6.	Toma de decisiones	Perdidos en la luna	25 copias del formato
7.	Cierre	Bitácora de cierre	Hojas blancas

Referencias

- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *Características de la dinámica de grupos*. En la tutoría, organización y tareas. España: Garaó.
- Andreu B. L., & Sanz T. M., & Serrat S. E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 111-26. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217015345009.pdf>
- Alegre, S. (2009). El trabajo social en el campo de lo grupal. Kairos. *Revista de Temas Sociales*. Recuperado en: <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/social.pdf>
- Bunge, M. (1981). *Epistemología*. Barcelona: Ariel
- Cornejo, J. (2006). El análisis de las interacciones grupales: las aplicaciones SOCIOS. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 277-297. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97012834005>
- García, S. (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de Educar*, 11 (21), 31-56. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31116163003>

- Lewin, K., (1939). *Experimento sobre el espacio grupal*. Recuperado de: www.redalyc.mx
- López, O., Rodríguez, C. y Landeros, A. (S/F). *Manual operativo de práctica tutorial*. Morelia, Michoacán. UMSNH.
- Merton, R. K. (1980). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de cultura económica de España.
- Reyes, C.A. (2012). *Resolución y manejo de conflictos*. Bogotá.
- Ponce T. H. (2006). *La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. Contribuciones a la economía*. Santo Tomás.

ESTUDIOS LATINOAMERICANOS SOBRE EL SÍNDROME DE ULISES EN MIGRANTES CENTROAMERICANOS

Ma. Teresa González Herrera*
Isha Fareb Mendoza Muñoz
Laura Dávila de la Llave

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue determinar el estado del arte de investigaciones latinoamericanas sobre los migrantes centroamericanos que aborden el Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico y Múltiple denominado como ‘Síndrome de Ulises’, propuesto por el Dr. Joseba Achotegui. Respecto a la metodología, el trabajo consiste en un análisis documental de tipo mixto, cualitativo y cuantitativo, realizándose una revisión de la información disponible empleando estrategias de búsqueda para un favorable filtrado de documentos confiables. En el análisis cualitativo, se elaboraron resúmenes de las investigaciones enfatizando su mención sobre el Síndrome de Ulises en migrantes centroamericanos. En contraste, el análisis cuantitativo presenta brevemente distribuciones de las investigaciones según propiedades de nuestro interés. Como resultado, se obtuvieron cinco publicaciones latinoamericanas haciendo mención del Síndrome de Ulises en migrantes centroamericanos; dos de estos estudios correspondientes a tesis, dos artículos científicos y un libro electrónico. Conforme a los hallazgos, se concluye destacando la incipiencia de estudios latinoamericanos que retomen del Síndrome de Ulises como eje de sus diseños. Asimismo, la mayoría de investigaciones recuperadas pese a no ahondar en el síndrome, dan por sentado la existencia de dicho fenómeno, pero no el cuestionamiento de la presencia del mismo para la población centroamericana. Se sugiere que el cuidado de la salud mental en los migrantes sea área de oportunidad para países convertidos en vías de tránsito. La literatura migratoria suele enfocarse en exhibir los elementos negativos que rodean al migrante, cuestionándonos la carencia de investigaciones que destaquen lo positivo en el fenómeno migratorio, psicológicamente hablando; por ende, se propone indagar en los aspectos positivos que pueden experimentar los migrantes como la resiliencia, estrategias de afrontamiento, satisfacción vital o el propio sentido de vida. Finalmente, se extiende la invitación para que la comunidad científica realice y profundice sus investigaciones en la comunidad centroamericana migrante.

Palabras clave: Latinoamérica, Síndrome Ulises, migrantes centroamericanos.

* Docente de la Licenciatura en Psicología. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Correo electrónico: mariateresa.gonzalez@upaep.mx.

Introducción

El desarrollo de un concepto en sí mismo es la creación de una ‘realidad’. Todas las disciplinas emplean las abstracciones como forma de representación de algo más complejo, y que hay que decirlo, poseen sus limitaciones. Los alcances de los conceptos radican en su historicidad, es decir, en la temporalidad y espacialidad de elementos que dan cuenta del contexto en el que fue creado.

Desde el paradigma de la reconstrucción articulada (Zemelman, 1992) que implica que cada fenómeno posee una historicidad y que es susceptible de análisis desde distintos niveles lógicos, presentamos nuestra propuesta. En este trabajo mostramos la genealogía y desarrollo del ‘Síndrome de Ulises’ que es propuesto desde el estudio del fenómeno de la migración, desentrañando los efectos que este fenómeno socio-político tiene a nivel clínico-individual. Lo llamativo es que mientras hacemos el análisis genealógico del concepto y su empleo desde distintas latitudes identificamos si la categoría, tal como fue propuesta, es o no una expresión del eurocentrismo académico.

Referente al síndrome, en el 2002, después de dos décadas de trabajo cercano con migrantes, el psiquiatra español Joseba Achotegui Loizate en el libro *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural* denominó por primera vez el Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico y Múltiple como ‘Síndrome de Ulises’, en referencia al héroe de la mitología griega que padeció innumerables adversidades lejos de sus seres queridos, experimentando sumas dificultades para poder sobrevivir a las terribles situaciones en las que se vio sometido (Achotegui, 2012). El concepto acuñado por dicho autor busca dar cuenta de la situación de migrantes que viajan con baja vulnerabilidad (limitaciones físicas o psicológicas) y al ser expuestos a condiciones de estrés extremo, desarrollan una sintomatología particular que describiremos a continuación (Elkheir, 2014) producto de la situación de estrés y duelos recién abiertos. (Achotegui, 2006).

Achotegui et al. (2010) consideran que el Síndrome de Ulises comprende cuatro áreas sintomatológicas: la de tipo depresiva (tristeza, llanto), la de ansiedad (ansiedad, lucha, pensamientos recurrentes e intrusivos, tensión, irritabilidad, insomnio, preocupación), la somatomorfa (cefalea de tipo tensional, astenia, fatiga, molestias osteoarticulares, sudores) y la disociativa (confusión, desorganización, despersonalización, desrealización, desorientación temporoespacial, déficit de atención y memoria). Elkheir (2014) hace referencia a este síndrome

como un proceso de tipo reactivo, relacionado a estresores identificados como causa del mismo, siendo reversible ya que el cuadro desaparece en la medida que desaparecen los estresores. Del mismo modo, este autor menciona que Achotegui describe al duelo migratorio como la esforzada búsqueda de un nuevo equilibrio, a la reacción psicológica de las personas que se enfrentan ante una pérdida significativa, subdividiéndose en siete tipos: el duelo por la familia y los seres queridos, duelo por la lengua, por la cultura, por la tierra, por el estatus social, por el contacto con el grupo de pertenencia étnico y por los riesgos para la integridad de la persona.

Con el objeto de determinar la presencia e intensidad del Síndrome de Ulises, existe la denominada Escala de Ulises, la cual analiza dos indicadores implicados en cada tipo de duelo: la vulnerabilidad y los estresores. García (2013) refiere la vulnerabilidad como el conjunto de las limitaciones que posee un sujeto cuando emigra y que constituyen un factor de riesgo para su salud mental; por otro lado, se refiere con estresores como todas aquellas dificultades que la persona encuentra tras emigrar y que constituyen un factor de riesgo con respecto a su salud mental; siendo ambos evaluados de tres maneras: simples, complicados o extremos.

Asimismo, Achotegui (2002), se enfocó en los desafíos psicosociales que afronta el migrante, incluyendo diversas formas de estrés experimentadas desde la partida del lugar de origen hasta la adaptación a un nuevo entorno. Durante el 2003 en el parlamento europeo se fundó una comisión internacional de trabajo sobre el Síndrome de Ulises, siendo incluido en programas docentes españoles y extranjeros. Cabe destacar que la producción científica sobre el Síndrome de Ulises está encabezada por Europa, continente que lo vio surgir como concepto de análisis y taxonomía por el Dr. Joseba Achotegui; no obstante, surge la interrogante si el mismo concepto ha sido abordado por investigadores en el continente americano con respecto al movimiento migratorio realizado por individuos centroamericanos.

Objetivo

Determinar el estado del arte de las investigaciones latinoamericanas que aborden el Síndrome de Ulises en los migrantes centroamericanos.

Método

El trabajo realizado consiste en un análisis documental mixto (cualitativo y cuantitativo) de publicaciones sobre artículos científicos, tesis de diferentes grados de estudio, libros electrónicos, discursos e informes referentes al Síndrome de Ulises en el fenómeno migratorio centroamericano. Se emplearon estrategias para la búsqueda de los materiales a fin de reducir la búsqueda de nivel mundial a nivel latinoamericano: a) revisión bibliográfica del autor del síndrome, b) artículos referentes al Síndrome de Ulises, c) búsqueda en bases de datos, d) empleo de buscadores y metabuscadores, e) consulta en redes de revistas científicas sobre bibliografía disponible en Latinoamérica.

Se procedió a la búsqueda de publicaciones latinoamericanas donde se hiciera mención del estudio del Síndrome de Ulises en migrantes centroamericanos. Inicialmente, se empleó la base de datos académica multidisciplinaria EBSCO, así como el motor de búsqueda Google Académico; en ambas instancias se identificaron la mayoría de las referencias. También se exploraron otras bases de datos como ScienceDirect, JSTOR, Wiley Online Library e ISOC con escasos resultados; asimismo, se utilizaron dos bases de datos regionales: SciELO y RedALyC, con el objeto de identificar los trabajos realizados en Latinoamérica, particularmente en México y que pudieran no estar disponibles en las primeras bases mencionadas. La búsqueda implicó la utilización de una serie de combinaciones de cuatro grupos de palabras clave: a) Síndrome de Ulises, Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico y Múltiple, b) migración centroamericana, migración - Centroamérica, migrante centroamericano, c) Latinoamérica, estudios latinoamericanos. Del mismo modo, se emplearon términos clave en inglés con el fin de hacer más exhaustiva la búsqueda de publicaciones. Fueron empleadas palabras como: a) Ulysses Syndrome, Immigrant Syndrome of Chronic and Multiple Stress, b) Central American migration, Central America - migration, Central American migrant, c) Latin American studies.

Los criterios de inclusión utilizados para la selección de los trabajos fueron: a) ser investigaciones donde al menos se mencione, o de preferencia, se aborde a profundidad el Síndrome de Ulises, b) haber intervenido con migrantes exclusivamente centroamericanos; c) investigaciones publicadas de origen latinoamericano, lo cual comprende; México, países del Caribe, países centroamericanos y sudamericanos, d) publicaciones presentadas como artículos, tesis de licenciatura o posgrado, capítulos de libros digitales o físicos y, e) estudios publicados de preferencia en español. No se estableció límites de fecha de publicación. Los estudios incluidos

no se limitaron al campo de la psicología, también fueron consideradas investigaciones médicas, antropológicas, sociológicas, etc. Se incluyeron estudios con metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas.

Una vez concluida la búsqueda en las bases de datos utilizadas fueron identificadas decenas de referencias, pero la mayoría no coincidían puntualmente con los criterios de inclusión establecidos para la investigación. Al concluir la etapa de recuperación, se obtuvieron un total de cinco publicaciones originarias de Latinoamérica haciendo mención del Síndrome de Ulises en la población de migrantes centroamericanos: dos correspondientes a tesis, una para obtener el grado de licenciatura y la segunda para obtener el grado de maestría, dos artículos científicos y un libro electrónico. Los trabajos fueron publicados entre los años 2007 y el 2016. Por el contrario, procedieron a excluirse los estudios que no cumplieran con alguno de los criterios de inclusión definidos.

Se realizó un análisis cualitativo del contenido de tipo textual. Los resúmenes fueron elaborados a partir de determinadas categorías como: autor o autores, institución de procedencia, país de origen, año de publicación, portal de publicación (revista o editorial), título de la publicación, justificación, objetivo, diseño de la investigación, participantes, metodología, resultados y consideración del Síndrome de Ulises en migrantes centroamericanos dentro del estudio.

Respecto al análisis cuantitativo, fueron revisados los contenidos de las investigaciones y desglosadas conforme: a) distribución de las investigaciones según su año de publicación, b) distribución de las investigaciones según el país de publicación y, c) distribución de las investigaciones según el grado académico del autor principal.

Aspectos éticos

Al ser una investigación de tipo documental no se requirió realizar entrevistas u obtener consentimientos informados. Se aseguró que las fuentes de consulta fueran confiables como revistas indexadas, arbitradas y filtradas en distintas fuentes como EBSCO, SciELO y RedALyC.

Resultados

Hay un registro aproximado de cinco publicaciones latinoamericanas que abordan el Síndrome de Ulises en migrantes centroamericanos. En primer lugar, la Mtra. Eugenia Vilar Peyrí y la Dra.

Catalina Eibenschutz Hartman desde la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, (2007) en la revista colombiana “Gerencia y Políticas de Salud” un artículo denominado “Migración y salud mental: un problema emergente de salud pública”. En dicho estudio se presentó un panorama general de la problemática que implica la migración en el ámbito de la salud mental, partiendo de una visión global en la migración México-Estados Unidos. Vilar y Eibenschutz (2007) consideraron pertinente su investigación al manifestar la urgencia de que los profesionales de la salud, en general y en particular, se concienticen sobre los efectos tan devastadores que la migración tiene tanto para las poblaciones de los países expulsores como para las de los receptores de migrantes; esto desde diversos puntos de vista: económico, social, político, cultural, íntimo, afectivo, emocional, etc.

Dicha investigación fue de tipo mixta, incluyendo descripciones cualitativas con conceptualizaciones sobre la migración, testimonios de migrantes sobre las adversidades experimentadas y continuas reflexiones sobre la importancia de la salud mental en el fenómeno migratorio; asimismo, se desglosaron elementos cuantitativos donde se enlistaron y describieron datos y gráficos referentes a distribuciones de: migrantes a nivel mundial en diversas áreas geográficas, países implicados en el envío y recepción de remesas por trabajo, conceptos asociados a la migración a Estados Unidos, diversos ingresos por divisas, población ocupada en Estados Unidos y sus ingresos estimados anuales, entre otros. Como metodología, el estudio se basó en datos de fuentes secundarias, artículos publicados y estadísticas nacionales sociodemográficas y de salud mental, los que fueron reinterpretados a la luz de las ciencias sociales, la medicina social y la salud colectiva.

Ante los datos estadísticos presentados, Vilar y Eibenschutz exhiben la incapacidad del gobierno mexicano para proteger y respaldar a los migrantes que partieron del territorio nacional; sin embargo, también muestran en su ensayo investigaciones alentadoras que contemplaron el bienestar de los migrantes. Vilar y Eibenschutz (2007) concluyen sobre la presencia de factores protectores que protegen al sujeto aquejado; éstos le sirven como apoyo, la solidaridad, el respaldo que encuentran los mexicanos cuando cruzan la frontera.

Con respecto al Síndrome de Ulises, resalta el hecho de que el concepto es abordado a manera de cuestionamiento de las autoras sobre el estado de la salud mental de los migrantes al ingresar a los países destino. Se rememora lo sucedido en 2003, donde profesionales y expertos de la Unión Europea se reunieron con el fin de exigir a los gobiernos involucrados verdaderas

soluciones que den respuesta al problema más allá de la imposición de medidas restrictivas contra los migrantes; como resultado, se acordó construir una red para abordar en cada país la problemática.

Posteriormente, se describe la visión del Dr. Achotegui respectiva a los trastornos psíquicos que son propensos a padecer los migrantes al cursar una ardua travesía, significando un problema sanitario emergente en las sociedades receptoras. Se revela que en esos últimos cinco años se presentó un aumento de trastornos mentales en aquellos migrantes viviendo situaciones dramáticas y complicadas al ver frustradas sus expectativas. Ulteriormente, las autoras comparten su visión sobre la naturaleza del duelo, que a pesar de ser originalmente un duelo personal, también pasa a ser colectivo al ser compartido por el grupo social migrante, pudiendo dicho duelo colectivo elaborarse exitosamente al brindarse apoyo solidario y compañía entre los integrantes del grupo movilizado.

Se procede en el estudio mencionando un dato concerniente al síndrome, el cual aqueja a gran parte de los 3 millones de inmigrantes ilegales que viven en la Unión Europea, aunque aceptan que no es posible conocer los datos estadísticos a precisión (Vilar y Eibenschutz, 2007). Vilar y Eibenschutz (2007) exponen cuatro posibles causas del síndrome: la soledad, el sentimiento de fracaso, la lucha por la sobrevivencia básica y la situación del miedo vivido al tener que ponerse, por ejemplo, en manos de grupos delictivos para entrar a Europa. A lo previo, en el artículo se manifiesta que en América Latina se presenta una situación similar. Vilar y Eibenschutz (2007) comentan que

Ya que la gran mayoría de quienes buscan migrar a Estados Unidos han de ponerse en manos de traficantes de personas a los cuales deben de pagar grandes sumas de dinero a cambio de un inseguro transporte a través de las fronteras; en México a estos traficantes se les llama polleros o coyotes. (p. 25)

Es importante resaltar que las autoras del artículo citan al Dr. Achotegui en sus fundamentos sobre el Síndrome de Ulises, sin embargo, dotan dicho fenómeno de un carácter psicopatológico, extrapolando los alcances del concepto. El autor que acuñó el Síndrome de Ulises originalmente lo describió como una condición reactiva ante estresores, situada al margen entre la salud mental y el ámbito psicopatológico. El cuadro clínico sólo representa respuestas con numerosos

síntomas psicológicos a situaciones extremas y no enfermedades. Ante dicha cuestión, Achotegui (2006) aclara señalando que la denominación de síndrome es ante todo descriptiva, englobándose como conjunto de síntomas.

Cabe destacar que en el artículo previamente descrito no se pone en tela de juicio el concepto de 'Síndrome de Ulises', se asume su existencia y aplicabilidad para analizar la realidad de nuestro continente; se enfatiza en los migrantes mexicanos movilizándose hacia Estados Unidos; sin embargo, se hace mención a los migrantes centroamericanos que de igual modo experimentan diversas adversidades en su recorrido.

El segundo estudio que coincidió con los criterios de inclusión instaurados corresponde al trabajo realizado por la Lic. Tania Tamara Beltrán Limón desde la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México, (2014) para obtener el grado de maestría en Ciencias con Orientación en Psicología de la Salud, la tesis denominada "Enfermedades psicosomáticas y estrés en el proceso de migración centroamericana". La autora sopesa pertinente su investigación debido a que son escasas las investigaciones científicas que valoren las manifestaciones psicosomáticas en migrantes, siendo casi nulas las que desarrollen propuestas de intervención, sobre todo en migrantes centroamericanos. El objetivo de la investigación fue describir el proceso de migración en los tres momentos principales (pre, peri y post migración) e identificar el grado de estrés crónico y enfermedades psicosomáticas que presentan los migrantes para identificar el momento del proceso que tiene mayor relación con la aparición de tales enfermedades.

El diseño de la investigación fue cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo, correlacional y comparativo con un enfoque predominantemente cognitivo conductual. La muestra en estudio la comprendieron 104 migrantes de origen centroamericano en tránsito por México con destino a Estados Unidos, de 9 a 53 años de edad, con una media de edad de 26.3 años, siendo 97 hombres y 7 mujeres. Como metodología, la fuente de recolección de datos se hizo mediante la aplicación de diversos instrumentos como el Cuestionario de Estrés Percibido (PSQ), Cuestionario de Ansiedad Cognoscitiva-Somática y el Listado de Síntomas o Efectos Psicofisiológicos del Estrés ambos de Elizabeth Zanatta Colin; procediendo así a la realización de análisis descriptivos, correlacionales y comparativos.

Algunos de los resultados arrojaron que en promedio los participantes obtuvieron un nivel normal de estrés, no obstante, se encontró una correlación positiva entre el nivel de estrés y

las manifestaciones psicosomáticas en los migrantes centroamericanos donde a mayor puntuación de estrés, mayor aparición de síntomas psicosomáticos del mismo. Los hallazgos también indican que el grupo de migrantes encuestados que señaló ya haber residido en Estados Unidos son los que sufren de un mayor nivel de tensión motora del estrés que aquellos que nunca han vivido en tal país. Beltrán (2014) afirma que

El grado de estrés y manifestaciones psicosomáticas se puede analizar etiológicamente en cualquiera de las tres etapas de la migración, ya que no se puede establecer una etapa con mayor afectación en las diferentes escalas con respecto a los grupos comparativos. (p. 100)

Con respecto a los resultados del análisis descriptivo, se obtuvieron puntuaciones de estrés y enfermedades psicosomáticas por debajo de lo esperado según las teorías del estrés en migrantes como de Achotegui (2009), Patiño (2009), Achotegui (2004) y otros autores (como se cita en Beltrán, 2014). Con respecto al Síndrome de Ulises, destaca el hecho de que la autora de la investigación se aproxima brevemente al concepto desde el final de la página 55 hasta el comienzo de la página 56, limitándose a sólo otorgar énfasis a los factores externos y socio demográficos como los desencadenantes del estrés en migrantes, que al no ser redimido adecuadamente, puede resultar en enfermedades psicosomáticas (Beltrán, 2014). Además, se admite el estado de estrés crónico y múltiple en los migrantes, hallando cuatro factores asociados al cuadro como: la soledad, al no poder traer a su familia; sentimiento interno de fracaso, al no tener la posibilidad de entrar al mercado laboral; sentimiento de miedo, por estar muchas veces vinculado a mafias; y sentimiento de lucha por sobrevivir (Achotegui, 2004) (como se cita en Beltrán, 2014). En este apartado se concluye, citando a Achotegui, que el Síndrome de Ulises no actúa por sí mismo, sino como cada situación de estrés, contribuye a acelerar o desarrollar ciertas patologías que podían hallarse latentes en aquellos que lo sufren.

La autora de dicha investigación otorgó gran importancia al área somática que conforma el cuadro sintomatológico del Síndrome de Ulises, retomando específicamente dicho apartado para los fines de su investigación. Acorde al abordaje con migrantes centroamericanos, aunque no se contempló el verificar la existencia del Síndrome de Ulises en dicha población, la muestra fue conformada en su totalidad por sujetos de origen centroamericano.

El tercer estudio corresponde a un artículo escrito por la Mtra. Guadalupe Temores Alcántara, el Dr. César Infante, la Dra. Marta Caballero, la Dra. Fátima Flores-Palacios, la Dra. Nadia Santillanes Allende, (2015) siendo expertos en Investigación en Sistemas de Salud, Filosofía, Sociología, Psicología y Antropología. El artículo correspondiente titulado “Salud mental de migrantes centroamericanos indocumentados en tránsito por la frontera sur de México” en 2015 publicado desde Cuernavaca, Morelos, en el país de México. Se realizó este estudio con fin de indagar en las necesidades sobre la salud mental de los migrantes centroamericanos indocumentados en tránsito por la ciudad de Tapachula, Chiapas debido al escaso acceso a servicios.

Infante, Caballero, Palacios, Santillanes (2015) mencionan que la mayoría de los estudios sobre salud mental se han focalizado sobre la migración de mexicanos o hispanos que residen en los Estados Unidos y desde un paradigma psiquiátrico, donde se han encontrado trastornos psicóticos, reacciones paranoides con tendencia a desórdenes afectivos, depresión unipolar, ansiedad, dificultades en la adaptación, alcoholismo y estrés postraumático. Es por eso que esta investigación se dio un giro hacia la postura de Wittkower, quien acuñó el término de “psiquiatría transcultural” siendo dirigidas a aspectos de índole social con un impacto al proceso de salud-enfermedad.

La investigación fue un estudio tipo cualitativo realizado en Casa de Migrantes “Albergue Belén” ubicado en Tapachula, Chiapas, donde se realizaron entrevistas semiestructuradas, fue una muestra por conveniencia por veinte participantes, donde diez de los participantes eran mujeres y diez hombres migrantes. De las mujeres entrevistadas, tres originarias de Honduras, una de Guatemala, una de Colombia y cinco de El Salvador. Por otra parte, los hombres migrantes fueron originarios tres de Guatemala, tres de El Salvador y cuatro de Guatemala, oscilando entre los 18 y 48 años de edad. Se cumplió con un cierto perfil que debía ser mayor de edad, recibiendo atención humanitaria, ser migrante indocumentado de Centroamérica y que no se presentara algún trastorno mental grave. Se indagó el estado de salud mental y las expectativas de atención. Se retomaron nociones teórico-metodológicas de la fenomenología sociológica de Schütz. Se dedicaron a analizar las percepciones sobre su estado de salud mental, significados, concepciones y experiencias de los migrantes que influyen en su salud desde su lugar de origen hasta su llegada logrando la saturación teórica.

Como resultado a esta investigación, Infante, Caballero, Palacios, Santillanes (2015) encontraron una relación entre salud-enfermedad mental y psicopatología determinadas como locura, traumas, eventos traumáticos, pánico y consumo de sustancias. Por otro lado, hacen mención a un testimonio propuesto por un migrante donde percibe un problema como el “tener o no tenerlo”:

Siempre ponemos un alto cuando nos sentimos mal, nos ponemos a ver qué podemos hacer, de pronto te sientes mal, y a ver qué haces, por cambiar los problemas que vives, porque los problemas son los que te afectan tu salud mental. Si vos tienes un montón de problemas, vas decayendo, vas perdiendo el pensamiento, habilidades, hasta visuales, un montón de energía que va cayendo; cuando vienes a reaccionar hay veces es demasiado tarde. Ahorita mencionaba... es que para mí, pensaba, tengo un problema de salud mental, es solamente si llegara a estar enfermo [migrante hombre, agosto de 2011] (p. 230).

Por otro lado, identificaron aspectos de bienestar basada en una condición de sentirse bien, prepararse y saber lo que se va a hacer, buscando siempre el objetivo con estabilidad a la mano. En relación a las expectativas de servicio, se encontró que los migrantes relacionaron esta satisfacción con sus necesidades básicas. Por último, con respecto a la salud mental, los migrantes expresaron no haber experimentado algún problema sobre su salud mental. Sin embargo, los relatos compartidos sobre sus experiencias vividas en el lugar de origen y durante su trayecto, manifestaron lo contrario; se encontraron emociones, afectos, pensamientos y conductas caracterizadas por estados de ánimo transitorios que tiene un impacto sobre su salud mental.

Con respecto al Síndrome de Ulises, es abordado en la página 228 en el estudio original completo, resalta el hecho de considerar de igual manera los factores relacionados con el contexto que impactan en la salud mental de los migrantes. Es por eso que mencionan el trabajo de Achotegui, quién como ya sabemos específica que se debe tomar en cuenta el “estrés crónico y múltiple o duelo migratorio”. Infante, Caballero, Palacios, Santillanes (2015) hacen hincapié de la importancia del trabajo de Achotegui señalando que:

[...] la migración en sí misma no es sinónimo de enfermedad mental, pero identifica la vulnerabilidad y los riesgos vinculados con el proceso migratorio. En sus trabajos explica cómo el actual contexto migratorio propicia, a través de factores estresores, la aparición del “Síndrome de Ulises” o “duelo migratorio” que se caracteriza por ser un duelo parcial, recurrente y múltiple, que afecta la identidad y está vinculado con aspectos culturales del lugar de origen. (p. 228)

El cuarto hallazgo concierne al Dr. Carlos Sandoval García desde la Universidad de Costa Rica, ubicada en la capital costarricense, publicando en 2016 en el editorial UCR el libro titulado “Migraciones en América Central. Políticas, territorios y actores”. El autor indica que cuatro fueron los puntos que animaron la iniciativa de formar su obra: el carácter público de la convocatoria, la dimensión colectiva del trabajo, desplazar el análisis centrado en un solo país, a menudo llamado “nacionalismo metodológico” y posibilitar el darle forma a las expectativas de trabajo público, colectivo y regional (Sandoval, 2016). La obra reúne 21 trabajos, de los cuales 16 son artículos, 4 son testimonios y uno es una crónica.

El autor concluye reconociendo que el texto presenta vacíos y limitaciones. Identificó la peculiaridad de no contar con trabajos provenientes de Belice ni de Panamá. Igualmente considera que no existe la suficiente atención a análisis históricos de la experiencia de emigración de poblaciones indígenas o de poblaciones originarias del Caribe centroamericano. Todo lo previo sería imposible de abordar en un solo volumen, pero también da cuenta del tipo de vacíos que se encuentran y a partir de los cuales contribuciones podrían emerger en los años venideros. (Sandoval, 2016).

Respecto al Síndrome de Ulises, en el cuarto capítulo denominado “Deportaciones y afectaciones psicosociales”, en su primer apartado nombrado “Una aproximación a las reacciones psicológicas en la migración. Los casos de los migrantes guatemaltecos deportados” elaborado por la Mtra. Anneliza Tobar Estrada, el Síndrome de Ulises aunque sólo se indica en tres ocasiones entre las páginas 149, 150 y 151 del texto, se expresan continuas reflexiones y detalladas aclaraciones al respecto. Inicialmente, se señala que la psicología clínica y psiquiatría han procurado explicar los efectos nocivos de la migración en la dimensión individual.

Se hace referencia al Dr. Achotegui como el responsable de acuñar el término del Síndrome de Ulises para describir la expresión de un cuadro de estrés crónico específico en los

migrantes. Se considera que tal síndrome, que conllevaría un deterioro de la salud mental, incluye el padecimiento de determinados duelos por la exposición a variados estresores. Posteriormente, se explica que el aumento exponencial del duelo deriva de la presencia de diversos estresores externos al sujeto como lo serían la lucha por la supervivencia, búsqueda de alimento o techo, el miedo ante las constantes amenazas, etc.

Tobar (2016) (como se cita en Sandoval 2016) revela que la identificación de un conjunto de signos y síntomas de habitual manifestación en personas migrantes representa un avance en los intentos de intervención y de provisión de servicios de salud; sin embargo, al ser un análisis exclusivamente psiquiátrico se corre el gran riesgo de patologizar toda reacción propia del migrante convirtiéndola en un síntoma, y apartándola de un verdadero análisis psicosocial que el fenómeno requiere.

Aunque no se pueda asegurar que la migración provoque directamente daños de índole psicológica, se resaltan dos hechos sustantivos distinguibles en la psique del migrante: la existencia de reacciones psicológicas de manifestación común y la presencia de daños de tipo más severo a la salud mental. Se identifica la propuesta del Síndrome de Ulises como un análisis estrictamente del ámbito clínico que pretende explicar los cuadros clínicos extremos que requieran intervenciones psiquiátricas o psicosociales pertinentes. Tobar (2016) (como se cita en Sandoval 2016) reflexiona:

Esta propuesta si bien resulta útil, obvia un tipo de respuestas psicológicas y comportamentales que no caerían en el terreno de lo psicopatológico y que podrían ser calificadas como comunes en la observancia de las conductas y los sentidos subjetivos formulados por los migrantes; una dimensión básica de respuesta que no llega a rayar en la psicopatología o en el daño severo a la salud mental, esto es lo que se quisiera resaltar bajo el nombre de reacciones psicológicas en la migración. (p. 150)

Tobar (2016) (como se cita en Sandoval 2016) procede a definir “las reacciones psicológicas en la migración significarían las conductas y procesos emocionales esperados o normales en las circunstancias de vida en que se desarrolla la migración, reacciones que no deberían ser calificadas con el apelativo de patológicas [...]” (p. 150). Especificando los tipos de reacciones,

en palabras de Tobar (2016) (como se cita en Sandoval, 2016) describe “los indicadores de las reacciones psicológicas están conformados por los patrones conductuales, la emocionalidad susceptible de activarse, los pensamientos recurrentes y los sentidos subjetivos, así como las valoraciones hechas por las personas sobre su realidad. Respuestas fisiológicas que aparecerían en clave de somatización constituyen también reacciones psicológicas en la migración” (p. 151).

Se señala que dichas reacciones requieren ser comprendidas desde dimensiones alternativas, entendiendo que son producidas por circunstancias externas resultando de común surgimiento a partir del actuar o sentir del migrante. Por ende, la autora propone el reemplazo del término afectación por el de reacción, aclarando que el migrante no está necesariamente afectado, sino que solamente reacciona frente a los múltiples estresores que se le presentan en el proceso migratorio.

Del tal modo, emociones contempladas en el Síndrome de Ulises como tristeza, ansiedad e ira deberían ser clasificadas como reacciones psicológicas predecibles de la migración, sin que su manifestación sea indicativo de cuadros psicopatológicos. La autora fundamenta su propuesta en previos planteamientos realizados por Fernández Lira o Viktor Frankl donde se aclara que las personas ante situaciones anormales responderían con una reacción anormal la cual sería una conducta normal y esperada dada las circunstancias, sin que deba ser patologizada. La autora insiste que los patrones comportamentales pseudopsicopatológicos presentados durante el trayecto migratorio realmente corresponderían a acciones convencionales de adaptación al entorno (Tobar 2016) (como se cita en Sandoval 2016).

Seguidamente, aceptando la naturaleza dinámica y compleja del fenómeno migratorio, la autora hace hincapié brevemente en que la esperanza y voluntad son motores que impulsan al migrante en su recorrido, conjeturando la presencia de estrategias de afrontamiento y acciones adaptativas por parte de los individuos movilizándose. Después, siguiendo la autora con su formulación retoma por última vez el Síndrome de Ulises refiriendo que el denominado duelo migratorio, propio del síndrome, también obedece a su propuesta sobre las reacciones psicológicas, es decir, que también es predecible que el migrante experimente pérdidas de variada índole psicológica en su recorrido, considerándose como respuestas normalizadas o convencionales en el contexto de la migración. En las siguientes páginas del apartado se detallan fundamentos teóricos, cuestionamientos y testimonios relativos al duelo migratorio. Resulta interesante no sólo los continuos cuestionamientos de la autora Anneliza Tobar Estrada que

comparte en este apartado del libro, sino también el lugar en donde posiciona las manifestaciones psicológicas del migrante más allá de un síndrome o rasgos psicopatológicos, cuestionando así los supuestos divulgados por el Dr. Achotegui respectivos al Síndrome de Ulises.

El quinto trabajo es el que indudablemente se ajusta más con el propósito de esta investigación, cubriendo con todos los criterios de inclusión y sobre todo adoptando el Síndrome de Ulises como un concepto central de su estudio en migrantes centroamericanos. El trabajo fue realizado por la estudiante Karina Morales Flores desde la Universidad Nacional Autónoma de México, (2016) para obtener el grado de licenciatura en Psicología la tesis nombrada “El Síndrome de Ulises y la relación del cuadro clínico en el comportamiento del migrante centroamericano en tránsito”.

Se consideró relevante la investigación dada la notoriedad en el incremento de transmigrantes aquejados por diferentes abusos que van desde la violación de sus derechos humanos, condiciones sanitarias insalubres, falta de alimentación, riesgos de salud, la soledad en la que se ven inmersos, entre otros, convirtiéndose así en factores de riesgo para la salud de dicha población y evidenciando su alta vulnerabilidad. Del mismo modo, la autora destaca que en materia de salud pública y salud mental se requiere estudiar la problemática que alberga a la población de migrantes con el objeto de ser atendidos desde una perspectiva interdisciplinaria que involucre médicos, abogados, sociólogos, trabajadores sociales, psicólogos, etc. Lo previo permitirá que el psicólogo proponga y diseñe diferentes alternativas de intervención psicológica con migrantes. (Morales, 2016).

El objetivo de dicha investigación fue identificar si el Síndrome de Ulises se presenta en la población de migrantes centroamericanos en tránsito. El diseño fue de tipo cualitativo, no experimental, transversal y descriptivo, con un enfoque de predominio narrativo. La muestra fue conformada por siete migrantes centroamericanos entre los 17 a 33 años de edad, siendo 6 hombres y una mujer albergados en la casa del migrante de San Juan Diego Cuauhtlatutzin ubicada en San Bartolo Huehuetoca, Edo. de México. Como metodología, se procedió a realizar siete entrevistas a los participantes quienes fueron elegidos por los responsables de la casa del migrante, que a petición solicitaron sean intervenidos psicológicamente ya que son los que más sobresalen por presentar síntomas tales como llanto frecuente, dificultades para dormir, ansiedad, estrés, enuresis. A raíz de las narrativas se contrastaron los contenidos de los relatos con la sintomatología del cuadro clínico del Síndrome de Ulises.

Los resultados mostraron la presencia de síntomas asociados con el Síndrome de Ulises afectando la salud mental del migrante en tránsito, destacando el factor principal por el cual deciden migrar las personas centroamericanas no es la falta de empleo; en este trabajo fue por sobrevivencia física, encontrarse con su familia y por conflictos familiares. Entre otros hallazgos, se reveló que la sintomatología del cuadro del Síndrome de Ulises se presenta en mayor proporción en migrantes en tránsito indocumentados. Resaltando el punto previo, se observó que el viajar en un sistema ferroviario intensifica y cronifica los malestares del área ansiosa.

Dentro de los cuatro puntos de sintomatología que constituyen el Síndrome de Ulises, las narrativas presentadas destacaron cierta relevancia en el área depresiva, de ansiedad y psicopatización. Los migrantes en tránsito que previamente habían sido atendidos por médicos o psicólogos de otras instituciones, fueron más proclives a detallar sus relatos, y a su vez de especificar y profundizar en sus historias familiares. Los que no habían sido previamente atendidos tendían a presentar una mayor desconfianza de la gente. Las siete narrativas presentaron un factor común: la ausencia de vínculo con la figura materna. También se apreció que desde la infancia estuvieron a cargo de cuidadores externos. Por último, la religión se reconoció como un factor que permite que la sintomatología no se agudice.

Respecto al Síndrome de Ulises, sobresale la importancia que tuvo el concepto al representar un eje de estudio dentro de la investigación. En el marco teórico, el síndrome obtuvo un apartado completo donde fue descrito a lo largo de 21 páginas. Inicialmente, se mencionan los orígenes del síndrome basado en el trabajo llevado a cabo con población inmigrante en el año 1982 desarrollado en la fundación que llegaría a ser nombrada como SAPPPIR (Servicio de Atención Psicopatológica y Psicosocial a Inmigrantes Refugiados) del hospital San Pere Claver ubicado en Barcelona España (Achoategui, 2008) (como se cita en Morales, 2014). Posteriormente, se relata cómo en 2003 el cuadro clínico sería presentado en una reunión internacional celebrada en Bruselas, en la sede del Parlamento Europeo, lográndose entre los expertos representantes un acuerdo que difunda el reconocimiento del fenómeno acuñado como Síndrome de Ulises (Cuestas, 2011) (como se cita en Morales, 2014).

Consecuentemente, se hace hincapié en que el autor original del síndrome, el Dr. Joseba Achotegui Loizate, enfatiza en que el migrante clasificado con dicho cuadro no debería ser etiquetado como enfermo. Se mencionan los modelos teóricos empleados para formular el síndrome, como la Teoría Cognitiva del Estrés y la Teoría Psicoanalítica del Duelo, lo que lo

ubicaría en el eclecticismo filosófico. La autora citando a Achotegui, describe los cuatro términos esenciales para comprender el síndrome como: estresor, estrés, duelo y duelo migratorio. Después de la síntesis cronológica presentada que esquematiza el viaje de Ulises, Morales (2014) refiere lo siguiente:

En conjunto podemos apreciar cómo Homero en su relato de la Odisea describe factores psicológicos importantes para el análisis del viaje que emprende Ulises en su retorno a Ítaca, donde factores como el tiempo, los medios de transporte, las creencias religiosas y el contexto social desempeñan un papel trascendental, así ocurre para los transmigrantes centroamericanos. (p. 48)

Se procedió a describir el cuadro clínico del Síndrome de Ulises, especificando las características de los siete tipos de duelos presentes en el síndrome. También se enlistaron los cuatro principales estresores implicados en el cuadro: la soledad, el fracaso del proyecto migratorio, la lucha por la supervivencia y el miedo ante los peligros físicos. Se mencionan los factores que potencian el efecto de los estresores en el síndrome como: la multiplicidad de estresores, la cronicidad del estrés al ser acumulativo, la intensidad y relevancia de los estresores, la ausencia de sensación de control y la falta de una red de apoyo social. Posteriormente se detallan las cuatro principales áreas sintomatológicas que conforman el síndrome con sus respectivas propiedades: el área depresiva, de ansiedad, de somatización y confusional o disociativa.

Se realizó una explicación sobre el diagnóstico diferencial al contrastar las características del síndrome ante trastornos psicopatológicos instaurados en manuales oficiales como el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM 5) y la Clasificación Internacional de Enfermedades en su décima edición (CIE-10). Se comparan los rasgos sintomatológicos del síndrome frente al Trastorno por Estrés Agudo, el Trastorno por Estrés Postraumático o el Trastorno Psicótico Breve.

En el último apartado del marco teórico relativo al Síndrome de Ulises se indagó sobre la aculturación, al definirse como el conjunto de transformaciones internas y conductuales experimentadas por el individuo que está participando en una situación de contacto con una nueva cultura (Fajardo, 2008 citado en Morales, 2014). La aculturación se da una vez que el migrante llegó al país receptor y tiene que pasar por un proceso de adaptación. Acorde a Orozco

(2013 citado en Morales, 2014) se da por resultado la presentación de cuatro tipos de estrategias: la integración, asimilación, separación o marginación, describiéndose las características de cada una. Por último, se resumen las teorías de Lazarus y Folkman referentes al estrés indicándolo acorde a la valoración o significado que el individuo otorga a los sucesos. Ambos autores citados retoman cuatro componentes implicados en el estrés, siendo: la psicología de la interacción o significado personal, el proceso y la estructura, el análisis y la síntesis, y la teoría de los sistemas.

La autora de dicha investigación brindó gran importancia al cuadro sintomatológico del Síndrome de Ulises, retomando específicamente dicho apartado para los fines de su investigación. Cabe resaltar que tanto la autora del previo trabajo como la investigadora Beltrán Limón, ambas en sus tesis presentadas eligieron elementos concretos del síndrome como el área somática o el cuadro sintomatológico, sometiendo a prueba sus presencias con las muestras de migrantes centroamericanos disponibles; sin embargo, en sus metodologías prescindieron de la búsqueda concreta de los tipos de duelo migratorio y su relación con indicadores como la vulnerabilidad y estresores, siendo este el cometido de la Escala de Ulises elaborada por el mismo Dr. Joseba Achotegui para la identificación del Síndrome de Ulises en poblaciones de migrantes.

Importante recalcar que hubo seis estudios que, aunque no cumplen cabalmente con los criterios de inclusión de nuestra muestra, merecen una mención dado los hallazgos. En primer lugar, en 2002 José Ángel Vera Noriega publicó en México el artículo denominado “Depresión, ansiedad y estrés en niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes” el cual menciona brevemente en sus contenidos el Síndrome de Ulises, pero desafortunadamente la muestra participante fue conformada exclusivamente por migrantes mexicanos. El segundo estudio fue presentado durante el 2010 en México también por José Ángel Vera Noriega y por Jesús Alfonso Robles Luján con el artículo nombrado “Condiciones de vida y psicosociales de niños migrantes en el noroeste de México”, del mismo modo el síndrome sólo es mencionado un par de ocasiones, pero la muestra en estudio incluía únicamente niños migrantes de origen mexicano.

En 2010 Carmen María Salvador Ferrer, Carmen Pozo Muñoz y Enrique Alonso Morillejo difunden en España el artículo titulado “Estrategias comportamentales de aculturación y Síndrome de Ulises de los inmigrantes latinoamericanos” donde el síndrome fue retomado en varias ocasiones con respecto al proceso de aculturación en los movimientos migratorios, el estudio fue publicado fuera del continente americano y aunque se tomaron en cuenta los

migrantes latinoamericanos, por ende fueron contemplados individuos que no provienen de Centroamérica.

El cuarto trabajo fue publicado en 2012 en Estados Unidos por María Claudia Duque Páramo con el artículo denominado “Parental Migration in Colombia: Children’s Voices in National and International Perspectives”, el trabajo está elaborado en inglés y aunque la autora es proveniente de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, su estudio fue publicado por la American Anthropological Association en The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology con sede en Estados Unidos. El Síndrome de Ulises está referido en una sola ocasión, pero se estudiaron padres colombianos migrantes.

En 2010 publicado un artículo en España por los autores Eva M. Moya, Silvia María Chávez-Baray, Oscar A. y otros nombrado “El Síndrome de Ulises en inmigrantes económicos y políticos en México y Estados Unidos”. Destaca el hecho de que el síndrome fue considerado como eje central para dicha investigación, al tener como objetivo principal identificar experiencias psicosociales que afectan a las y los migrantes en El Paso, (TX) en E.U., en Cd. Juárez, Chihuahua (Chih.) y en la Ciudad de México; pese a que se constató la presencia del síndrome en la muestra abordada, la misma estaba conformada de manera combinada tanto por migrantes mexicanos como por migrantes centroamericanos, asimismo, el estudio tuvo que ser excluido debido a que fue publicado en España.

El sexto y último trabajo que mencionamos al margen de la muestra corresponde al libro publicado en México en 2017 por J. Guadalupe Rodríguez Gutiérrez, Miguel Moctezuma Longoria y Óscar Calderón Morillón titulado “Hogares y familias transnacionales. Un encuentro desde la perspectiva humana”. El Síndrome de Ulises es mencionado a lo largo de dos páginas interpretándose su naturaleza patológica a raíz de los trastornos emocionales padecidos por el migrante. En contraste, curiosamente se refiere el Síndrome de Penélope indicando el proceso que vive la mujer al permanecer en la comunidad de origen. Dicha obra es originaria de México y realiza un abordaje breve del síndrome, destaca porque prioriza en el análisis de la realidad de los migrantes mexicanos bajo el completo del complejo de Ulises y Penélope, lo que visto hasta este punto de nuestra investigación es poco frecuente. Conforme al segundo apartado instaurado en la metodología de la presente investigación, se llevó a cabo un breve análisis cuantitativo. Los hallazgos fueron los siguientes:

- a) Distribución de las investigaciones según su año de publicación.

Acorde con los registros en las bases de datos empleadas, la primera investigación latinoamericana que aborda el Síndrome de Ulises en migrantes centroamericanos data del 2007 denominada “Migración y salud mental: un problema emergente de salud pública”, seguidamente en 2014 fue presentada la tesis “Enfermedades psicosomáticas y estrés en el proceso de migración centroamericana”, en 2015 fue divulgado el artículo “Salud mental de migrantes centroamericanos indocumentados en tránsito por la frontera sur de México” y en 2016 fueron publicados dos estudios, la obra “Migraciones en América Central. Políticas, territorios y actores” y la tesis nombrada “El Síndrome de Ulises y la relación del cuadro clínico en el comportamiento del migrante centroamericano en tránsito”. Cabe recalcar que desde el surgimiento oficial del Síndrome de Ulises en 2002, transcurrieron cinco años para que se presente la primera investigación latinoamericana que retome el concepto en el fenómeno migratorio centroamericano, paulatinamente, hasta el 2014 se expusieron el restante de estudios más recientes.

Gráfico 1. Distribución de las investigaciones según su año de publicación.



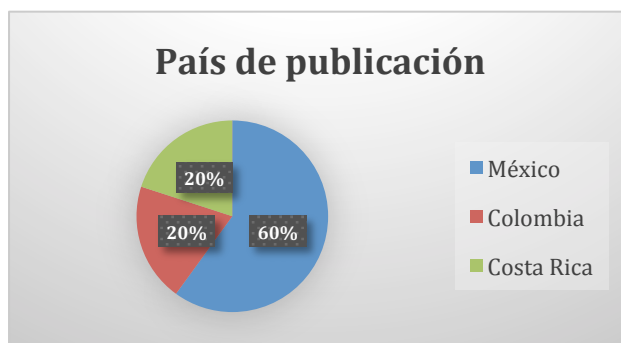
Elaborado por Isha Mendoza, Laura Dávila y Ma. Teresa González. (2018)

b) Distribución de las investigaciones según el país de publicación.

Relativo al país de publicación, tres fueron los trabajos publicados en el país de México, comprendiendo el 60 % y en menor medida, uno fue publicado en Colombia y otro en Costa Rica, correspondientes al 40% restante. Se aclara que fue considerado el país donde el portal pertinente, ya sea revista, editorial o institución académica publicó la investigación a pesar de que los autores procedieran de un país diferente. Por ejemplo, la Mtra. Eugenia Vilar Peyrí y la Dra. Catalina Eibenschutz Hartman desde la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, elaboraron en 2007 el artículo denominado “Migración y salud mental: un problema

emergente de salud pública”, sin embargo, el trabajo fue difundido en la revista colombiana “Gerencia y Políticas de Salud”. Por otro lado, siendo México un país de acogida para los migrantes centroamericanos en tránsito, la relevancia que posee como punto estratégico en el recorrido del migrante debe impulsar no sólo a las investigaciones, sino a brindar también una óptima atención interdisciplinaria humanística y profesional ante dicha población movilizada; lo previo puede explicar la mayoría de estudios latinoamericanos producidos en México.

Gráfico 2. Distribución de las investigaciones según el país de publicación.



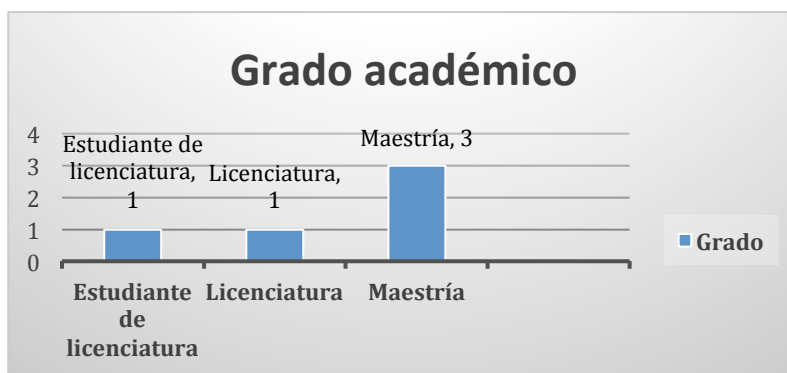
Elaborado por Isha Mendoza, Laura Dávila y Ma. Teresa González. (2018)

c) Distribución de las investigaciones según el grado académico del autor principal.

Considerable es el hecho que la totalidad de investigadores considerados eran psicólogos de profesión o inmersos directamente en el ámbito psicológico. Se puntualiza que el Dr. Carlos Sandoval García, autor del libro titulado “Migraciones en América Central. Políticas, territorios y actores” es comunicólogo de profesión, a pesar de ello, en el cuarto capítulo de su obra denominado “Deportaciones y afectaciones psicosociales”, en su primer apartado nombrado “Una aproximación a las reacciones psicológicas en la migración. Los casos de los migrantes guatemaltecos deportados” fue producido por la Mtra. Anneliza Tobar Estrada, psicóloga social. Correspondiente al grado académico de los investigadores, la estudiante Karina Morales Flores presentaba su tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología, en la segunda tesis implicada en nuestra investigación, la licenciada Tania Tamara Beltrán Limón exponía su tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias con Orientación en Psicología de la Salud; por otro lado, tres fueron las investigadoras con el grado académico de maestría: la Mtra. Eugenia Vilar

Peyrí, la Mtra. Guadalupe Temores Alcántara y la Mtra. Anneliza Tobar Estrada. Se clarifica que para fines prácticos sólo fue tomado en cuenta el autor principal que encabezaba la investigación.

Gráfico 3. Distribución de las investigaciones según el grado académico del autor principal.



Elaborado por Isha Mendoza, Laura Dávila y Ma. Teresa González. (2018)

Conclusiones

Los hallazgos de nuestra investigación muestran la incipiente de estudios latinoamericanos que retomen del Síndrome de Ulises como eje de sus diseños, destacando en la búsqueda de literatura la escasez de investigaciones sobre el síndrome en procesos migratorios de nuestro continente. Relevante ha sido que la estudiante Karina Morales Flores en su tesis para obtener el grado de licenciatura en psicología fue la única persona que decidió directamente verificar la presencia del Síndrome de Ulises en migrantes centroamericanos, su investigación cumplió cabalmente con nuestros criterios de inclusión establecidos. Aunque la investigadora dio prioridad en la metodología a la sintomatología del síndrome, se desatendió el concepto implicado de duelo migratorio y su importancia en dicho fenómeno.

Las interrogantes imperativas que debemos plantearnos son, ¿por qué existen pocos estudios latinoamericanos al respecto? ¿realmente es aplicable este síndrome a la población centroamericana? Achotegui en su formulación aclara que el síndrome se sitúa en el borde entre la salud mental y el terreno de la psicopatología siendo meramente un cuadro de estrés reactivo que tiende a desaparecer cuando los estresores se ausentan; y aunque no se le puede considerar como un espectro fenomenológico que refleje sanidad, tampoco cumple con criterios

diagnósticos propios de los manuales oficiales como el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5) o la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10).

Entre los trabajos más destacados en la investigación, la mayoría dan por sentado la existencia de dicho fenómeno, pero no el cuestionamiento de la presencia del mismo para la población centroamericana. Muchos de los autores considerados en esta investigación retoman el concepto propuesto por Achotegui, llegando a aceptar su condición pseudopatológica que explicaría las reacciones emocionales experimentadas por el migrante centroamericano durante su trayecto; incluso las dos tesis presentadas llegan a concluir la presencia del síndrome o de alguna de sus áreas sintomatológicas en sus muestras de estudio. Únicamente la Mtra. Anneliza Tobar Estrada cuestiona el concepto al proponer alternativamente el empleo de los términos ‘reacción psicológica’ como las respuestas conductuales y emocionales predecibles del migrante ante las continuas vicisitudes experimentadas. Tobar (2016) sugiere que dichas reacciones no deberían patologizarse o incluso considerarse como indicadores intermediarios de trastornos psicológicos en potencia, solamente consisten en reacciones normales y esperadas en un migrante que ha sido expuesto a constantes adversidades en su camino.

En lo previo coincidimos con Tobar y no es que estemos negando la presencia del Síndrome de Ulises en migrantes centroamericanos, sino que comprendiendo los factores que lo vieron surgir en el continente europeo con poblaciones migrantes muy distintas a las de nuestro continente, deberíamos plantearnos si dicho síndrome se llegaría ajustar a nuestro contexto latinoamericano conformado por una variedad de peculiares factores históricos, geográficos, socioculturales, económicos, y políticos que no coinciden con el entorno europeo.

Más allá de contemplar las manifestaciones del síndrome como signos y síntomas similares a los instaurados en manuales oficiales, sería ideal percibirlos como respuestas que expresa el migrante al intentar adaptarse a un entorno hostil que no suele recibirlo cordialmente. Por consiguiente, ¿puede considerarse el Síndrome de Ulises como una condición universal respecto al fenómeno migratorio? ¿es apropiada la denominación de síndrome con propiedades aproximadas y anticipatorias a los trastornos psicopatológicos? ¿por qué no considerar su sintomatología como reacciones psicológicas inherentes al migrante considerando las adversidades que cursa en el trayecto?

Elkheir (2014) al abordar el síndrome en su investigación, lo describe como un cuadro sintomatológico presente en migrantes con ‘baja’ vulnerabilidad. Con vulnerabilidad, se hace

referencia a las limitaciones o riesgos que el migrante experimenta al momento de emigrar partiendo de su lugar de origen. Si lo pensamos bien, el migrante centroamericano viaja con todo menos con una ‘baja vulnerabilidad’, desde el inicio de su viaje está siendo sometido repetidamente a desafíos plagados de infortunio y desdicha; incluso antes de partir, los motivos que lo orillan a marcharse de su hogar ya pueden ser catalogados como desafortunados. A raíz de este punto, ¿el Síndrome de Ulises tendría que ser incluso puesto a prueba en los migrantes centroamericanos o de cualquier punto del continente americano? ¿podemos dar por hecho que todos automáticamente emigran ya con una alta vulnerabilidad, contrario a lo que plantea originalmente el síndrome? Quizá esto explique la carencia de estudios latinoamericanos que indaguen dicha cuestión.

Lo que también puede justificar la escasez de estudios es la manera en que se puede identificar el Síndrome de Ulises. Mencionamos la denominada “Escala de Ulises”, elaborada por el mismo Achotegui donde son dos los ejes de medición: vulnerabilidad y estresores. Ambos indicadores deben ser valorados en cada uno de los siete duelos migratorios, clasificándose acorde a su intensidad como simple, complicado o extremo. Conforme a la escala, puede realizarse una entrevista semiestructurada destinada a medir tanto cuantitativa, como cualitativamente indicios de la presencia del síndrome. El asunto es que la escala como tal no corresponde a un instrumento psicométrico, sino que es una guía que el interventor puede ajustar de acuerdo a los fines en su investigación; no es una herramienta que requiera ser validada en vista del contenido cualitativo que se puede recuperar a partir de ella. Lo previo de igual manera puede ayudarnos a comprender por qué los investigadores en nuestro continente no han tomado la suficiente iniciativa de utilizar esta escala y adaptarla a estudios pertinentes que involucren migrantes centroamericanos.

Nuestra investigación como objetivo complementario pretende destacar que el cuidado de la salud mental en los migrantes es área de oportunidad para países que se han convertido en vías de tránsito. La inmensa mayoría de las investigaciones disponibles suelen reunir estadísticas y testimonios exponiendo repetidamente contenidos catastróficos y crueles vivenciados por los migrantes. La literatura migratoria suele enfocarse en exhibir los elementos negativos que rodean al migrante. Por ende, también nos surge la interrogante, ¿por qué la carencia de estudios que aborden la salud mental en migrantes? Y no nos referimos al estudio de cuadros sintomatológicos o diagnósticos clínicos. Cuestionamos la escasez de investigaciones que

destaquen lo positivo en el fenómeno migratorio, psicológicamente hablando, ¿por qué son insuficientes y escasos los estudios que resalten los aspectos positivos que pueden experimentar los migrantes como la resiliencia, estrategias de afrontamiento, satisfacción vital o el propio sentido de vida?

Por lo tanto, se extiende la invitación para que la comunidad científica profundice sus investigaciones en la comunidad centroamericana migrante. Es una población que no puede seguir pasando desapercibida, puesto que imperativamente requiere de nuestra atención. La salud mental de los migrantes es algo que debemos velar al percibirlo tanto como un fenómeno social, como una realidad subjetiva. Más allá de la psicopatología, es necesario que comprendamos todo aquello que deja el migrante, las situaciones que experimenta durante el transcurso de su recorrido, lo que se encuentra en su arribo, incluso la complejidad y sorpresa en su retorno al lugar de origen. Enfocarnos no sólo en las pérdidas, sino también en las ganancias que el migrante consigue en su travesía. Consideramos que no existe suficiente evidencia científica al respecto. Se exhorta a ahondar en las cuestiones presentadas, comenzando o continuando las investigaciones aplicándose a las áreas necesarias de la psicología y disciplinas afines en el abordaje del fenómeno migratorio. No solo la oscuridad distingue al migrante, también contiene la luz, que aunque no llegue a ser visible, dentro de él es el motor que lo impulsa a emprender su proyecto migratorio.

Todo lo visto hasta este momento establece la base para que continúen los trabajos acerca del síndrome de Ulises desde la propuesta de ‘pensamiento categorial’ (Zemelman, 1996), es decir, que los conceptos más que definir realidades estáticas, debieran ser lo suficientemente abiertos a integrar el cambio y los participantes sean co-creadores del entendimiento de los fenómenos en los que participan.

De acuerdo con García (2014), el sacerdote Gustavo Rodríguez Zárate en Puebla “es la única voz crítica en la entidad que ha denunciado un notable incremento de las agresiones contra migrantes que atraviesan por territorio poblano a manos del crimen organizado, así como la omisión o complacencia que las autoridades muestran hacia esa situación”. El padre Rodríguez ha ejemplificado una lucha incansable por los derechos de los migrantes. Cerramos el presente trabajo con palabras del sacerdote Gustavo Rodríguez Zárate: “Cada migrante es una historia, es un rostro. Para mí ellos son los valientes, son los verdaderos héroes en esta historia”.

Referencias

- Achotegui, J. (2006). Estrés límite y salud mental: el Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico y Múltiple (Síndrome de Ulises). *Migraciones*, 19, 59-85.
- Achotegui, J., Morales, M. M., Cervera, P., Quirós, C., Pérez, J. V., Gimeno, N., Llopis, A., Moltó, J., Torres A. M., y Borrell, C. (2010). Características de los inmigrantes con síndrome de estrés crónico del inmigrante o síndrome de Ulises. *Norte de Salud Mental*. 8 (37), 23-30.
- Achotegui, J. (2012). La crisis como factor agravante del Síndrome de Ulises (Síndrome del duelo migratorio extremo). *Temas de Psicoanálisis*, 3, 1-16.
- Beltrán, T. (2014). *Enfermedades psicosomáticas y estrés en el proceso de migración centroamericana. (Tesis de maestría)*. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Elkheir, M. (2014). *Síndrome de Ulises, aculturación y personalidad en una población de inmigrantes árabes. (Tesis doctoral)*. Universitat de Barcelona. España.
- Flagel, E. (2015) La propuesta metodológica de Hugo Zemelman (Reflexiones en torno a una ciencia social crítica). *Actas de Periodismo y Comunicación*, 1 (1), 1-15.
- García, F. A. (2014). *Presiona la SGG para que el arzobispo remueva a Gustavo Rodríguez de la Pastoral Migrante*. Fecha de consulta: 18 de abril del 2018. Recuperado de: <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2014/11/19/presiona-la-sgg-para-que-el-arzobispo-remueva-a-gustavo-rodriguez-de-la-pastoral-migrante/>
- García, M. (2014). *Incidencia del Síndrome de Ulises en Andalucía. (Tesis doctoral)*. Universidad de Cádiz, España.
- Morales, K. (2016). *El Síndrome de Ulises y la relación del cuadro clínico en el comportamiento del migrante centroamericano en tránsito. (Tesis de licenciatura)*. Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Sandoval, C. (2016). *Migraciones en América Central. Políticas, territorios y actores*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Temores G., Infante C., Caballero M., Flores F., y Santillanes, N. (2015). Salud mental de migrantes centroamericanos indocumentados en tránsito por la frontera sur de México. *Salud Pública de México*, 57(3), 227-233.
- Tobar, A. (2016). Una aproximación a las reacciones psicológicas en la migración. Los casos de los migrantes guatemaltecos deportados. En C. Sandoval. (Ed.), *Migraciones en América*

- Central. Políticas, territorios y actores.* (pp.145- 163). San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Vilar, E., y Eibenschutz, C. (2007). Migración y salud mental: un problema emergente de salud pública. *Revista Gerencia y Políticas De Salud*, (13), 11.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón II: Historia y necesidad de utopía.* Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas Utópicos y Antropológicos del Conocimiento.* Ciudad de México: El Colegio de México.

EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNIVERSIDADES DE MÉXICO.

Karen Lizette Cíntora Oseguera*

Fabiola González Betanzos

María de Lourdes Vargas Garduño

Resumen

En México, la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo se ha focalizado en los niveles de educación básica, y recientemente en el nivel medio superior. Quedando relegada, en este sentido, la educación superior. Sin embargo, según Méndez Pineda (2015), en los últimos años se ha visto un incremento importante en el número de estudiantes con discapacidad que aspiran a cursar estudios universitarios. Lo anterior, como consecuencia de los cambios que se han realizado en la atención de esta población, tanto por las políticas educativas internacionales como las nacionales, así como los cambios en la cultura respecto a la discapacidad. Lo cierto es que gran parte de las universidades en el país no están preparadas todavía para atender esta diversidad. Ya que, como lo señalan Castellana y Salas (2005), no basta sólo con permitir el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad sino que se requiere de un minucioso análisis previo de las necesidades de este colectivo, a fin de garantizar la equiparación de oportunidades. De ahí que, el presente trabajo pretende responder a la interrogante, ¿cuáles son las propuestas de educación inclusiva en las universidades de México para dar respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad? El método empleado será el análisis de la literatura en torno al tema y la muestra está constituida por la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad de Colima y la Universidad Veracruzana.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad, educación superior.

* UMSNH

kcintorapsic@hotmail.com

Introducción

La educación inclusiva, como lo señala Moliner García (2008), surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa. En México, existe todo un marco normativo que garantiza el respeto al derecho a la educación de las y los ciudadanos mexicanos, y en lo que respecta a las personas con discapacidad, dicho marco normativo está sustentado en el derecho inalienable a la educación de todos y cada uno de las y los mexicanos, consignado en el artículo 3º de la Constitución mexicana, está igualmente establecido en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este derecho es refrendado también dentro del marco normativo nacional vigente. El artículo 41 de la Ley General de Educación propone la educación especial para las personas con discapacidad de acuerdo con sus condiciones y con equidad social. El artículo 1º de la Ley General de las Personas con Discapacidad, plantea la inclusión de este grupo de personas con un sentido de igualdad y equidad en todos los ámbitos de la vida. La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación establece la prevención y la eliminación de todas las formas de discriminación para cualquier persona, además de promover la igualdad de oportunidades y de trato (Norma Del Río Lugo, 2015).

Cabe destacar que las normativas, anteriormente mencionadas, han facilitado la inclusión en los niveles educativos previos a la educación superior. Pues, en México gran parte del trabajo encaminado a la educación inclusiva para personas con discapacidad se ha centrado en los niveles de educación básica, y en tiempo reciente, con la obligatoriedad de la educación media superior, también se ha extendido a este nivel (Méndez Pineda, 2015). No obstante, la educación superior ha estado en muchas ocasiones vetada (Novo Corti y Muñoz Cantero, 2012) para las personas con discapacidad. Pues como lo menciona Cruz Vadillo y Casillas Alvarado (2017):

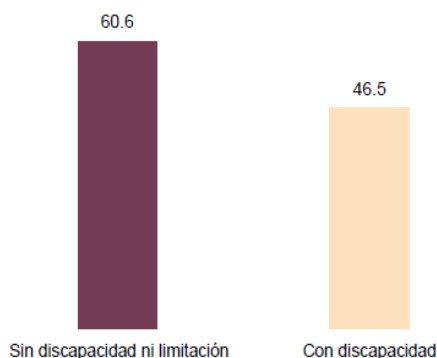
Durante siglos, la universidad fue un espacio casi exclusivo de las elites sociales, pues en un principio fue diseñada para unos cuantos. Durante cientos de años, las poblaciones universitarias fueron relativamente homogéneas: varones, solteros, heterosexuales, blancos, de altos ingresos y elevadas disposiciones culturales, no había espacio para los indígenas, los pobres ni las mujeres; se excluyó a los homosexuales, a los negros, y por supuesto a las personas con discapacidad. La universidad fue asimismo un espacio de reproducción de las desigualdades, los prejuicios y las discriminaciones

El hecho de que las personas con discapacidad queden al margen de la educación superior y que no alcancen un nivel educativo mayor tiene implicaciones directas en la calidad de vida de este sector de la población, debido a que el nivel de escolaridad es uno de los indicadores que mejor reflejan el grado de desarrollo social de un país. Distintos organismos internacionales (UNICEF, UNESCO, ONU, OCDE) hacen hincapié en la importancia de incrementar el nivel de este indicador para mejorar la calidad de vida de la sociedad (Sardá Cué, 2012). De ahí que, sea “innegable la relación entre los índices de pobreza y los de discapacidad, pero también se relacionan con los rezagos educativos” (Camacho Real y Navarro Varela, 2011).

Las cifras en México sobre la prevalencia de la discapacidad, según los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014, arrojan que el 6% de la población presenta algún tipo de discapacidad, es decir, 7.1 millones de habitantes del país. En cuanto a la participación que tienen las personas dentro de la esfera educativa, los datos de la ENADID 2014 muestran que, 60.6% de las personas sin discapacidad ni limitación de 3 a 29 años de edad asisten a la escuela. Por su parte, entre la población con discapacidad de la misma edad, solamente 46.5% asiste a la escuela; existe una diferencia de 14.1 puntos porcentuales, como se observa en la gráfica 1.

Gráfica 1

Porcentaje de población de 3 a 29 años que asiste a la escuela, por condición de discapacidad 2014



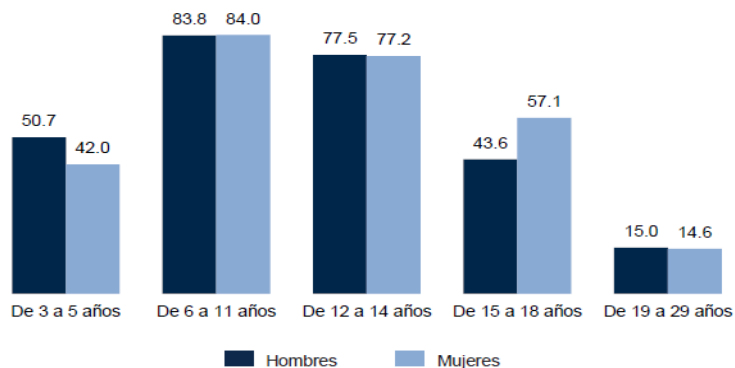
Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos.

Las personas con discapacidad que reportan los porcentajes más altos de asistencia escolar son las que se encuentran en edad de asistir a la primaria (6 a 11 años) y las que están en edad de ir a

la secundaria (12 a 14 años).Y, disminuye notablemente la asistencia escolar a partir de los 19 años en la educación superior, véase gráfica 2:

Gráfica 2.

Porcentaje de población con discapacidad de 3 a 29 años de edad que asiste a la escuela, por grupo de edad según sexo 2014

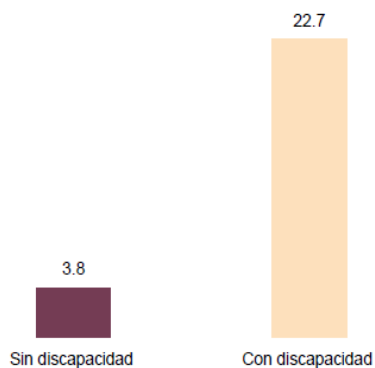


Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos.

En la Gráfica 3, se señala el porcentaje de la población con discapacidad analfabeta de 15 años y más que es de 22.7%, cifra que supera por mucho a la de la población sin discapacidad ni limitación que también es analfabeta (3.8%).

Gráfica 3.

Porcentaje de población de 15 años y más analfabeta, por condición de discapacidad 2014



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos.

Las cifras resultan alarmantes y dejan ver el rezago educativo en el que se encuentran las personas en situación de discapacidad. Ante esta cruda realidad las Instituciones de Educación Superior (IES) en México:

Están reaccionando con demasiada lentitud. Podemos afirmar que la gran mayoría de estas instituciones no reconocen todavía siquiera la existencia de estudiantes con discapacidad y, por tanto, hacen nada o poco para generar condiciones de equidad y posibilitar su desarrollo educativo. Al permanecer pasivas, no sólo están infringiendo las leyes, sino que siguen en la vía de los hechos, reproduciendo el mismo discurso discriminatorio que ha sostenido la exclusión de las personas con discapacidad de la educación superior (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017).

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) es una de las IES que, en gran medida, ha permanecido pasiva ante la inclusión de estudiantes con discapacidad. Y, aun cuando en su Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 se plantea ofrecer una educación de calidad que acorde al planteamiento de la UNESCO, deberá fundarse en tres ejes rectores: 1) la necesidad de una mayor pertinencia, 2) la necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y 3) la necesidad de respetar los derechos de la persona como es debido. Asimismo, asume la encomienda de hacer de la educación superior un bien público, a través de esfuerzos que permitan una educación incluyente, que garantice la equidad y promueva la movilidad social, favoreciendo la formación integral de los estudiantes, y su participación activa en esquemas de desarrollo en aras del bienestar colectivo. (UMSNH, 2010).

En las metas no quedan plasmadas las acciones a realizar con el fin de atender a la diversidad, específicamente, a los estudiantes con discapacidad. De tal suerte que, dichos estudiantes se encuentran inmersos en procesos de invisibilidad, de exclusión y de no reconocimiento, lo que dificulta que las autoridades educativas correspondientes en sus distintos niveles y jerarquías puedan entender que la presencia de estas personas en las aulas es un hecho incuestionable y por tanto, tienen el compromiso de ofrecer una respuesta ya impostergable. (Calvillo en García Sánchez, 2013).

De acuerdo con Hurst (1998) en Cruz Vadillo y Casillas Alvarado (2017), el problema en este nivel, educación superior, inicia con la falta de información estadística sobre alumnos con alguna discapacidad. Al respecto, Vargas Garduño, Castro Valdovinos y Méndez Puga (2017) señalan que la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), tiene mucho que trabajar al respecto, partiendo de la identificación de la población con requerimientos especiales. Las autoras antes mencionadas continúan diciendo

En la UMSNH, aún hace falta trabajar en dos vertientes: identificar y atender a los y las estudiantes que presentan condiciones de discapacidad -sobre todo adecuando espacios físicos- y facilitar el acceso a quienes presenten alguna situación de discapacidad y que cubran con los perfiles y procesos de ingreso.

Por lo que, la universidad tendrá que aumentar su capacidad para transformarse, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad y para colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones (Katz y Danel, 2011).

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es analizar las propuestas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en universidades mexicanas resaltando algunas pautas de acción que sirvan a otras Instituciones de Educación Superior que se encuentran iniciando el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.

Método

La muestra la constituyen algunas universidades nacionales como la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad de Colima y la Universidad Veracruzana. Dichas universidades, fueron seleccionadas debido a que cuentan con libros y/o artículos publicados, con ponencias presentadas en congresos o con información en la página web de la institucional que aborda la temática de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, de manera específica. El método empleado fue el análisis de la literatura en torno al tema.

Resultados

Universidad de Guadalajara

En el artículo *Inclusión de personas con discapacidad en la educación virtual: el caso del Bachillerato a Distancia, U de G.* de Camacho Real y Navarro Varela (2011), publicado en la Revista mexicana de bachillerato a distancia; se describe como la Universidad de Guadalajara (U de G) a través del Sistema de Universidad Virtual (SUV) desarrolló un programa académico piloto para bachillerato con modalidad no escolarizada, utilizando las tecnologías de la

información y la comunicación (TIC) como medio de inclusión, destinado a población con discapacidad motora del Centro de Rehabilitación Integral Teletón de Occidente (CRIT).

El programa se conformó por las siguientes etapas: pre diagnóstico, sensibilización, introducción a entornos educativos virtuales e inscripción y seguimiento del curso de selección. En el pre diagnóstico, se aplica un instrumento para explorar el perfil inicial del alumno en distintas áreas: personal, familiar, escolar, uso de las TIC, etc.

La etapa de sensibilización se dio a través de pláticas en las instalaciones del CRIT destinada a las autoridades y los profesores del SUV, quienes son los actores responsables de generar la gestión inclusiva. La introducción a entornos educativos virtuales se destinó a tutores del CRIT mediante un curso de duración de 12 horas en el cual se les enseñaba el reconocimiento en el uso de las herramientas utilizadas en la plataforma del SUV. Es importante mencionar, que el SUV dono al CRIT la infraestructura de computo para facilitar el acceso de los aspirantes a la plataforma. Y, en la etapa de inscripción y seguimiento, una vez inscritos los aspirantes participaron en un curso de selección con el propósito de diagnosticar competencias para estudiar en línea y apoyar la formación de competencias básicas del alumno. Asimismo, se buscó dar seguimiento de las necesidades de atención de alumnos del CRIT tratando de encontrar fortalezas y barreras para su aprendizaje en línea.

Después de la aplicación y puesta en práctica de este programa piloto de educación media superior a distancia con estudiantes con discapacidad motora, se llega a las siguientes propuestas tecnológicas y académicas para el mejoramiento del programa (Camacho Real & Navarro Varela, 2011):

- Revisar la plataforma institucional para que cuente con las normas de accesibilidad web con base en las pautas de World Wide Web Consortium del grupo WAI (Web Accessibility Initiative).
- Adecuar el lenguaje del diseño instruccional contemplando la edad de la población de atención, tratando de incluir el mayor número de apoyos multimedia
- Asegurar periodos de entrega flexibles para que los alumnos cuenten con mayor tiempo para realizar la actividad.
- Elaborar un portafolio electrónico del alumno para que el profesor pueda consultar información relevante de la trayectoria escolar que lo ayude a la toma de decisiones en materia de retroalimentación y seguimiento.

- En relación con la retroalimentación, es oportuno que los asesores no sólo señalen las debilidades del producto entregado, sino ejemplos de cómo podría realizarse, remitir a los alumnos a materiales de apoyo, entre otros.

Universidad Autónoma de Sinaloa

En la ponencia “En la inclusión educativa, más allá de la pobreza y las etnias, están la personas con discapacidad”, presentada en el 2° *Congreso Virtual Internacional sobre Desigualdad Educativa y Social* de Romero López, Kitaoka Lizárraga y Rodríguez (2014), se da a conocer la experiencia vivida en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) en relación a los esfuerzos realizados para atender a personas con discapacidad en el nivel medio superior y superior.

Los antecedentes de atención a personas con discapacidad en la Universidad Autónoma de Sinaloa se remiten al año 2005, donde en acuerdo con la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) inician el Programa de Apoyo por Asignaturas para Bachilleres con Necesidades Educativas Especiales (PAABNEE). El apoyo de SEPyC se concluye en el año 2008, sin embargo, por iniciativa del personal académico de la UAS el proyecto se mantiene en la institución. Así, en 2011 se crea el Programa Atención a la Diversidad y es en el año 2013 que adquiere el reconocimiento por parte del Honorable Consejo Universitario.

En la UAS se da énfasis al término ajustes razonables que se mencionan en el artículo 1° de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) donde se definen estos ajustes como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas en la infraestructura y los servicios, que al realizarlas no impongan una carga desproporcionada o afecten derechos de terceros, que se aplican cuando se requieran en un caso particular, para garantizar que las personas gocen o ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones con las demás (LFPED, 2014:1)

Estos ajustes razonables son realizados desde que el estudiante con discapacidad tiene el primer acercamiento con la institución, de manera tal que, tienen incorporada en su ficha de preinscripción la pregunta de si el aspirante presenta alguna discapacidad. Dicha información se utiliza para darle una atención diferenciada, de acuerdo a la discapacidad, en el momento en que aplica el examen de ingreso (EXANI I y EXANI II) a fin de generar cierta igualdad de condiciones, como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Tabla 1: Tipo de adecuación al proceso de evaluación para el ingreso, por tipo de discapacidad.

Discapacidad	Adecuaciones en el examen EXANI I y/o EXANI II
Visual	Se les separa del grupo para que un familiar o un profesor capacitado en atención especial lea el examen y plasme las repuestas que el aspirante indica. Con apoyo de materiales educativos adaptados y/o prototipos o modelos creados para que el aspirante tenga acceso a los dibujos o abstracciones que se plasman en el examen
Auditiva	Se concentran en un solo grupo para que la traductora de lenguaje de señas explique las instrucciones y los guíe en el proceso.
Motriz	Se les coloca en planta baja o en cubículo y en el caso de cuadriplejias o discapacidad motriz fina se da indicación por la Universidad y CENEVAL ofrecer más tiempo en la aplicación del examen y ser apoyados por una persona para plasmar las respuestas.
Mental	Se les acompaña en el proceso y se vigila que llenen correctamente la hoja de registro, además de ofrecer más tiempo para la realización del examen

Fuente: Romero López, Kitaoka Lizárraga y Rodríguez ,2014.

Una vez que el estudiante con discapacidad ingresa a la UAS se le da una atención permanente y personalizada a través de la figura del Tutor de Apoyo Especial (TAE), que es un profesor experto en la currícula de la escuela, capacitado para atender, intervenir y dar seguimiento a esta población; y de un Asesor Par Especial (APE) que es un alumno regular del mismo salón de clases, de buen desempeño y disposición para acompañar y ayudar al joven con discapacidad en las actividades de clase, así como en la integración social dentro y fuera de la escuela. Además, se le elabora una Propuesta Curricular Adaptada (PCA) que se entrega a cada profesor del aula regular para que intervenga con el estudiante con discapacidad y se les dan los apoyos materiales (bibliografías digitalizada), tecnológicos (programas de voz en equipo de computo) y humanos (intérpretes de lengua de señas) que requiera.

De igual manera, se realizan cursos de sensibilización y capacitación para tutores, profesores y personal académico y administrativo de la AUS en torno al tema de la discapacidad. Asimismo, realizan reuniones con los padres de familia con los padres de familia con el propósito de explicarles las dinámicas del proceso educativo que se implementarán y de las cuales ellos son parte importante para el desarrollo académico y personal de los jóvenes.

La ponencia finaliza haciendo mención de los obstáculos que se necesitan superar para continuar avanzando en el proceso de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, y el primer obstáculo al que hace mención, es el que la universidad gestione y obtenga más recursos financieros para atender a este sector de la población, lo que implica la necesidad de que el Gobierno Federal designe recursos extras para atender a estas personas. Lo anterior, como consecuencia de que la AUS recibe un gasto por alumno inferior al de la media recibido por la Instituciones de Educación Superior públicas.

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

En el 2015, se publica el libro *Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. Por la Dra. Juana María Méndez Pineda, que ofrece un panorama de los trabajos realizados por más de 10 años en la línea de investigación “Educación y diversidad”.

Al iniciar esta línea de investigación se percataron de que no existía un registro del número de estudiantes con discapacidad inscritos en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) por lo cual, en el ciclo escolar 2005-2006 inician con un censo. Una vez ubicados los alumnos se realizan una serie de investigaciones enfocadas a indagar las trayectorias escolares. De los estudios anteriores, surge la necesidad de analizar las actitudes provocadas en los docentes y los compañeros por la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Así, en 2008, con la intención de entrecruzar los resultados de las investigaciones realizadas hasta el momento con procesos de intervención que incidieran en el desarrollo de una cultura incluyente al interior de la UASLP, se forma el Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) con el objetivo de: colaborar en el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas en la AUSLP; apoyar y asesorar a centros educativos que deseen construirse en escuela inclusiva; formar profesionales e investigadores para el desarrollo de la escuela inclusiva; y desarrollar investigaciones con el fin de ampliar el conocimiento en el campo de la educación inclusiva.

Una de las cuestiones que más se destacan a lo largo del libro es la de recuperar las voces de los actores implicados, es decir, la de los estudiantes con discapacidad. Pues ninguna decisión que influya sobre las personas con discapacidad debe hacerse sin su participación plena, como

queda plasmado en el lema “Nada sobre nosotros sin nosotros” que adoptó el movimiento mundial a favor de los derechos de las personas con discapacidad (CONAPRED,2016).

Universidad de Colima

Para la atención de estudiantes con discapacidad, la Universidad de Colima (UCOL) lleva a cabo el Proyecto MUSE, que es un proyecto de inclusión de tres años co-financiado por la Comisión Europea a través del Programa Erasmus (2016); cuyo objetivo es mejorar el acceso, garantizar las condiciones de aprendizaje y desarrollar oportunidades de empleo para estudiantes con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior de los países de América Latina a través de prácticas modernas de inclusión y trabajo en red. Los tres países latinoamericanos participantes son Chile, México y Argentina con el apoyo de instituciones de la Unión Europea (Reino Unido, España, Italia y Grecia).

En el Proyecto MUSE, se parte de un Informe del análisis de las necesidades que se identifican por medio de encuestas y grupos focales con personal, estudiantes y padres en cada una de las instituciones participantes. Y, posteriormente, se trabaja mediante la “*Guía de Buenas Prácticas para servicios de gestión de la discapacidad en Instituciones de Educación Superior*” cuya finalidad es presentar ejemplos y estudios de caso de todas las Instituciones de Educación Superior (IES) participantes en el proyecto para que los equipos puedan aprender unos de otros e implementar las buenas prácticas en sus propias instituciones allí donde se haya identificado una necesidad. Cada institución participante tiene que realizar una serie acciones y generar productos tangibles (talleres de capacitación, jornadas informativas, conferencias, creación de sitios web, etc.) para aumentar la concientización y comprensión de la población sobre la educación inclusiva en las IES.

Universidad Veracruzana

Derivado de una investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Veracruzana (UV), se presenta el artículo “Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México” de Cruz Vadillo y Casillas Alvarado (2017), publicado en la Revista de la Educación Superior (RESU) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); en el cual se realiza una

clasificación de los modelos existentes en las universidades públicas mexicanas en relación a cómo han reaccionado ante los estudiantes con discapacidad. Primeramente, se realizó un análisis del contenido de las páginas web de las universidades públicas en el país, centrando la búsqueda en la existencia de actividades, políticas o convenios que tomaran en cuenta a los estudiantes con discapacidad. Y, únicamente 12 de las 53 universidades estudiadas cumplieron con los requisitos, véase figura 2.

Figura 2

Universidades públicas en México que ofrecen programas para la inclusión de alumnos con discapacidad (2015)	
Estado	Universidad
Campeche	Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) (Universidad de la Frontera Sur, 2015)
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) (Universidad Autónoma de Chihuahua, 2015)
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Universidad Nacional Autónoma de México, 2014)
Ciudad de México	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Universidad Autónoma Metropolitana, 2014)
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) (Universidad Juárez del Estado de Durango, 2015)
Guanajuato	Universidad de Guanajuato (UGto) (Universidad Autónoma de Guanajuato, 2015)
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015)
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015)
San Luís Potosí	Universidad Autónoma de San Luís Potosí (UASLP) (Universidad Autónoma de San Luís Potosí, 2015)
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2015)
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2015)
Veracruz	Universidad Veracruzana (UV) (Universidad Veracruzana, 2014)

Fuente: Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017.

Sin embargo, sólo en cinco de estas Instituciones de Educación Superior (IES) tienen acciones que son producto de una política institucional que permea a toda la universidad: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), la Universidad autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Veracruzana (UV).

Finalmente, se identifican 3 tipos de instituciones, basado en representaciones, dependiendo del tratamiento y la atención que le han dado al tema de la discapacidad (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado,2017): La primera representación “visibilidad/invisibilidad”, se

relaciona con un modelo de universidad o de IES donde a pesar de los acuerdos internacionales, de los tratados y de las leyes no han modificado hoy en día su organización, sus políticas institucionales y sus procesos de selección. Aquí se puede ver un grave grado de invisibilidad de los estudiantes con discapacidad, si bien no podemos decir o asegurar que no existan agentes con esta característica en sus aulas; el problema es que no son visibles, no hay datos sobre ellos, no hay ajustes razonables, sólo aquellos que logran mimetizarse con sus compañeros y adecuarse son los que logran salir con éxito.

La segunda representación “normalidad/anormalidad”, se vincula con un modelo de universidad donde la visión médico-rehabilitadora es imperante. En estas universidades se reconoce que los alumnos con discapacidad pueden estudiar y tienen derecho a ingresar a la universidad, pero desde una visión homogeneizadora. Los apoyos van encaminados hacia la rehabilitación del estudiante, los programas están orientados a atender a los alumnos desde una postura clínica de asistencia psicológica, siempre en busca de lograr la normalización de los estudiantes. Es como un tipo de educación especial dentro de las instituciones, donde prima el trabajo del terapeuta.

En lo que respecta a la tercera representación “inclusión incompleta”, encontramos el modelo de las IES que han reestructurado las políticas y los servicios bajo una visión más social de la discapacidad. Aquí son significativos las adecuaciones de acceso (rampas, computadoras, etc.) reconociendo que es el contexto y el medio físico el que debe cambiar para poder dar una atención centrada en la persona. Sin embargo, las adecuaciones al currículum no se presentan o son inexistentes. Y, es en este tercer modelo donde se ubica la UNAM, UATX, UANL, UASLP y la UV.

Conclusiones

El artículo presentado por la Universidad Veracruzana (UV) nos sirve para poder clasificar a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) dentro del modelo de “visibilidad/invisibilidad” pues no existen datos estadísticos sobre la cantidad de estudiante inscritos que presentan alguna discapacidad, por lo que, se encuentran invisibilizados. Además, de no contar con una política institucional que promueva la educación inclusiva.

Una de los principales obstáculos con los que se enfrenta la UMSNH es el sobrecupo tanto a nivel medio superior como en el superior, de ahí que la propuesta de la Universidad de

Guadalajara (U de G) de la modalidad a distancias para estudiantes con discapacidad, resulta pertinente para brindar una atención más individualizada a este sector de la población. De igual manera, la modalidad a distancia constituye una solución a los problemas de accesibilidad arquitectónica en los edificios donde no se cuenta con adecuaciones de acceso.

Otro de los obstáculos, que frena el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la UMSNH, es la falta de presupuesto para responder adecuadamente sus necesidades específicas. En igual situación se encuentra la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), quien, pese a esto, ha logrado desarrollar una propuesta de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la cual los ajustes razonables se realizan desde el primer acercamiento del estudiante con la universidad. Es importante mencionar que, en este sentido, la UMSNH acaba de dar uno de los primeros pasos, al incluir por primera vez en su encuesta de preingreso preguntas que ayudan a identificar a los aspirantes con discapacidad con la finalidad de equiparar sus oportunidades brindándoles los apoyos necesarios en la aplicación del examen de selección.

La experiencia de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí nos deja ver la importancia de realizar investigaciones encaminadas a atender la problemática de la población con discapacidad. En este sentido, la UMSNH ya lleva cierto avance pues desde la Facultad de Psicología se han venido realizando investigaciones desde la línea de investigación en “Aprendizajes, práctica educativa y procesos sociales”, a nivel licenciatura y posgrado.

Y, como se menciona en el Proyecto MUSE, puesto en práctica por la Universidad de Colima (UCOL), es importante ir generando acciones y productos tangibles dirigidos a aumentar la concientización y comprensión de la población sobre la educación inclusiva en las IES a través de congresos, talleres, cursos, etc. La UMSNH, poco a poco, está mostrando apertura al tema de la diversidad como se evidencio en el 1er y 2do Encuentro de Innovación Educativa donde se realizo un taller y un simposio, respectivamente, relacionados con la educación inclusiva; asimismo, en el 1er Encuentro Nacional de Innovación Tecnológica para la Discapacidad organizado por la Facultad de Ingeniería Eléctrica, se logró difundir los avances tecnológicos y científicos a favor de las personas con discapacidad. Agregando a lo anterior, mediante el Departamento de Planeación de la UMSNH se ofertan cursos de Lengua de Señas Mexicana (LSM) dirigidos a la comunidad estudiantil universitaria y público en general.

Como se observa, la UMSNH tiene mucho por hacer pero ya está dando los primeros, y más importantes, pasos en el proceso de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. Y, sin duda, las experiencias de otras universidades servirán como guía para continuar en este largo camino por recorrer.

Referencias

- ANUIES. (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Camacho Real, C., y Navarro Varela, G. A. (2011). Inclusión de personas con discapacidad en la educación virtual: el caso del Bachillerato a Distancia, U de G. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia.*, 5, 121-137.
- Castellana Rosell, M., & Sala Bars, I. (2005). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior . *Ministerio de Educacion y Ciencia*.
- CONAPRED. (2016). *Nada sobre nosotros sin nosotros. La Convención de Naciones Unidas sobre discapacidad y la gestión civil de derechos*. Ciudad de México.
- Cruz Vadillo, R., & Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educacion Superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Del Río Lugo, N. (2015). *Políticas Inclusivas en la Educación Superior de la Ciudad de México*. (CDHDF, Ed.). Recuperado a partir de <https://agendasdh.cd hdf.org.mx/wp-content/uploads/2016/09/01-Pol%C3%ADticas-Inclusivas-en-la-Educaci%C3%B3n-Superior-de-la-Ciudad-De-M%C3%A9xico.pdf>
- García Sánchez, M. T. (2013). *Estudiantes Con Discapacidad En La Universidad De Guadalajara* , México. Recuperado a partir de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/22254/2/TD_mariateresagarciasanchez.pdf
http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/22254/2/TD_mariateresagarciasanchez.pdf
- Katz, S. L., y Danel, P. M. (2011). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. Katz, SL & Danel, PM (Recuperado a partir de

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26982/Documento_completo.pdf?sequence=1

- Méndez Pineda, J. M. (2015). *Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: RIESLP y BECENE.
- Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 27-49.
- Novo Corti, I., & Muñoz Cantero, J. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.*, 105-122.
- Programa Erasmus (2016). Informe de análisis de necesidades, 1-83.
- Romero López, M. R., Kitaoka Lizárraga, E. S., & Rodríguez, C. L. (2007). En la inclusión educativa , más allá de la pobreza y las etnias , están las personas con discapacidad. En 2º *Congreso Virtual Internacional sobre Desigualdad Educativa y Social* (pp. 1-17).
- Sardá Cué, N. M. (2012). *Discapacidad y Educación Superior en México: análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante*.
- UMSNH. (2010). Plan de desarrollo institucional. 2010-2020, 1-86.
- Vargas Garduño, M. d., Castro Valdovinos, I. L., & Méndez Puga, A. M. (2017). La innovación educativa como estrategia para promover la inclusión en las universidades. En *Reflexiones sobre Innovación Educativa en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo* (págs. 1-116). Morelia: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior Universitaria.

FEMINICIDIOS Y NARCOCULTURA: LA DOBLE VIOLENCIA DE GÉNERO

Ruth Vallejo Castro*

Resumen

El narcotráfico -como fenómeno social- se acompaña de altos índices de violencia y muerte. En los últimos dos sexenios no sólo aumentaron las cifras de homicidios en México, sino que, a su vez, éstos se vieron marcados por niveles de violencia nunca antes vistos. Una característica que se sumó a una nueva era que reconfiguró el fenómeno, fue la inclusión participativa y en evidencia de muerte de nuevos actores: niños y mujeres. El feminicidio es un crimen de odio ejercido sobre la mujer por el hecho de ser mujer. Algunas de las motivaciones de este tipo de crimen están relacionadas con la ira, el odio, los celos, la búsqueda de placer y la concepción de las mujeres como posesión. Las actuales cifras de feminicidios en los Estados del país con alta incidencia de narcotráfico son alarmantes; los asesinatos exponen además cuerpos sanguinariamente asesinados y las estadísticas de muerte de las acompañantes de los capos van en aumento. Históricamente, las mujeres que participan del fenómeno, generalmente fungían como compañeras- acompañantes. Un “acompañamiento” que tenía como costo someter su cuerpo a transformaciones físicas convirtiéndolas en *objetos de demostración y poderío*, muy recientemente se han convertido también *objetos de desecho*, cuando su compañía ya no es deseada. Este trabajo muestra testimonios de mujeres que participan en organizaciones del narcotráfico, los cuales han sido seleccionados porque articulan elementos de violencia de género. Desde el análisis de sus discursos vertidos en medios periodísticos y redes sociales, se forman dos categorías de análisis: *la mujer como objeto de posesión para la demostración y la mujer objeto de desecho*. Esta última categoría se crea con los testimonios de mujeres compañeras de narcotraficantes amigas de otras mujeres en la misma posición de vida que ellas y que han sido asesinadas.

Palabras clave: Feminicidio, Narcocultura y Violencia de Género.

* Facultad de Psicología, UMSNH. Correo electrónico: ruthvc4@hotmail.com

Introducción

La violencia es específicamente humana y propiamente alienante, es un fenómeno que siempre implica de manera necesaria a otro; incluso cuando el sujeto la ejerce contra sí mismo se requiere de otro simbólico, otro que es altamente significativo porque cuestiona la propia condición de vida, las ideas, al cuerpo, al amor propio, etc., aportando malestar y sufrimiento. En la postura de los místicos el cuerpo “su cuerpo, su carne misma” era concebido “como un enemigo a doblegar, como algo que debería vencer o someter (...) el cuerpo aparece como “si no fuera propio, como si fuera una instancia ajena (...) que aporta malestar y sufrimiento” (Pavón, et.al, 2015, p. 235). En la violencia ejercida hacia las mujeres parece sostenerse esta misma premisa, la imperiosa necesidad de *castigar* desde ejercicios diversos a *ese cuerpo* amenazante que genera malestar. Las justificaciones del por qué son de distinto orden y se sostienen en discursos culposos hacia el cuerpo de la mujer que excluye de toda responsabilidad a quien lo comete, pues como lo menciona Pavón (2015) en la “violencia que siempre es en nombre de un ideal, inspirada en un ideal (...) no se deja espacio para la culpa” (p.238). Violencia que encuentra asidero con las formas ideales de vida, de regulación, de control, de poder, de poderío, de superioridad, todo aquello que enaltece la propia condición ideal del yo, y que Freud (1929-30/2000) denominaría “el narcisismo de las pequeñas diferencias”.

El narcisismo puede ser intolerante a las pequeñas diferencias y la vida misma puede irse en juego y ponerse en juego a fin de eliminar los territorios y los límites de esas diferencias. El que logra restablecer el orden es además acreedor de *poder* por la valentía de atreverse a eliminar, destruir, aniquilar, castigar, *sacar del mapa*, aquello que *amenaza el poderío del yo*, porque de lo que se trata en la violencia es de sostener el poder sobre el otro y de hacerle saber todo el tiempo a *ese otro* quien tiene el poder. La siguiente cita, refleja con claridad esta idea:

El ideal de *Urvater*, del padre primordial, que Freud propuso para su mito del origen de la ley en su obra *Tótem y tabú*, es emblemático. Se trata de un ser omnipotente y perfecto, dueño de todo. Las mujeres son parte de su territorio de dominio y poder. Por ejemplo, en el célebre testimonio de un sicario que interviene en las luchas entre cárteles de la droga en México. Drago da cuenta de cómo se despliega esa confrontación en torno a la figura del padre y lo viril. Ilustra esto mediante el discurso de alguien apodado “Elefante” quien se dirige a un supuesto funcionario: “A partir de ahora trabajas para mí. Tú eres mío. Deje

que me conocieras nomás para que sepas quién es la verga. Dejé que me conocieras para que sepas quién es tu padre” (Reyna, 2011, p.59 como se citó en Orozco, Pavón, et. al., 2015, p. 244).

Esta cita refleja cómo la violencia consiste en un acto que no se puede esconder, que en muchos casos no se quiere ni se desea esconder; por el contrario es preciso e indispensable que el otro *sepa quién es el que manda*. La violencia es una imposición, tiene valor y una función. Función de mensaje como en el caso del narcomensaje “se recurre al crimen, al cuerpo masacrado (...) para que el otro sepa quién es quién en la ruta ominosa del poder” (Orozco, Pavón, et.al., 2015, p.241). Las “narcomantas” concepto-fenómeno que surge en 2012, “donde la organización de “Los Caballeros Templarios” les enviaba un mensaje a “Los Zetas” para presentarse a sí mismos como [defensores de] los derechos de un pueblo azotado por grupos criminales” (Alcalá, 2016, p. 85), es otra muestra de mensaje. Los actos de violencia están justificados porque se hacen en nombre de la protección de un pueblo, demostrando que tienen el poder para proteger al otro.

La violencia ejercida hacia las mujeres no es nueva. Es una constante en la historia. Es bíblica incluso. Sólo basta citar los múltiples escenarios y pasajes en los que la “*mujer*” por *pecar, desobedecer, cuestionar, transgredir* desata la furia divina y en razón de ello es castigada, para con ello restablecer *su obediencia*. El sometimiento, control y cuidado de la vida de las mujeres, de sus cuerpos, de sus acciones, de sus pensamientos, es una cuestión de los hombres, del poder de los hombres, nunca de ellas. Sus cuerpos, como territorio, posesión de los hombres, puede ser tomados cuando sea necesario para dar lección a ellas y a otras mujeres de no *mostrarse* diferentes a lo ya establecido para ellas.

Misma condición territorial y de poder y control, explica la violencia entre los grupos delictivos del narcotráfico, que en sus luchas *internas, en sus luchas por la plaza, por el control de ventas, por el poder de sus mujeres, por eliminar las diferencias entre ellos*, ejercen actos en donde el cuerpo es el principal medio, instrumento y herramienta de mensaje para hacer saber de su poder.

Este trabajo, surge aleatoriamente como resultado de un trabajo documental que analiza el sicariato como actividad de vida en adolescentes mujeres y hombres; que documenta cuatro constituciones subjetivas del ser mujer en el fenómeno del narcotráfico. Estas categorías de construcción aleatoria, caracterizan dimensiones subjetivas y los tipos de participación de las

mujeres dentro del narcotráfico. En este trabajo se analizan dos de ellas, *la mujer como objeto de posesión para la demostración en la narcocultura, mujer-objeto* que sirve para mostrar a los otros lo que es capaz de poseer, posesión casi siempre hecha a la *medida*; y *la mujer objeto de desecho que enlista las filas del feminicidio*. Esta última categoría se crea con los testimonios de mujeres compañeras de narcotraficantes amigas de otras mujeres en la misma posición de vida que ellas y que han sido asesinadas.

1.- Narcotráfico y narco cultura: un *cuero* de organización.

En México el narcotráfico ha tenido presencia desde hace años; sin embargo, no fue sino hasta la década de los 80's con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari que se comenzó a hacer de ésta una actividad popular y de la cual cada vez más personas se hacían partícipes, dando lugar a la aparición del: Cártel de Tijuana, el cártel de Juárez, el cártel de Sinaloa, el cártel del Golfo, entre otros (Contreras, 2010) que poco a poco se fueron dividiendo para dar lugar a una multiplicidad de organizaciones delictivas.

Para esta década ya se hacía evidente el fenómeno de la violencia y el narcotráfico en el país como una doble articulación que contaba con la ayuda y protección del gobierno para la permanencia de las células delictivas, llevando a una descomposición social por el nivel de corrupción e impunidad al interior de ellas; similar al proceso desarrollado en otros países latinoamericanos como: Colombia, Costa Rica, Brasil, Venezuela, Chile, etc. Una descomposición social que cobra fuerza en la última década con los gobiernos de Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto. Mandatos presidenciales donde las cifras de violencia - producto del narcotráfico- muestran un aumento considerable y alarmante. Esta situación que se suma a la pobreza en la que vive gran parte de la población, se erigen como las dos condiciones centrales que facilitan la incorporación y adscripción de la población a los grupos de delincuencia organizada.

Un ejemplo puntual del fenómeno, visibilizado por la serie de problemáticas desatadas en el país, acontece en el Estado de Michoacán, principalmente en su zona sur. El narcotráfico y su comercio no es de un acontecer nuevo en el territorio michoacano, años anteriores a que la industrialización llegará a la zona era un negocio que los habitantes de la región habían puesto en práctica debido a la falta de apoyo del gobierno para impulsar el campo y la agricultura, que se sumó a la facilidad que brindan las condiciones geográficas y lo inaccesibles que son algunas

zonas impidiendo la entrada del ejército nacional. Michoacán al igual que Sinaloa se caracterizan en sus muestras musicales por la presencia de *Corridos* (canciones populares que relatan la vida de alguien) y que son evidencia de la condición social de una región. La década de los años ochenta permite a esta actividad delictiva formalizarse por medio de la consolidación estructurada de organizaciones delictivas:

El sur de Michoacán se consideró una zona periférica, indomable e indolente (...) Sin embargo la difícil situación geográfica, política y social buscó paliarse con una estrategia de desarrollo regional (...) la producción de drogas ya era una práctica común entre la población rural y el tráfico era realizado por hombres a través de las rutas del pacífico y por caminos de terracería (...) Los territorios del sur de Michoacán desarrollaron complejas redes espaciales, económicas políticas y familiares que configuraron esta región del narcotráfico (...) Durante los años ochenta, la crisis económica dio lugar a la adopción de políticas de ajuste estructural que repercutieron ampliamente en el sur de Michoacán. El recorte presupuestal para infraestructura, créditos, insumos y precios de garantía para la agricultura impacta de manera muy fuerte en la próspera vida regional (...) Con la administración de Carlos Salinas de Gortari, el Estado abrió el sector agropecuario a la inversión privada, nacional y extranjera quitándole apoyo político y económico a las asociaciones agrícolas y de productores rurales. Estas medidas eliminaron la asistencia oficial, ocasionando la descapitalización del campo. En algunos casos, el dinero ilícito compensa las deterioradas condiciones sociales, mientras que la población rural optó por cultivar droga en montes y sierras de manera más sistemática (Maldonado, 2011, pp. 11-13).

La década siguiente abre un parte aguas entre lo que era la producción y comercialización de drogas local hacia horizontes de exportación nacional y extranjera, dando lugar a la existencia de un nuevo cártel y el primer cártel de origen michoacano conocido como el “Cártel del Milenio” operador de la costa y el sur de Michoacán. Mismo que logra una rápida consolidación y se presenta como el cártel con más poder y control del territorio michoacano, hecho que le permitió el contacto con los cárteles colombianos para el tráfico de cocaína y su crecimiento como organización. Así inicia el navegar de Michoacán y pronto surgirá nuevas células y cárteles

(Maldonado, 2011). Podría decirse que éste es un proceso similar en el origen y consolidación de los cárteles en México, pues las zonas de origen tienen denominadores comunes: las extremas condiciones de pobreza, el desconocimiento de un Gobierno para fortalecer el crecimiento de la región, y, la marginación y la marginalidad de los pueblos, lo que les lleva a encontrar en la producción y comercialización de drogas, una forma para la supervivencia de los pueblos; y lo que da lugar también a diversas y crueles manifestaciones de violencia.

Para el 2000 los conflictos comenzaron a acrecentarse en el Estado y el resto del país. Las batallas en el sur de Michoacán entre los cárteles por ejemplo cobrarán relevancia nacional por hacerse cada vez más sangrientas, son conocidos los enfrentamientos entre “Los Zetas y el Cártel de los Valencia”, lo que antes pasaba sólo en los “Estados del Norte”, comienza a hacerse una realidad para el resto del país, Estados como Veracruz donde el narcotráfico era una práctica casi inexistente, se suman a las filas de muerte, violencia y drogas, que se gestan entre 2006 y 2016.

Al comenzar el sexenio de Felipe Calderón en el año 2006, surge un nuevo grupo denominado “La Familia Michoacana”, organización que combatía a traficantes de otros Estados y principalmente a “Los Zetas”, lo que le convirtió en poco tiempo en el principal controlador, productor y traficante de drogas. Para estos momentos el país vive un ambiente de violencia cotidiana, pues el conocido cambio de estrategia en el ataque a la delincuencia organizada (“Guerra al narcotráfico”) propicio una batalla frontal y violenta. A partir de ese momento se declara una guerra a los cárteles dando paso a una racha de enfrentamientos entre los cárteles y las fuerzas federales, dejando como resultado un gran número de muertes, “el combate al narcotráfico en el sexenio de Calderón dejó alrededor de 70,000 decesos vinculados al narcotráfico, según señaló el actual secretario de Gobernación Miguel Ángel Osorio Chong” (Expansión en alianza, 2016, p. 17).

Y la formación de estos grupos delictivos también se ha ido perfeccionando, en Guadalajara por ejemplo un reportaje del *Diario Milenio* (2016) da cuenta de la creación de una empresa fantasma que más tarde se conocería como el “Cártel Jalisco Nueva Generación”. El cual reclutaba sicarios y vendedores de drogas, bajo el argumento de laborar como escoltas de seguridad en una empresa de seguridad privada, denominada “SEGMEX”, según el reportaje del 09 de marzo de 2016:

El Cártel Jalisco Nueva Generación creó una empresa de seguridad privada para reclutar a ciudadanos como vendedores de droga y sicarios, dijo el Fiscal General del Estado, Eduardo Armaguer Ramírez [...] explicó que la empresa operaba bajo el nombre de “SEGMEX”, en los municipios de Tlaquepaque y Puerto Vallarta [...] cuando la persona ya era reclutada, se trasladaba a un predio al interior del Estado, donde era capacitada en el manejo de armas de fuego durante diez días (pp. 1- 2).

A la par se han generado nuevos contratos (códigos) al interior de las organizaciones delictivas que pautan sobre conductas morales esperadas al interior de sus participantes, en el “Cártel de los Caballeros Templarios” se habla de un documento de inducción a la organización; de acuerdo con un artículo de *Animal Político* titulado “El nuevo mapa del narcotráfico en México” (2012) se dice:

Sus integrantes tienen prohibido consumir drogas, conducir automóviles en estado de ebriedad, robar, secuestrar o agredir mujeres. Se rigen con un estricto código de conducta escrito por Nazario Moreno González, El Chayo o El Más Loco quien también fue el fundador de La Familia y que murió durante un enfrentamiento con la Policía Federal. Se trata de un manual con referencias bíblicas, consejos motivacionales y refranes populares. El documento fue utilizado desde 2000 como guía en centros de rehabilitación de adictos a las drogas en Michoacán (p. 79).

Esta realidad permite apreciar la presencia de *un cuerpo*, un cuerpo organizado que se regula, que se rige por reglas, por códigos, por normas que pautan el comportamiento, que imponen el control de un otro; que determinan el cómo han de conducirse y dirigirse en la proyección hacia los otros, los externos, la población, que establece cómo quieren ser mirados, lo que hacen lo que no hacen y lo que son capaces de hacer. Las normas internas convierten a sus integrantes en objeto de posesión de su *líder*, están bajo su mandato, bajo su Ley. No es accidental que en la organización de los grupos humanos, cualquiera que sea el fin de la naturaleza de esta organización, se requiera de alguien que dirija, que lleve el mando, que controle, que guíe, que sea la ley que hay que cumplir, *que sea la cabeza del grupo*. Tampoco resulta accidental

entonces que en la masacre de los cuerpos, la cabeza y el rostro sea lo que se destruye. El cuerpo sin cabeza no tiene mando, ni manera de mandar.

Junto al proceso histórico de la construcción de los grupos y organizaciones delictivas, se tejen a la par historias, biografías, narrativas de los personajes más significativos, *cabezas* importantes que orientan el sentido de existencia de la organización, que sirven de guía y que guían los pasos de los otros miembros que buscan imitar esas vidas. Sus crímenes y delitos diría Scherer (2013) “se dan por el hambre, los harapos, la mugre y el frío” (p.17), pero también por la necesidad de mejorar sus vidas, de tener una casa, de ayudar a la familia, de acceder a un mejor estatus en la vida social, de ayudar a su pueblo, de contar el reconocimiento de alguien. Un reconocimiento que permita acceder al control, al dominio (de mujeres, de hombres, de pueblos) de un pueblo que no les dio nada por ser pobres; por lo que ser como “El Chapo”, “la Tuta”, entre otros, se convierte en un ideal de poder *ser algo*.

“Ser narco” no es más que una representación. Es en sentido estricto una “configuración cultural e ideológica” que en sus vertientes culturales gira “en torno [a mostrar] lo que hoy es una actividad delictiva” (Córdova, 2016, p. 209) y lo que ella es capaz de dar a las vidas de las personas, la narcocultura es una “referencia al estilo de vida y comportamiento de hombres y mujeres que están inmiscuidos en el narcotráfico” (Maradiaga, 2000, p. 6) y que es evidente por la serie de manifestaciones culturales diversas en las cuales tiene lugar: corridos, imágenes, historias, en mensajes, en mantas, novelas, libros, biografías, etc., en una diversidad de objetos que portan y trans-portan de cierta manera *la vida del narcotraficante*. Lo que hace posible que “personas que no participan en estas actividades (...) tiendan a imitar o conozcan este estilo de vida” (Maradiaga, 200, p. 6).

Este fenómeno de transmisión de saberes sobre una conducta, la denominada *narcocultura*, que sirve como territorio de anclaje imaginario para que se desee participar como miembro en las organizaciones. El estatuto de *santos* de algunos narcotraficantes sirve para hacer saber que la vida no vale nada y de valer debe ser cuidada por alguien más que tiene el poder de hacerlo ya que el propio sujeto no puede. El *santo patrón narcotraficante puede hacerlo*.

Cada uno de los objetos que consolida la narcocultura es portadora de significados y aportan significado a la vida de quienes los siguen. La “representación del dinero fácil y el poder” significación directa de la vida del narcotraficante, produce una fascinación por la proyección de los placeres y la vida deslumbrante de los mafiosos; pese a la prohibición por

parte del gobierno de que se difundan por cualquier medio estos estilos de vida, la narcocultura sigue incorporando cada vez más y más elementos que enriquecen la idea de “ser narco” y con ello la participación de hombres, mujeres y niños.

2.- Femicidio y narcocultura en México.

En México se comenten al día 7.5 feminicidios en promedio, de acuerdo con la División Mujeres de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su Informe “La violencia feminicida en México. Aproximaciones y tendencias 1985-2016”. Esta cifra es alarmante pues proporcionalmente indica que cada 3 horas y media tiene lugar un feminicidio en el país. En este mismo informe se reporta que los Estados con mayor incidencia en 2017 fueron: Guerrero, Zacatecas, Chihuahua y Morelos. Y los municipios con mayores asesinatos a mujeres en este mismo año: Acapulco, Tijuana y Cd. Juárez. La *Revista Proceso* en su número 2156, establece que quizá no es que exista un mayor número de crímenes en ciertos estados o regiones, sino que en muchos estados no son tipificados los asesinatos de mujeres bajo esta categoría, Patricia Dávila, directora de la nota “Narcoviencia y feminicidio” refiere:

Si Sinaloa es el estado más violento para las mujeres, como afirman las cifras oficiales, es porque en esta región del país la cultura del narcotráfico se ensaña con ellas y las trata como objetos; también porque en otras entidades hay resistencia para activar las alertas de género y para investigar estos asesinatos como feminicidios (2018, p.35).

El feminicidio es sin duda la manifestación más alarmante de la violencia de género, pero las mujeres y niñas en México viven expuestas a diversas clases de violencia, Belem Sanz representante de la ONU-Mujeres en México dijo que “el 66% de las mujeres mexicanas manifiestan haber sufrido una serie de violencia (...) lo que requiere de respuestas que den una solución integral para evitar más violencia hacia las mujeres” (2016, p. 12). La realidad actual muestra que no hay a la fecha elementos que apunten a la búsqueda de solución en el cuidado de los derechos de las mujeres y las niñas, a su protección y menos, al derecho a la vida. Muchos Estados de la República como lo menciona Dávila en la cita anterior, se niegan a establecer alertas de género y a establecer la figura jurídica de feminicidio como un asesinato con condiciones especiales de violencia hacia las mujeres, acciones que podrían representar por lo

menos de inicio una vía para mejorar las condiciones de una vida libre de violencia para las mujeres.

En su lugar, la negativa da cuenta de que las muertes, asesinatos de las ya muchas mujeres en México, no están en las listas de interés dentro de las políticas nacionales, pese a la diversidad de instancias y recomendaciones que se le han hecho a los estados y a la república en general de mejorar sus leyes de protección y cuidado hacia las mujeres y las niñas y fomentar estrategias para erradicar las violencias de género, por lo que ser mujer en México es una condición que parece de mucho peligro.

El concepto de “feminicidio” surge en la literatura feminista en la década 1990 para evidenciar el sustrato sexista “en numerosos asesinatos y muertes de mujeres, el androcentrismo de figuras aparentemente neutras como homicidio, así como la responsabilidad directa o indirecta del Estado en estos fenómenos, dadas las deficiencias en su juzgamiento” (Toledo, 2009, p. 14) por parte de los sistemas de justicia. Las diversas elaboraciones teóricas a lo largo de dos décadas enfatizan uno o varios de éstos elementos en el análisis de las formas de muerte de muchas mujeres en el mundo. El trabajo realizado de manera particular por feministas pone en evidencia la responsabilidad del Estado en el análisis –relativo a fenómenos de corrupción o impunidad-, así como el debate entre las expresiones del término-, siendo particular el caso de los países latinoamericanos, donde la corrupción más que una práctica, es estructural en la configuración de las diversas instituciones con un énfasis particular en las instancias de justicia y gobierno federal.

Diana Rusell y Jane Caputi, desarrollaron la expresión desde la voz inglesa de *femicide*, en el cual se incluyen las muertes violentas de mujeres que se ubican en el extremo de un acto continuo de violencia, con formas de ataque que rebasan las violencias del ámbito privado o íntimo. Desde la formulación del concepto *femicide*, la expresión pone en evidencia que la mayoría de los asesinatos de mujeres por parte de sus maridos, novios, padres, conocidos y desconocidos, poseen un sustrato común “...es un crimen que pone de manifiesto la forma más extrema de terrorismo sexista, motivado por odio, desprecio, placer o sentimiento de propiedad sobre las mujeres.” (Rusell y Radford, 1998, p. 52).

Las conceptualizaciones actuales definen al concepto como “la muerte violenta de mujeres, por el hecho de ser tales” o “asesinato de mujeres por razones asociadas a su género” (Toledo, 2009, p. 26), para la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se determina que

“...un caso se trata de feminicidio cuando hay rastros de violencia sexual, el cuerpo queda expuesto y el ejecutor es la pareja principalmente, entre otras.” (Dávila, 2018, p. 22). Establecer como *muerte violenta* no dice mucho, sobre todo cuando se requiere ampliar los elementos para tipificar estos asesinatos, es precisamente la falta de precisión lo que lleva a que muchas de las muertes de las mujeres sean colocadas en otro orden fuera del feminicidio, motivo por el cual, se lleva a cabo su clasificación. Una de las tipologías más conocidas es la establecida por Russell, que lo distingue entre un tipo de crimen íntimo, no íntimo y por conexión. El primero de ellos – íntimo- alude a los asesinatos cometidos por hombres con quien la víctima tenía o tuvo una relación íntima, familiar, de convivencia o afines a ésta; en el fenómeno del narcotráfico *dar muerte a las acompañantes* parece convertirse en una práctica de la narcocultura.

Las narconovelas son un fenómeno actual que permite acceder a muchos de estos contenidos. El tipo de crimen no íntimo refiere a aquéllos crímenes cometidos por hombres con quienes la víctima no tenía relación o que frecuentemente involucran a un ataque sexual previo. Finalmente, el feminicidio por conexión “hace referencia a las mujeres que fueron asesinadas ‘en la línea de fuego’ de un hombre tratando de matar a una mujer” (Toledo, 2009, 40). Este es el caso de mujeres parientes, niñas u otras mujeres que trataron de intervenir o que simplemente fueron atrapadas en la acción del feminicida.

Los grupos feministas y activistas han señalado que estas categorías aun resultan demasiado generalizadoras cuando se trata de identificar o visibilizar el fenómeno y como referencia se tiene caso de Cd. Juárez que pese a ser la primera ciudad en el país en tipificar el asesinato de mujeres bajo el concepto de feminicidio, sigue desconociendo el grado de violencia de género del mismo y a veces muchas muertes. Como señala Rita Laura Segato:

Si la unificación y demarcación de todas las variedades de muertes cruentas de mujeres interpretadas a la luz del extenso y omnipresente entramado del patriarcado fue un avance para la comprensión de la violencia de género y de la naturaleza violenta del ambiente patriarcal, estas ventajas parecen caducar cuando nos aproximamos a localidades como Ciudad Juárez, donde un tipo particular de crímenes de mujeres llama la atención. (...) [Es] difícil aislar la cifra específica correspondiente al tipo particular de crimen característico de Ciudad Juárez pues los números relativos a “asesinatos de mujeres”

tienden a ser unificados tanto en el cómputo policial como en su divulgación en los medios de comunicación (Segato y Carcedo, 2010, p. 11).

La socióloga Julia Monárrez en su investigación sobre los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez durante el periodo 1993 a 2005, distingue tres grandes categorías de feminicidios: íntimo, sexual sistémico y por ocupaciones estigmatizadas; y que es la tipología con la cual se trabaja el Informe del Observatorio Ciudadano Nacional del Feminicidio en México. De particular interés resulta la caracterización del feminicidio sexual sistémico, “asesinato codificado de niñas y mujeres por ser mujeres, cuyos cuerpos expropiados han sido torturados, violados, asesinados y arrojados en escenarios transgresivos, por hombres que hacen uso de la misoginia y el sexismo, para delinear cruelmente las fronteras de género por medio de un terrorismo de Estado, secundado por los grupos hegemónicos”, (Monárrez, 200, p.90); por ser una modalidad actual en la narcocultura.

En la narcocultura, el papel de la mujer está marcado como un objeto sexual, *objeto de un hombre* que regularmente acostumbra *a pagar* por ella, la compra: con regalos, acciones, pagando sus costosas cirugías plásticas para diseñarla a su manera tal cual objeto y de esta manera presumirla con el mismo orgullo que exhiben un *cuerno de chivo*, arma que muchas veces también es usada para asesinarle. Esa *cosa* llamada mujer, es de su posesión y puede acecharla y desecharla en el momento que desee. Muchos de los cuerpos son desmembrados, desfigurados, torturados, apuñalados, expuestos en la calle para dar cuenta del mensaje de odio y venganza, o bien, tirados en bolsas, en bolsas negras cual basura para mostrarlas como desecho.

3.- La doble violencia de género: feminicidio dentro de la narcocultura. Posiciones subjetivas de la mujer.

La participación de las mujeres en el fenómeno del narcotráfico ha sido diversa. Aunque no en todos los momentos históricos sus nombres y rostros han protagonizado junto a los de los capos, se sabe que el “narco” siempre se ha hecho acompañar de varias mujeres y que éstas tienen papeles diversos.

La primera manifestación que pone en evidencia su presencia son los narcocorridos. Herederos directos del Corrido Revolucionario que presentaba a una “Rielera” abandonada por su Juan”, a una “Adelita” a la que se le buscaría aunque se fuera con otro y a una “Valentina” por

cuyo amor se arriesgaría la vida; el narcocorrido libera a la “mujer de su condición de víctima del hombre” (Vargas, Pavón, Et. al, 2015, p. 3), por ejemplo cuando le cantan a “Ignacia Jasso”, “la Nacha”, famosa narcotraficante de Ciudad Juárez, o cuando “Camelia la Tejana” y “Margarita la de Tijuana” quienes pasan de ser “las que sufren a quienes ejercen la violencia y matan a sus compañeros” (Ramírez, 2010, p. 1). Y de pensar sólo en las compañeras, esposas o amantes del narco, un nuevo mosaico aporta participaciones diferentes y con ello configuraciones diversas del ser mujer.

El narcocorrido hace evidente que las mujeres pueden “ser traficantes o sicarias, pero también amigas, familiares, esposas o amantes de los traficantes o sicarios, así como prostitutas, cantantes, animadoras u otras empleadas pagadas por ellos, y desconocidas o mujeres indefinidas o generalizadas” (Vargas, Pavón, Et. al, 2015, p. 1). En muchos de estos casos, ocupan lugares centrales y protagónicos en un ámbito que suele concebirse como esencialmente masculino; pues con bastante frecuencia, desempeñan papeles que desbordan los marcos representativos tradicionales de la figura femenina en México (madres, esposas o monjas, o bien, putas y locas, como sostiene Marcela Lagarde).

El narcocorrido también arroja elementos para pensar esas configuraciones históricas diversas que circundan del concepto mujer, y que como veremos pasan de una desobjetivación a una objetivación por parte de los hombres.

A continuación presentamos fragmentos de contenidos de entrevistas realizadas a mujeres en el narco, revisando dos categorías de análisis. En la primera categoría de análisis, se muestra cómo jóvenes desde muy jóvenes entre los 10 y 18 años que trabajan en el medio del narcotráfico, se posicionan como *mujer objeto de demostración* bajo la idea de “encontrar un hombre que les mantenga”, “les opere”, “les transforme”, para acceder a la categoría de “ser deseada por un narco”. En la segunda categoría, *mujer objeto de desecho*, los testimonios en prensa dan cuenta del feminicidio de mujeres “compañeras de narcos”, asesinadas de manera brutal, como una forma de pago en el ajuste de cuentas entre cárteles o como modelo de uso y desuso del capo. En la cultura del narcotráfico, la mujer se posiciona como cosa/objeto, a partir de discursos que la posicionan como “...objetos para el deseo de los otros”, discursos que parecen justificar su desecho cuando dejan de cumplir con su cometido.

3.1 Mujer objeto de demostración

Todo empieza desde pequeñas. El sueño (...) es cumplir 15 años para que de regalo los padres den dinero para la primera cirugía estética: aumento de senos, nalgas o labios carnosos (...) espero conseguir un novio narco que pague mis lujos (d17)

Me enamoré de una persona que era de otro pueblo, era de otra ciudad, porque me gustaba la gente mala, ¿me explico? Me gustan los hombres (...) Me gustan los vestidos que te enmarcan la figura, me gustan los tacones, pero me gustan los tacones caros, me gustan los vestidos caros también, me gusta mucho el glamour, me gusta el cabello largo, las extensiones.

Tuve lo que quise, desde chiquita siempre fui presumida, me sentía estrella.

No podía salir a la tienda, no podía pintarme, no podía hacer nada, tenía que estar todo el tiempo con su mamá para que él se sintiera seguro, porque él viajaba a Culiacán.

Me empezaron a gustar más personas, empecé a arreglarme más, a quererme más, a valorarme y fue cuando dije, ya-

- ¿Y él obviamente notó el cambio?

-Claro, claro, él lo noto, su error fue llevarme para allá, ese fue su error.

Ya con el tiempo vas conociendo gente importante, un poquito más arribita que él. Entonces pues también tengo gente que me cuida.

Me operé las bubis, fue mi primera operación

¿Cuántas cirugías te has hecho?

-Llevo 3 de busto, llevo 2 de pompa, llevo 1 liposucción, nariz, pómulos, la competencia es a ver quién tiene más cirugías, así es que, quien tiene más cirugías, quien tiene el mayor número de zapatos, el bolso más caro, el vestido más caro así es aquí, el novio más pesado, que yo ando con fulano, yo ando con zutano. Jamás se dicen nombres.

¿Cuál ha sido el regalo más generoso que has recibido?

- una camioneta, al segundo día de conocerme.

¿Y qué tuviste que hacer por esa camioneta?

- Jajajaja pues tuve que andar con él. Fue una relación bonita”

- (Ca23).

“El dueño de la fiesta me dijo- yo te quiero conmigo, yo te quiero a ti quiero que estés conmigo, es más ya no te voy a dejar ir a tu casa, sabes y yo sentí como que ya me va a dejar aquí la verdad si sentí mucho miedo.

Y él encima de mí, sus amigos diñados. O sea Dios en el sentido en el que las pistolas apuntaban así a nosotras si me entiendes y ya dijo, a ella no le hagan nada.

Y yo me quería operar, senos, pompis, quería eso, entonces él me dijo. – Tú estás mal, si vas a ser tú mi novia no te quiero operada, porque te quiero para mi esposa” (Net19).

“Supo cómo llegarme era de que cada que me veía y era de que, ten mi reina dinero, ve haciendo nuestra alcancía, puedes agarrar, pero no quiero que malgastes, es nuestro patrimonio.

Mi amor, mi camioneta de ensueño es la safari, la austera que vale como millón y medio. –Está bien, mi amor, así yo tenga que matar a 1000 vacas, -cuando él se refería a vacas, era a personas- usted va a tener su camioneta, la va a tener.

E: ¿y eso no te molesta en nada?

Él sí me hablaba claro, me decía: si tú no quieres esta vida porque no te la mereces, dime, vas a ser libre”.

¿Cirugías?

“Busto nada más, porque a mí siempre me ha gustado verme elegante, que me vean y que digan que hermosa mujer, se ve que hace ejercicio, y al ponerme así y así, caigo en la vulgaridad”.

El primer elemento es conseguir, “conseguir un novio narco”, “conseguir lo que les gusta”, “a alguien que les cuide” por lo que hay que transformarse, operarse “operarse las bubis”, “las nalgas” es una apuesta por quien “tiene más”, quien tiene más tendrá más hombres, tendrá más cuidado, pero también “más zapatos”, “el bolso más caro” y “el novio más pesado”, pero también debe conseguir cuidarse para “el novio narco” para hacer que la “cuiden” para que no “tenga más” y si las tiene “no ser una más”, debe colocarse en la sintonía de “ser un objeto” que se cuida, porque sabe que será sucesivamente objeto de un hombre al que le “gusta”, que la “quiere”, que “brinda” por ella, que se “pasea” con ella, que la “disfruta” y la “ama” , y finalmente, después de que la posee o la “tiene” le dejará de gustar e incluso fascinar.

Al pasar a la segunda posición, la mujer será objeto de toda una serie de acciones masculinas que le obliguen a mejorarse como objeto de demostración como algo que se *se trae*, como se trae un arma en el vehículo o a las fiestas, las mujeres, particularmente en plural, son el objeto que se usa o se jala, que sobra porque si no quiere estar hay muchas, al que se le llama o se le marca (por teléfono o en el cuerpo), por el que se va (a trabajar o a matarla), el que le adorna la cama, al que se le invita (a una fiesta o a vivir juntos) o al que se le lleva de un lugar a otro (al cielo o a la muerte), al que se mantiene (con amor o con dinero) o al que metafóricamente se “ejecuta” y se “levanta” cuando no sirve. Una desobjetivación y objetivación de su papel, como se muestra en el fragmento siguiente de la nota de Dávila en *Revista Proceso*:

“Que encuentres al narco que necesitas”

En el video “Cómo maquillarte y vestirse como sinaloense (Tutorial de maquillaje de Culiacán, Sinaloa)” subido a la plataforma digital de YouTube el 13 de enero de 2016, el cual a ha sido poco más de 1 millón 200 mil veces, una mujer da recomendaciones para verse “hermosa” sin gastar tanto.

En el minuto 33, la joven dice: “(para) los labios, tienen que ponerse un color que sea rojo o rosa bien fuerte, porque ya saben que, ahorita que están de moda, los labiales de larga duración están súper caros y, la verdad, pues no alcanza. Ya ven ahorita con lo de El Chapo, pues todos los narcos andan escondidos y pues lo amigos, compas y los novios pues nomás no salen de ahí, no se dignan en mandarle a uno un regalito para seguir comprando (...) pero bueno, nosotros tenemos que vernos bellas porque pronto por ahí se nos aparece alguien”.

En el minuto 06.59 continua “Si no naciste (con) mucha chichi, como es costumbre con las sinaloenses: con poca nalga y mucha chichi, pero hay unas que nacen sin chichi y sin nalgas, pues ya te fregaste. Ojalá que hayas hecho cirugía, que te hayas puesto las chichis; si no, te va a tocar *calcetinazo*. Entre más calcetines te pongas, mejor. La verdad que hay mucha *cirugiada* en Culiacán (...) Si no te has podido hacer la *lipo*, porque no has encontrado el hombre de tus sueños que te pueda pagar, no te preocupes: ahí por la Obregón hay una tienda de fajas colombianas, cómprate una.

“Muchas sinaloenses están desnalgadas y pues, si no te has operado, pues ahí si no hay solución; lo único, pues... la faja de los calzones que trae nalgas postizas con una esponja. “Eso sí, ya saben que a nosotras las de Sinaloa nos gustan las bolsas de marca, Louis Vuitton, Michael Kors. No se preocupen si no pueden comprar una de verdad, ya el hombre de sus sueños viene en camino. Un día lo van a encontrar y van a tener todas las bolsas del mundo. Tal vez no las pueden presumir, porque van a estar allá en la sierra de Durango, encerradas...”

En el minuto 11:24, el “tutorial” agrega: “Antes de salir de tu casa persíginate y que no se te olvide traer siempre a tu (Jesús) Malverde –dice mientras se saca a una estampita que tenía guardada entre los senos-. Le tienes que pedir que, por favor, te salga todo bien y que encuentres al narco que necesitas (...) y ya tienes asegurado tu futuro de por vida, no tienes que trabajar, no tienes que terminar la escuela”.

El 9 de septiembre de 2017, los medios locales informaron sobre el homicidio de una mujer en Sinaloa, ejecutada a balazos. El diario *El Debate* dio a conocer que la víctima acababa de salir de maquillarse. El 20 de enero, otra chica fue asesinada por un sujeto que entró a su casa y le vació su arma de fuego en el rostro. Muchos de los asesinatos cometidos a mujeres compañeros de narcos revelan en su condición un cobro personal, se les cobra “todo lo que les dieron. Por eso la mujer termina siendo presa de ese poder” (Dávila, 2018, p.34). Al invertir en ellas se convierten en su posesión y pueden deshacerse de ellas cuando quieran y bajo los motivos que quieran.

Conclusiones

El enigma de la violencia terrorífica del narco en nuestros pueblos, ha producido una serie de interrogantes y de respuestas hipotéticas en diversos espacios académicos, literarios y periodísticos. La nueva cultura de la narcoviencia y su relación con el feminicidio deja fuera la hipótesis de que en un origen esa violencia sólo era ejercida al interior de las organizaciones delictivas; en ese “ajuste de cuentas” entre ellos, ahora también es un “ajuste con ellas” que se muestra de manera aberrante con sus muertes. Un ajuste que justamente puede cobrar lo que dieron o que les da el derecho de cobrar por lo que es suyo. Colocando a la mujer en el lugar de un objeto de posesión y desecho, y en un doble ejercicio de violencia.

Referencias

- Contreras, O. (s/f). “La evolución del narcotráfico en México”. En: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2010/velasco.pdf> Recuperado el 15.04.2017
- Córdova, N. (2015). “Narcocultura: Poder, realidad, iconografía y mito”. En *Contribuciones. La narcocultura en México*. México: FCE.
- Dávila P. (2017). “Feminicidios y narcocultura van de la mano”. En *Revista Proceso*, No. 2156. México.
- División Mujeres de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). “Informe “La violencia feminicida en México. Aproximaciones y tendencias 1985-2016”. En https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/293666/violenciaFeminicidaMx_07dic_web.pdf
- Expansión en alianza con CNN. (2016). *Las diferencias en la política de drogas en los años de Fox, Calderón y Peña*. (10 de mayo 2016). En <http://expansion.mx/nacional/2016/04/20/las-diferencias-en-la-politica-de-drogas-en-los-anos-de-fox-calderon-y-pena>, recuperado el 12.05.2017
- Maldonado, S. (2012). “Drogas, violencia y militarización en México rural. El caso de Michoacán”. En *Revista Mexicana de Sociología*; Vol. 12, No.6, Año 2012. México: UNAM. Pp. 5-39.
- Maradiaga, A. (2000). “Una peligrosa admiración. Narcocultura”. En *Revista El globalista*, Vol. 1, Año 10. México: ITAM. Pp. 6-14.
- Martínez, J.(9/03/2016) “Cártel Jalisco reclutaba sicarios con empresa de seguridad privada”. En *Milenio.com*, recuperado en http://www.milenio.com/region/cartel_Jalisco_Nueva_Generacion-empresa_SEGEMEX-seguridad_fantasma_0_697730344.html
- Monárrez, J. (2000). “La cultura del feminicidio en Ciudad Juárez, 1993-1999. Frontera Norte”. En *revista de la Frontera Norte*, Núm. 23, vol. 12, enero-junio, p. 87-117. México.
- Pavón, D.; Orozco, M.; Gamboa, F. et. al (2015). “Violencia territorial, emergencia de víctimas y daño subjetivo”. En Marco Murueta y Mario Orozco (coord.), *Psicología de la violencia, causa, prevención y afrontamiento*, Tomo 1[Pp.235-251] . México: Manual Moderno.

Russell, D. y Radford, J. (1998). *Femicide*. En <http://www.dianarussell.com/femicide.html>.

Revisado el 11.01.2018

Scherer, J. (2013). *Niños en el crimen*. México: Grijalbo.

Toledo, P. (2009). *Feminicidio. Consultoría para la oficina de México del alto comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. México: OACNUDH.

PERFIL COGNOSCITIVO Y DIFICULTADES O TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA.

Mónica Rodríguez Ortiz *
María Dolores Aldaba Andrade
Adriana Calvillo Ríos
Sonia Villagrán Rueda.

Resumen

El reciente trabajo se orienta a identificar el perfil cognoscitivo relacionado con la capacidad de aprendizaje de alumnos que cursan la educación básica, nivel primaria, niños de edades de 6 a 12 años, de los distintos cursos desde primero a sexto grado; que se sospecha presentan algún tipo de dificultad o trastorno del aprendizaje y o en su caso alguna necesidad educativa especial. El Tipo de alcance de la investigación es cuantitativo, correlacional, no probabilístico. Se eligieron 10 escuelas primarias, ubicadas en la zona conurbada Guadalupe-Zacatecas, la muestra fue de 24 alumnos pertenecientes a las mismas. Los instrumentos psicométricos aplicados estandarizados para población mexicana son: la Escala Wechsler de inteligencia para niños-IV (WISC-IV), la Escala Wechsler de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario (WPPSI-III); en estos dos instrumentos se evaluó: el Coeficiente intelectual, integrado por los índices compuestos según cada uno de los dos instrumentos utilizados para dicho fin, considerando las subáreas, de ambas pruebas. La prueba Neuropsi de Atención y Memoria, la Batería para la evaluación de los trastornos del aprendizaje (BANETA), las dos últimas ya se expusieron los hallazgos encontrados en trabajos anteriores. El análisis de los resultados se realizó a través de la estadística descriptiva. Se identificaron trastornos en la lecto-escritura, en el cálculo, déficit de atención con hiperactividad, hasta capacidades y aptitudes sobresalientes. Respecto al perfil cognitivo arrojado en la prueba WISC-IV y WPPSI-III, se encontraron: 1) deficiencias significativas en la capacidad de comprensión verbal, el pensamiento conceptual, y uso del pensamiento lógico y abstracto, 2) incapacidad para discriminar las relaciones fundamentales de las superficiales, 3) poca rigidez en procesos del pensamiento y habilidades verbales, 4) bajo rendimiento en velocidad de procesamiento, 5) déficits en habilidades de decodificación, 6) déficits de exploración perceptual. Los resultados relevan que el perfil es variable, tendiente a la baja.

Palabras clave: Perfil, cognoscitivo, trastornos.

* Universidad Autónoma de Zacatecas. Correo electrónico: monipsic2014@gmail.com

Introducción

Las dificultades o trastornos del aprendizaje son una condición que se manifiestan generalmente por la presencia de problemáticas asociadas a la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo matemático principalmente, regularmente se identifican en las primeras etapas de su aprendizaje, no obstante, también se pudiesen encontrar a lo largo de la vida; de ahí que es necesario identificar a tiempo este tipo de deficiencias. Conceptualmente las dificultades de aprendizaje se definen así:

Una dificultad específica del o en el aprendizaje, es un trastorno en una o más áreas de los procesos psicológicos básicos, que afectan a la comprensión o la utilización del lenguaje hablado o escrito, que se manifiesta por una incapacidad para escuchar, hablar, leer, escribir, y realizar operaciones aritméticas. Este término incluye: dificultades perceptuales; lesión cerebral; disfunciones cerebrales mínimas; dislexia y afasia. No incluye niños que tienen dificultades de aprendizaje como resultado de otros trastornos visuales, auditivos y mayores, retardo mental y trastornos emocionales (Castanedo, 2006, p.116).

Es probable que en la mayoría de las ocasiones los alumnos que tuviesen algún tipo de dificultad en el aprendizaje, pasan desapercibidos, los principales síntomas, en contraparte lejos de atenderse a tiempo o evaluarse, van acrecentándose, además de que se les tacha como: “niños que no aprenden”, “rezagados”, “están desmotivados”, “no les agrada la escuela”, entre otras frases o adjetivos; de ahí la importancia de que el personal tenga las competencias necesarias para identificar estos focos rojos y se solicite el apoyo para atención y en su defecto para la canalización al equipo de educación especial (USAER), según sea el caso, que regularmente se integra por un psicólogo, un maestro de educación especial y un terapeuta de lenguaje. Varias podrían ser las causas por las que se manifiesta una dificultad en el aprendizaje, sin embargo es necesario conocer y clarificar el concepto sobre trastorno de aprendizaje. Bermeosolo (2015) al respecto señala que las dificultades del aprendizaje obedecen a varios factores, afectan a una gran cantidad de alumnos; no obstante estas problemáticas se pueden presentar en cualquier momento de la vida. Al hablar de una categoría más estrecha como: trastornos, o discapacidades, ya específicas del aprendizaje son de base biológica, siempre de etiología intrínseca, estos van a afectar a pocos alumnos. Por otro lado algunos autores Luque, Romero, (2002) confluyen en que las dificultades del aprendizaje es un conjunto de trastornos que se

manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de la lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemático. Por otro lado “Los trastornos pueden aparecer como un desarrollo inapropiado en uno o varios dominios cognoscitivos o conductuales...” (Yáñez, 2016, p. 3).

Tras lo anterior se infiere que tanto las dificultades de aprendizaje como los trastornos del aprendizaje requerirán una atención especial en aras de superar los déficits que se presentan, ambos se manifiestan por lo regular en la niñez, así como la etapa escolar y dependerá de las áreas que estén afectadas para determinar si se trata de una mera dificultad o un trastorno del aprendizaje; finalmente quien determinarán esta condición en primera instancia es el psicólogo y otros especialistas como: el neuropsicólogo, el neurólogo, el psiquiatra, sin embargo, por lo regular en nuestro contexto mexicano al menos en lo que respecta a la educación pública, únicamente se cuenta con el psicólogo de los anteriores profesionistas de la salud, por lo tanto lo ideal sería que al atender un caso con la temática que nos ocupa, la intervención se volqué multidisciplinaria.

Debido a lo anterior expuesto hasta el momento y que nos permite comprender la situación, estamos en condiciones de argumentar nuestra problemática establecida, como ya se señaló al hablar de una dificultad o trastorno del aprendizaje los procesos cognoscitivos involucrados en el aprendizaje se verán afectados, a menor o mayor grado, según corresponda, por lo tanto cada uno tendrá su propia particularidad, sin embargo es menester conocer el perfil cognoscitivo de la población estudiada, ya que existen dos razones importantes que no podemos dejar pasar desapercibidas; la primera está inherentemente relacionada con el constructo sobre la inteligencia o tipo de inteligencia con la que se cuenta, en términos generales, definiremos que la inteligencia según algunos autores señalan que:

... es la capacidad para emprender actividades que se caracterizan por: dificultad, complejidad, abstracción económica, capacidad de adaptación a una meta, valor social y aparición de prototipos, y para mantener tales actividades dentro de las condiciones que demandan una concentración de energía y de resistencia a fuerzas emocionales. (Stoddard, 1994, citado en Sattler, 2010, p. 223).

...el CI representan el grado, y la tasa, a la que la gente es capaz de aprender, y conservar en la memoria a largo plazo, el conocimiento y las habilidades que se pueden aprender del ambiente (es decir, aquello que se enseña en casa y en la escuela, al igual que las

cosas que se aprenden de la experiencia diaria). (Carroll, 1997, citado en Sattler, 2010 p. 223).

Por lo tanto es un elemento básico que subyace a los procesos cognoscitivos inmersos en el aprendizaje del estudiante, y en segunda instancia por las inquietudes, manifestadas por los profesores de educación primaria en el ciclo escolar vigente (2017-2018) ya que señalan insistentemente a alumnos que no aprenden en comparación del resto del grupo, es decir presentan rezago educativo, por lo tanto se optó para la elaboración de evaluaciones psicológicas en las que se aplicaron: entrevistas con los profesores, madres de familias, observaciones, aplicación de pruebas psicológicas y neuropsicológicas (con apoyo de estudiantes de la carrera de psicología del noveno semestre). En este artículo solo abordaremos los resultados de la Escala Wechsler de inteligencia para niños-IV (WISC-IV) y la Escala Wechsler de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario (WPPSI-III); IV, ya que los anteriores se han expuesto en anteriores trabajos.

Una de las intenciones por las que se decide realizar una tarea de esta naturaleza no solo es para identificar cuantos son los alumnos que presentan desde el aspecto cualitativo una situación de la naturaleza abordada en nuestra temática en turno, también es primordial desarrollar estrategias de intervención, ya que es de vital importancia generar propuestas para elevar los procesos cognitivos, que se identifiquen como debilidades. El escenario se vislumbra un tanto complicado a futuro, si no se atiende a los niños ya que esto les podría generar ciertas complicaciones a corto, mediano y largo plazo, no solamente en el aspecto académico, sino también en el ámbito personal, familiar y social, sin embargo no profundizaremos al respecto, ya que es un tema de abordar ampliamente y es conveniente se desarrolle en otro espacio.

Objetivo

Evaluar, conocer e identificar, el perfil cognoscitivo de los alumnos que presentan dificultades o trastornos del aprendizaje y bajo rendimiento escolar, para generar estrategias de intervención en aras de elevar el rendimiento escolar.

Método

El tipo de enfoque es cuantitativo, transeccional-correlacional.

Población: se atendió a 24 alumnos de educación básica, inscritos en 10 primarias pertenecientes a la zona conurbada Guadalupe-Zacatecas.

Edad: las edades oscilan entre los 6 y 12 años, cursando los grados de primero a sexto grado.

Muestreo: no probabilístico y discrecional.

Criterios de inclusión: alumnos que se sospeche presentan una dificultad del aprendizaje o trastorno, además de rezago educativo, no contar con un diagnóstico o evaluación psicológica, ni ser atendido por el equipo de USAER. Criterios de exclusión: a todos aquellos alumnos que no presentan dificultad en el aprendizaje, ni rezago educativo.

Instrumentos:

1.- En niños pequeños la Escala Wechsler de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario-III (WPPSI-III), el rango de edad para la aplicación en este instrumento es de 2 años 6 meses a 3 años nueve meses, el segundo rango de edad es de 4 años a los 7 años con tres meses (se optó por el segundo).

2.- Para la evaluación de los niños mayores el rango de edad es de 7 años con cuatro meses a los 12 años, se empleó la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV (WISC-IV).

Procedimiento: se aplicó la prueba según corresponde el rango de edad a cada uno de los niños de manera individual, con una duración aproximada de 100 a 120 minutos.

Análisis de los resultados: se realizó por medio de la estadística descriptiva, a través de la construcción de una base de datos en Excel y de ahí se analizaron y obtuvieron la media de los casos en cada una de las subpruebas, los porcentajes e índices compuestos, de cada instrumento.

Aspectos éticos

En este apartado cabe destacar que se utilizó un documento denominado consentimiento en el que se detalló el propósito de la investigación así como el procedimiento. Por otro lado nos apegamos a los artículos: 45, 47, 48, 49, 50, 53, 55 y 60 del “Código Ético del Psicólogo”. De manera general se mencionan las consideraciones éticas y de protocolo para la realización de investigación, la relación con los sujetos participantes, así como la devolución de la información, además del tratamiento que se le otorga a los materiales aplicados.

Resultados

En la tabla 1, se muestra las clasificaciones de las puntuaciones escalares de cada una de las subpruebas y de los compuestos, se optó por crear categorías, niveles y rangos en relación con el tipo de apoyo requerido, así como, se asignó un color: 1) categoría esta se clasificará de acuerdo a la puntuación obtenida, 2) el nivel se divide de acuerdo a la puntuación considerando la categoría, se tiene desde el nivel I al VII, siendo este último el más alto, 3) el tipo de apoyo dependerá de la categoría y el nivel, lo hemos clasificado en tres rangos: rango A (no requiere apoyo), rango B (requiere de un apoyo intermitente) y rango C (requiere apoyo básico). Así mismo catalogamos de acuerdo al apoyo y rango en tres colores, el color verde significa que no necesita ningún tipo de apoyo, el color amarillo, aunque el resultado está dentro de la media, si requerirá atención en algunos procesos cognitivos, finalmente el color rojo nos alerta sobre la urgencia de intervenir.

Tabla 1.

Clasificación en relación a las puntuaciones escalares de las subpruebas y los índices compuestos del WPPSI-III y el Wisc-IV.

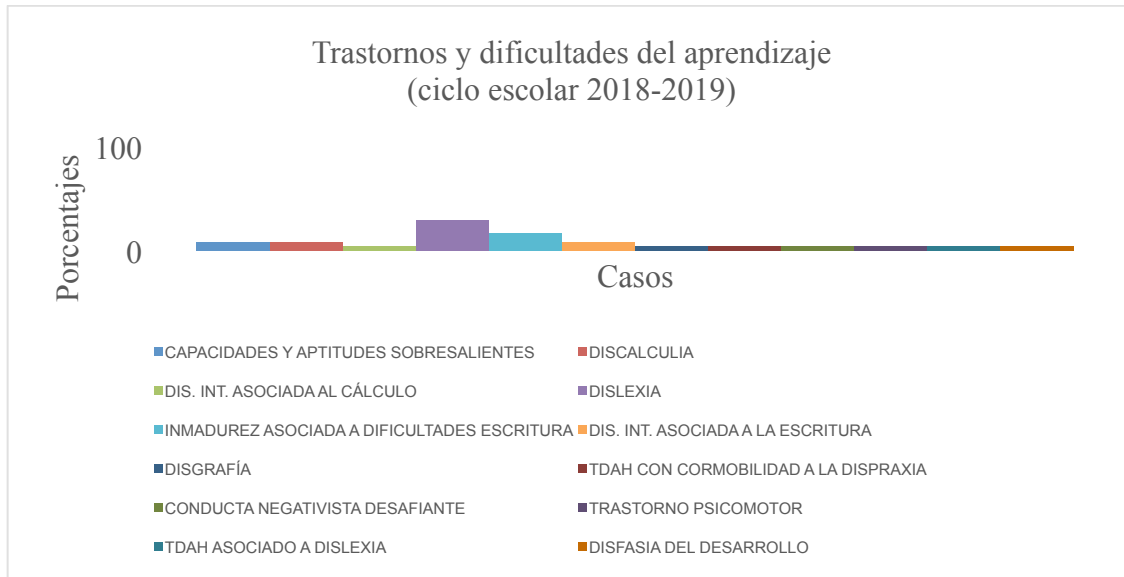
Puntuaciones escalares y subpruebas WPPSI-III y WISC-IV	Puntuación por categoría	Nombre de la categoría	Nivel	Rango	Tipo de apoyo	Color
17-19	7	Muy superior	VII	A	No requiere apoyo (NR)	Verde
15-16	6	Superior	VI	A	No requiere apoyo (NR)	Verde
12-40	5	Arriba del promedio	V	A	Intermitente	Amarillo
9-11	4	Promedio	IV	B	Intermitente	Amarillo
5-8	3	Limítrofe	III	B	Básico	Rojo
3-4	2	Extremadamente bajo.	II	B	Básico	Rojo
1-2	1		I		Básico	Rojo
Puntuaciones		Nombre de la	Nivel		Tipo de	Color

Compuestas WPPSI-III y WISC-IV > 130	categoría			apoyo	
	Muy Superior	VII	A	No requiere (NR) apoyo	Verde
120-119	Superior	VI	A	No requiere apoyo (NR)	Verde
110-119	Arriba del promedio	V	B	Intermitente	Amarillo
90-109	Promedio	IV	B	Intermitente	Amarillo
80-89	Debajo del promedio	III	C	Básico	Rojo
70-79	Limítrofe	II	B	Básico	Rojo
<69	Extremadamente bajo	I	C	Básico	Rojo

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Wechsler (2007).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos respecto a nuestra investigación, en primera instancia mostramos a nivel general de los 24 casos evaluados las problemáticas detectadas en los alumnos que participaron. En la figura 1, se mencionan las necesidades educativas especiales, detectadas en el proceso de evaluación.

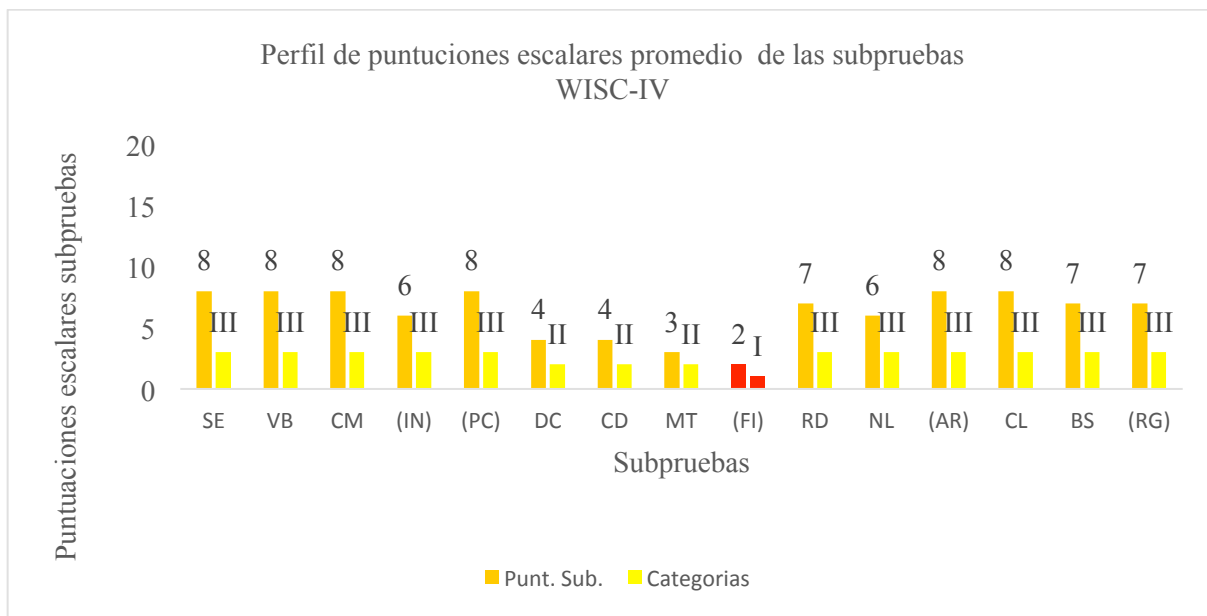
Figura 1. Necesidades educativas detectadas de los alumnos evaluados.



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, se presentan los resultados obtenidos del perfil de las puntuaciones escalares promedios así como al nivel al que pertenecen de la escala de inteligencia WISC-IV.

Figura 2. Promedio de las puntuaciones escalares del Wisc-IV.



Fuente: Elaboración propia.

Comprensión verbal

En este aspecto lo que podemos apreciar es que en la subpruebas de Semejanzas (SE), Vocabulario (VB), Comprensión (CM), Información (IN) y Pruebas en Contexto (PC), los resultados que se arrojaron oscilan entre 8 y 6 lo que nos da una categoría por debajo del promedio, un nivel de III, que lo ubica en algo deficiente, el tipo de intervención es básica.

Razonamiento perceptual

Diseño con Cubos (DC), Conceptos con Dibujos (CD), y Matrices (MT), se obtuvieron puntuaciones de 4 y 3 como se aprecia en la gráfica, esto nos indica una categoría limítrofe, nivel II, considerándose poco eficiente; por lo tanto el tipo de intervención requerida es básica. Por otro lado la subprueba de Figuras (FI) se obtuvo una puntuación promedio de 2 lo que nos indica una categoría extremadamente bajo, un nivel I, siendo nada eficiente, el tipo de apoyo o intervención requerida es básico.

Memoria de trabajo

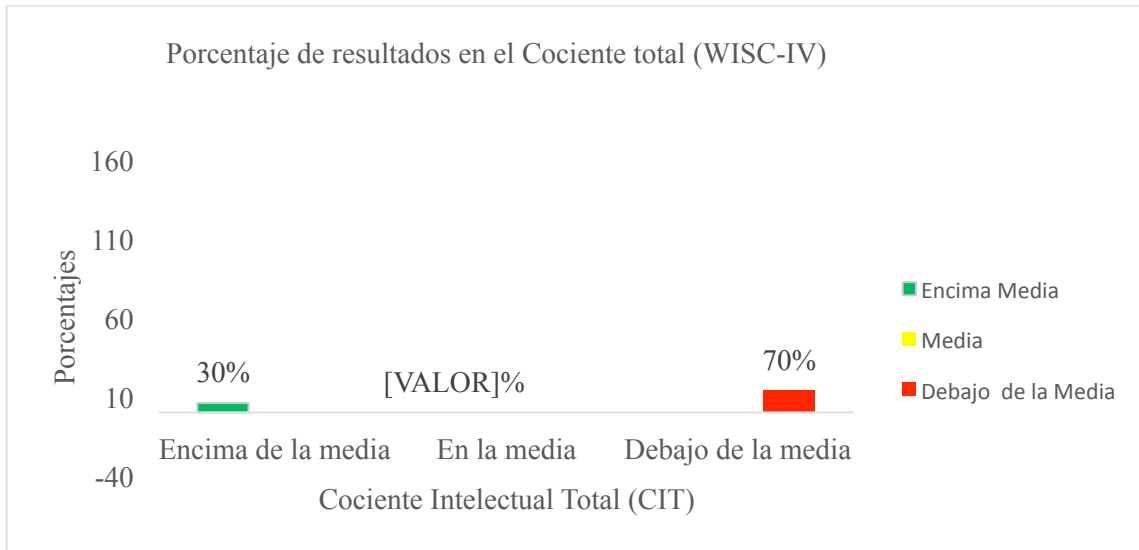
Los resultados arrojados son los siguientes, en Retención de Dígitos (RD) la puntuación es de 7, en sucesión de Números y Letras (NL) y aritmética el resultado promedio fue de 8 (AR); por lo tanto ambas subpruebas caen en una categoría debajo del promedio con un nivel de III, siendo algo deficiente, el tipo de apoyo sugerido es básico.

Velocidad de procesamiento

Esta se integra por Claves (CL), búsqueda de Símbolos (BS) y Retención de Dígitos (RD), como puede apreciarse en la gráfica las puntuaciones oscilantes son de 7 y 8 respectivamente, este los ubica en una categoría de debajo del promedio, un nivel III, lo que los señala como algo deficiente, el tipo de apoyo sugerido es básico.

En la Figura 3, se muestra el perfil de las puntuaciones compuestas, distribuidas por promedio del Cociente Intelectual Total de los 20 sujetos a los que se les aplicó la Escala Wechsler de Inteligencia para niños-IV (WISC-IV).

Figura 3. Porcentaje de Resultados en la WISC-IV, del Cociente Intelectual Total.



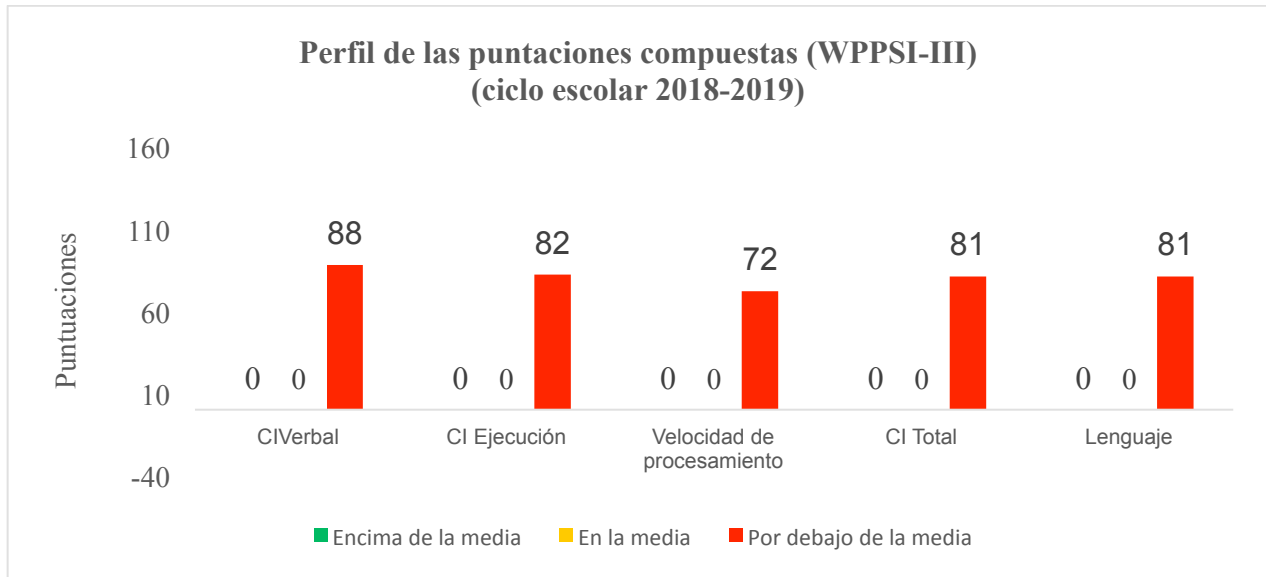
Fuente: Elaboración propia.

El Índice Compuesto Verbal (ICV) se encontró que el 30% de los alumnos sus puntuaciones oscilan por encima de la media en el perfil y el 70% las puntuaciones se concentraron por debajo de la media. En el Índice de Razonamiento Perceptual (IRP) las puntuaciones generales se concentraron en el 30% por encima de la media, el 5% en la media y el 65% por debajo de la media. En Índice de Memoria de Trabajo (IMT), se encontró que el 25% se concentró encima de la media del perfil, el 65% por debajo de la media del perfil. El índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) arrojó que el 20% se concentró por encima de la media, el 5% en la media y el 75% por debajo de la media en el perfil. Finalmente, el Cociente Intelectual Total (CIT) de los alumnos se concentró en que el 30% el CIT está por encima de la media, el 70% por el contrario arrojan puntuaciones por debajo de la media.

WPSSI-III

En la figura 4, se presenta los datos arrojados del perfil de las puntuaciones compuestas de solamente de 3 casos, ya que el 4 caso se omitió, por el motivo de que el pequeño se rehusó a contestar algunas subpruebas por lo tanto el instrumento se invalido.

Figura 4. Promedio de los Compuestos en la WPPSI-III



.Fuente: Elaboración propia.

Perfil de puntuaciones promedio escalares por subprueba.

CI Verbal

En relación con el área de lenguaje en las puntuaciones escalares por cada una de las subpruebas encontramos que en Información (IN), Vocabulario (VB) y Comprensión (CM), el promedio fue 7 en las 2 primeras, en la tercera (CM) es 8, lo que las ubica por debajo de la media (promedio), nivel III lo que significa (algo eficiente), tipo de apoyo requerido básico. En la subpruebas Pistas (PS) la puntuación promedio es de 9 en la subprueba Semejanzas (SE) la puntuación promedio fue de 10 respectivamente ubicándose en una categoría promedio, un nivel IV (significa eficiente), tipo de apoyo requerido intermitente en ambas.

CI Ejecución

La subprueba Diseño con Cubos (DS), obtuvo una puntuación promedio de 6, la subprueba Conceptos con Dibujos (CD), obtuvo una puntuación de 6 y la subprueba de Rompecabezas (RC), el promedio fue de 7, por lo tanto se ubican en la categoría debajo del promedio, nivel III (significa algo deficiente), el tipo de apoyo requerido será el básico. En Matrices (MT) la puntuación promedio ha sido de 9, lo que lo ubica en un categoría promedio, nivel IV, esto

indica que (es eficiente) en las tareas correspondientes a esos procesos, por lo tanto no requiere apoyo. Por último en la subprueba de Figuras (FI), la puntuación promedio fue de 4 ubicándose en una categoría limítrofe, nivel II, lo ubica como (poco eficiente) por lo que el apoyo requerido es básico.

Velocidad de procesamiento

En la subprueba Búsqueda de Símbolos (BS), la puntuación arrojada fue de 4, lo que la ubica en una categoría limítrofe, nivel II (poco eficiente), requiere de apoyo básico. La subprueba de Claves (CL), el puntaje promedio fue de 5, ubicándose en una categoría por debajo del promedio, nivel III (algo eficiente), tipo de apoyo requerido, intermitente.

Lenguaje

En la subprueba Vocabulario Receptivo (VR), la puntuación arrojada fue de 7, lo que la ubica en una categoría debajo del promedio, nivel III (algo eficiente), requiere de apoyo básico. La subprueba de Denominaciones (DN), el puntaje promedio fue de 10, ubicándose en una categoría promedio, nivel IV (eficiente), tipo de apoyo requerido, será intermitente.

Perfil de puntuaciones compuestas promedio

Los resultados de la WPPSI-III en el perfil de puntuaciones compuestas de los casos a los que se les aplicó esta escala, arrojaron lo siguiente: el Compuesto de Índice Verbal (CIV) el promedio de la puntuación fue de 88, para el Compuesto de Índice de Ejecución (CIE) la puntuación promedio fue de 82, el Compuesto de Velocidad de Procesamiento (CVP) la puntuación promedio fue de 71, el Compuesto de Inteligencia Total (CIT) es de 81 y el Compuesto General de Lenguaje (CGL) fue de 81, todo este perfil cae en una categoría por debajo de la media (Wechsler, 2002) lo que lo significa que de manera general se requiere apoyo e intervención.

Conclusiones o comentarios

En lo relacionado con los hallazgos encontrados se detecta en el perfil cognoscitivo de los alumnos de educación básica evaluados para este estudio tanto en los resultados de las subpruebas, como de los índices compuestos son deficientes y significativamente. En primera

instancia en el coeficiente total evaluado (CIT) en el que se incluye la evaluación de comprensión, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento; además de considerarse el cálculo más confiable de las pruebas utilizadas en correlación con la capacidad intelectual del niño; así mismo es un predictor importante del logro académico (Sattler, 2010). El resultado es deficiente.

En el compuesto de la comprensión verbal encontramos deficiencias para resolver problemas, para el procesamiento de la información verbal, escasa flexibilidad cognitiva por ejemplo: poca habilidad verbal y de desarrollo deficiente en el lenguaje, nos habla de falta de estímulo social en correspondencia con la educación, incapacidad para organizar el conocimiento, la cultura también se evalúa en este aspecto y se reconoce como falta de la misma, el razonamiento analógico también se ve limitado.

En el compuesto del razonamiento perceptual, en el que se mide la capacidad de pensar con imágenes visuales y de manipularlas con fluidez, flexibilidad cognitiva (incluyendo la capacidad de cambiar operaciones mentales), velocidad cognitiva relativa, capacidad para interpretar u organizar materiales percibidos de forma visual dentro de un límite de tiempo por ejemplo: la construcción visoperceptual: la visoespacial, relacionadas con tareas de coordinación ojo-mano, atención al detalle; el análisis y la síntesis, la velocidad y precisión, al igual, en su mayoría se presenta bajo rendimiento en los casos evaluados.

Por otro lado si hablamos del compuesto de memoria de trabajo que como su nombre lo indica la memoria a corto plazo, las capacidades para mantener la atención, la numérica, la de codificación, las habilidades de procesamiento auditivo, la flexibilidad cognitiva (cambiar de operaciones mentales) podríamos hablar de ejemplos como: las deficiencias en el razonamiento visoperceptual, el pensamiento conceptual, las dificultades para seleccionar las relaciones apropiadas entre 2 objetos o conceptos, también se encuentra poca capacidad para participar en patrones complejos de pensamiento (principalmente en los reactivos de nivel más alto en las subpruebas). Finalmente nos arroja una falta de interés en el aprovechamiento académico.

En el compuesto de velocidad de procesamiento mismo que se encarga de medir la velocidad, es decir el ritmo con el que se contesta la prueba, que además involucra la discriminación perceptual, la velocidad de operación mental, velocidad psicomotora, atención, concentración, memoria visual a corto como ejemplo: poca capacidad de procesamiento visual secuencial, dificultad para aprender información nueva de manera asociativa, además de

reproducirlo con rapidez y precisión. La aptitud para trabajar bajo presión también se ve limitada. Los problemas de visión pueden asociarse con este tipo de carencias.

Por lo tanto el perfil encontrado de las puntuaciones escalares de las subpruebas y de los índices compuestos se denomina “perfil variable“ tendiente a la baja ya que en las puntuaciones variaron en torno a cada una de las subpruebas sin embargo nunca se superó a la media. Tras lo anterior en base a los resultados, en general se arrojaron problemáticas relacionadas con dificultades y trastornos del aprendizaje, a excepción de los dos únicos casos en los que se identificaron alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Por lo que en aras de elevar el rendimiento académico proponemos orientar la intervención en tres aspectos: 1) el desarrollo de las adecuaciones curriculares, según sea el caso, 2) la elaboración y diseños de programación de actividades en ámbitos no solamente académicos y 3) la intervención deberá de volcarse en los sectores: escolar, familiar y social.

Referencias

- Bermeosolo Bertrán , J. (2015). *Psicopedagogía a las barreras en el aprendizaje y la participación*. México: Alfaomega.
- Castanedo, C. (2006). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid, España: CCS.
- Código Ético del Psicólogo*. (2010). México: Trillas.
- Luque Parra, D. J., & Romero Pérez, J. F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sattler, J. M. (2010). *Evaluación Infantil* (5a edición ed., Vol. I). México: Manual Moderno.
- Wechsler, D. (2002). *Escala Wechsler de Inteligencia para los niveles preescolar y primario-III*. México: Manual Moderno.
- Wechsler, D. (2007). *Escala Wechsler de Inteligencia para niños-IV*. México: Manual Moderno.
- Yáñez Tellez, M. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo*. México: Manual Moderno.

MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y GÉNERO EN BACHILLERES

Ignacio Pérez Pulido*

Diego Eloí Ortiz Patiño

José Alonso Hernández León

Olga Mora García

Resumen

Uno de los procesos más relevantes que enfrentan los jóvenes durante su trayectoria escolar es la elección de estudios universitarios, pues implica tomar decisiones trascendentales para su futuro. En este sentido, diversos estudios han demostrado que la elección de carrera es un proceso complejo donde intervienen distintas variables de tipo personal, educativas, sociales, económicas y familiares. Ante este escenario el estudiante no siempre cuenta con las herramientas, conocimientos y apoyo necesarios para realizar una elección adecuada a sus intereses y habilidades. En el presente trabajo se reportan los resultados parciales de una investigación realizada en la Región Altos Sur de Jalisco cuyo objetivo fue conocer los factores de mayor peso en la elección de carrera en estudiantes de bachillerato y si existen diferencias a partir del género de los participantes. El trabajo es de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y trasversal de alcance descriptivo-correlacional y muestreo no probabilístico incidental. Participaron 145 estudiantes de un bachillerato de carácter particular, quienes contestaron el cuestionario de intención de ingreso a la universidad. Se encontró que aún existe incertidumbre, ya que el 40% dijo estar seguro de la carrera que desea estudiar; además, hay desconocimiento del tema, pues tan sólo 35% sustenta su elección en un proceso de orientación vocacional y el 55% a partir del plan de estudios de la carrera. Aun así, el 74% manifiesta que su elección de debe a su vocación; mientras que casi el 59% mencionó que su decisión se debe a que la carrera elegida supone un buen ingreso económico. En cuanto a la comparación por género, sólo se encontraron diferencias significativas en elección por vocación y conocimiento del plan de estudios siendo las mujeres quienes más consideran estos rubros para elegir carrera. Se concluye que las mujeres establecen procesos de elección más reflexivos que los hombres, puesto que dan más peso a la vocación y al plan de estudios.

Palabras clave: Elección de carrera, Bachilleres, Género

* Universidad de Guadalajara
iperez@cualtos.udg.mx

Introducción

La elección de carrera es uno de los temas que posee más relevancia en la vida de un estudiante de nivel medio superior. El proceso de elección depende de varios factores como: los recursos económicos, culturales y sociales de las familias, la trayectoria escolar, la orientación vocacional, entre otros (Crozier & Davies, 2007). Este conjunto de elementos se relaciona con lo que menciona Lewko (1994) citado en Canto (2000), en referencia a que los alumnos perciben ciertas barreras al momento de elegir una carrera, ya sean económicas, sociales, familiares, etc., lo puede influir en los bachilleres durante su proceso de elección de carrera.

El desconocimiento del sistema de educación superior y de las carreras en específico, tiene consecuencias graves para los estudiantes, en este sentido Norzagaray, Maytor, & Montaña, (2011) mencionan que los índices tanto de reprobación como de deserción son alarmantes, especialmente en los niveles medio superior y superior. Ante ello las instituciones de ambos niveles educativos han promovido políticas educativas como la orientación vocacional y criterios de elección específicos con el fin de elevar la permanencia en la escuela. De esta manera, el hecho de que los estudiantes tengan aspiraciones de estudiar una carrera, no sólo los motiva a permanecer en la preparatoria, sino que eleva sus posibilidades de ingreso y permanencia en la universidad.

Se puede afirmar que en la medida que el estudiante está más informado sobre las opciones universitarias que tiene a su alcance podrá tomar mejores decisiones; sin embargo, diversos estudios muestran que los estudiantes mantienen altos niveles de desconocimiento e incertidumbre durante su proceso de elección de carrera. Esto concuerda con lo planteado por Rodríguez (2003), quien a través de entrevistas a estudiantes de bachillerato y a sus padres encontró que los alumnos tienden a elegir la carrera que les gusta, además de mostrar una gran confianza en la elección de su carrera; sin embargo, los padres alcanzan a percibir que la elección de sus hijos está poco fundamentada y que aún mantienen dudas respecto a sus estudios universitarios.

Otro elemento que influye en la elección de carrera son las creencias de los estudiantes respecto a las materias que cursarán, en este sentido Pérez-Tyteca y Castro (2011) plantea que la aversión a las matemáticas se relaciona negativamente con la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de la carrera ya que no la alcanzan a percibir la importancia de dicha materia; al tratarse de áreas del conocimiento pasa algo similar, pues si los primeros contactos de los

estudiantes con una disciplina no se realizan adecuadamente, éste la percibirá irrelevante; lo que podría influir en su elección universitaria. De esta manera las opiniones de los aspirantes pueden desalentar sus aspiraciones para continuar con sus estudios universitarios.

La elección de carrera también se ha estudiado a partir de las características de los aspirantes; de esta manera Canto (2000) encontraron que las mujeres tienen más certeza a la hora de elegir una carrera en comparación con los hombres, además, en lo que se refiere a la edad, también se encontró una relación siendo las personas con más edad las que tienen más certeza a la hora de elegir una carrera.

Otro elemento que puede influir en la elección de los estudiantes en México es la percepción social de la misma, ya que actualmente, aunque ya no sea tan común, se sigue teniendo la creencia que ciertas carreras son más adecuadas para los hombres o para las mujeres (Cardaci, 1990; González, 1990), lo que se ve reflejado en que en ciertas carreras exista preponderancia de un sexo u otro Lovecchio y Dundes (2002) analizan la carrera de medicina en la que hay menos mujeres que hombres y atribuyen esta diferencia a la duración de la carrera ya a que su ejercicio profesional es incompatible con la crianza de los niños.

Un estudio realizado en por Compeán, et al. (2006) sobre las diferencias que se perciben entre hombres y mujeres ante los factores que pueden determinar la elección de carrera en ciertas áreas de la salud, en este estudio se obtuvo como uno de los resultados más sobresalientes que las mujeres en comparación con los hombres reportan que “siempre” les interesa cuidar de los demás con un 71,4% mientras que los hombres reportan un 60,6%, en lo que se refiere a este reactivo. Otra observación de los resultados es que se puede inferir que ciertas carreras tienden a ser tachadas como femeninas en México, por dar un ejemplo en este mismo trabajo se reportó que el 47,6% de los nutriólogos piensan que su carrera es adecuada para su género, esto se puede corroborar con el estudio realizado por Castañeda & Solorio (2014), en el cual se obtuvo en los resultados que la carrera de psicología esta “feminizada”, ya que en la intención de ingreso resultó que el 74,2% eran mujeres superando al 25,8% de hombres.

Olaz (2003) menciona que varios autores dividen las fases de elección de carrera en tres, las cuales serían las siguientes: a) Expresar una meta que pueda ser cumplida por la elección de una carrera; b) Realizar acciones que apoyen la decisión, por ejemplo, inscribirte en la universidad; y c) Que las acciones que se tengan pensadas tengan una repercusión positiva en la toma de decisiones de la carrera.

Lo relevante de este planteamiento es que el simple hecho de definir una carrera a estudiar posiciona favorablemente al estudiante en su camino a ingresar a la universidad, pues esta elección lo lleva a emprender pasos específicos que gradualmente los acercarán a la universidad. De esta manera podemos suponer que entre más temprana sea esta elección el bachiller, tendrá mayores posibilidades de ingresar a universidad.

Bohoslavsky (1991), destaca el contexto social de los estudiantes y señala que no es suficiente con dar una explicación psicológica al proceso de elección de carrera sino que este también se tiene que tomar en cuenta un análisis socio-familiar y pedagógico. En este sentido Gómez (2014), encontró la identificación con los miembros de la familia como el factor de mayor peso en la elección de estudios universitarios, refiriéndose a este término como un sentido de pertenencia a lo que es la historia familiar.

González, López y Ayala (2017), se apoyan en el nivel socioeconómico del alumno para analizar el proceso de elección de carrera e identifica que aquellos que se ubican en un nivel alto tienden a elegir entre instituciones públicas o privadas, y consideran su voluntad propia y el prestigio de la institución; sin embargo; los aspirantes pertenecientes a los estratos medio y bajo eligen instituciones públicas motivados principalmente por un factor económico. Esta perspectiva permite develar que la condición socioeconómica puede influir en la elección de carrera de los aspirantes. Un ejemplo claro de esto se presenta en el trabajo de Jiménez y Salas (1999) quienes abordan el tema desde la valoración que realizan los estudiantes respecto a la duración de la carrera y la fluidez económica de la familia como determinantes para la elección de estudios universitarios ya que los jóvenes de sectores marginados consideran a la educación como una inversión.

Los diferentes enfoques desde los que se ha abordado el tema de la elección de carrera hacen evidente que es un proceso complejo en el que influyen una gran cantidad de factores como los personales, sociales, culturales, económicos y académicos. De esta manera al elegir una carrera universitaria este conjunto de factores interactúan entre sí de tal forma que lo que para algunos aspirantes puede ser un obstáculo para otros podría ser una fortaleza.

Un ejemplo concreto de las interacciones la encontramos en la situación socio-económica del aspirante ya que, si pertenece a un nivel alto, sus opciones se verán ampliadas en función de que los costos de colegiatura o cambio de domicilio dejarían de ser limitantes. Por el contrario,

quienes provienen de estratos bajos ven limitadas drásticamente sus opciones en este sentido viéndose forzados a establecer otro tipo de estrategias.

Pero estas limitaciones no se reducen a los aspectos socioeconómicos, sino que pueden suceder en todos los factores anteriormente mencionados, por ello en la medida que surjan estudios que aborden esta temática se contará con más y mejores herramientas para apoyar y orientar a los jóvenes en su proceso de elección de carrera, con el fin de que identifiquen sus propias limitantes y tomen las decisiones más adecuadas a partir de su propia situación.

Objetivo

Atendiendo a la complejidad del proceso de elección de carrera, la presente investigación tuvo como objetivo principal conocer los factores de mayor peso en la elección de carrera en estudiantes de un bachillerato particular de la Región Altos Sur de Jalisco y si existen diferencias a partir del género de los participantes.

Metodología

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y con un alcance descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por los estudiantes inscritos en el plantel y se realizó un muestreo no probabilístico incidental en el que participaron un total de 56 mujeres y 89 hombres, que dan un total de 145 jóvenes quienes estaban presentes al momento del levantamiento.

Los datos se recabaron a través del cuestionario de intención de ingreso a la universidad mismo que fue diseñado exprofeso para esta investigación y que consta de 30 preguntas y 3 secciones. Este instrumento permitió identificar el grado de interés por estudiar una carrera universitaria, el grado de certeza en cuanto a la elección de carrera e institución, el conocimiento de las instituciones de educación superior que ofrecen la carrera de aspiración y sus reglas y los principales motivos que llevan a los estudiantes elegir una carrera específica. Además, se aplicó un cuestionario de datos socioeconómicos que permitió identificar datos familiares relevantes para el estudio como: situación laboral, escolaridad de los padres, ingresos familiares entre otros aspectos,

Procedimiento

Para la realización del estudio se realizó una junta con los directivos de la institución donde se presentó el proyecto y se pidió su autorización para llevarlo a cabo. Una vez aceptado el proyecto se efectuó una reunión con los maestros y tutores del plantel con el fin de darles a conocer los pormenores del proyecto y definir en conjunto la estrategia más adecuada para el levantamiento de la información.

Se acordó realizar la misma in situ, acudiendo a los salones durante los horarios más convenientes para cada grupo con el fin de minimizar las interrupciones académicas y obtener la mayor participación posible de los estudiantes. Una vez en las aulas se explicó a los presentes los fines del estudio y se les invitó a contestar los formularios. Las respuestas de los estudiantes se recabaron por escrito a través de formularios, mismos que se capturaron en el programa Excel para generar una base de datos. Posteriormente se corrieron los análisis estadísticos en el programa SPSS 22, mismos que consistieron en análisis descriptivos con el fin de identificar las medias y desviaciones estándar en los diferentes rubros presentados. Además, se aplicó la prueba de Chi cuadrada la cual permitió identificar significativas entre hombres y mujeres en su proceso de elección de carrera.

Aspectos éticos

En materia de consideraciones éticas se administró un consentimiento informado el cual fue firmado por el tutor o tutores legales de los bachilleres. Antes de iniciar la aplicación se explicó a los participantes el propósito de la investigación y sus alcances. Se explicó que la información obtenida sería utilizada únicamente con fines académicos, se garantizó el anonimato de sus respuestas y la no divulgación su información individual y se reiteró que la participación en el estudio era totalmente voluntaria.

Resultados

Como primer aspecto se destaca que la gran mayoría de los bachilleres manifestaron que están interesados en ingresar a una carrera universitaria, el 95.2% se expresó positivamente en este sentido y el 4.8% menciona no estar interesado en ingresar a la universidad, de esta última cifra el 3.4% está representado por los hombres y el 1.3% por mujeres. Estos números permiten afirmar que el interés de estudiar una carrera universitaria es generalizado.

Tabla 1

Interés por ingresar a la universidad

Tengo interés en ingresar a la universidad	<i>Hombres</i> <i>Frecuencia %</i>		<i>Mujeres</i> <i>Frecuencia %</i>		<i>Total</i> <i>Frecuencia %</i>	
Sí	84	57%	54	37.2%	138	95.2%
No	5	3.4%	2	1.3%	7	4.8%

Fuente: Elaboración propia

Para los siguientes análisis se consideró solamente a aquellos estudiantes que manifestaron su interés en ingresar a la universidad. Se muestran los porcentajes de respuestas en torno a factores que pueden incidir en la elección de carrera universitaria. Posteriormente se analizan las diferencias entre hombres y mujeres respecto a sus procesos de elección de carrera.

En primer término, se presentan los estadísticos descriptivos referentes a diversas variables que influyen en el ingreso a la universidad. Por ejemplo: el grado de seguridad en torno a la elección de carrera y universidad; el nivel de conocimiento de la carrera y universidad; los motivos de elección de carrera y los apoyos con los que el estudiante cuenta para esta decisión (Ver tabla 1).

Tabla 2

Factores que influyen en la toma la elección de carrera

Variable/factor	<i>No</i> <i>Frecuencia %</i>		<i>Si</i> <i>Frecuencia %</i>	
Tengo claramente definida la carrera que quiero estudiar	78	58,2%	56	41,8%
Estoy seguro(a) de la universidad en la que quiero estudiar	69	51,5%	65	48,5%
Elección es mi vocación	35	26,1%	99	73,9%
Elección prestigio de la carrera	66	49,3%	68	50,7%

Elección se gana mucho dinero	52	38,8%	82	61,2%
Elección orientación vocacional	84	62,7%	50	37,3%
Elección consejo de profesores	87	64,9%	47	35,1%
Elección consejo de familiar o amigo	55	41%	79	59%
Elección plan de estudios	56	41,8%	78	58,2%
Elección tradición familiar	124	92,5%	10	7,5%
Elección costo de materiales y útiles	109	81,3%	25	18,7%

Fuente: Elaboración propia

Los datos obtenidos permiten asegurar que, a pesar de que los estudiantes manifiestan su interés por ingresar a la universidad, aún existe incertidumbre respecto a su futuro educativo, se observa que el 58.2% no ha definido la carrera que quiere estudiar, mientras que el 51.5% no tiene clara la institución a la que ingresaría, esto hace evidente que requieren apoyos específicos para la elección de carrera.

Respecto a cómo eligen su carrera destaca que el 73.9% manifiesta que su elección es por vocación y el 58.2% sustenta en su decisión en los contenidos del plan de estudios de la carrera. Sin embargo, el 37.3% se apoya en un proceso de elección vocacional para esta elección.

Los datos presentados en el párrafo anterior permiten apreciar ciertas contradicciones en la elección de carrera de los estudiantes, pues si bien un alto porcentaje menciona que su elección es por vocación lo que puede referir a que les gusta la profesión a la que aspiran, cuando las preguntas los invitan a reflexionar sobre la realización de acciones que les permitan conocer y comprender la carrera como el conocimiento del plan de estudios y la orientación vocacional los porcentajes de respuestas afirmativas comienzan a bajar, lo que hace evidente que los bachilleres carecen de un proceso que les permita realizar una elección informada y sustentada en la orientación, a cambio de ello establecen procesos desde sus propios recursos personales como buscar los planes de estudios de la carrera de interés.

Otro elemento que influye en el proceso de elección de carrera es el apoyo social con el que cuenta el estudiante, esto se aprecia a través de las preguntas de elección por consejo de profesores y elección por consejo de familiares y amigos donde porcentajes registrados fueron 35.1% y 59% respectivamente. Estas cifras invitan a reflexionar sobre la calidad de los consejos

que recibe un estudiante al momento de elegir su carrera, pues es mayor la influencia de los familiares y amigos, a pesar de que generalmente los profesores cuentan con un mejor conocimiento del sistema universitario en comparación con las personas cercanas a los estudiantes.

En cuanto a las creencias respecto a la carrera destaca que el 61.2% de los estudiantes manifiesta que su elección les permitirá ganar mucho dinero. Aunado a lo anterior el 50,7% consideró el prestigio de la carrera como un elemento para su elección. Ambos datos permiten identificar que los bachilleres realizan un valoración sobre qué tan útil será para su desarrollo económico y social el cursar una carrera específica y resalta que un amplio porcentaje espera generar altos ingresos profesionales.

La última pregunta que se analiza en esta sección es la que refiere al costo de los materiales y útiles requeridos por la carrera como factor que pudiera influir en el proceso de elección. En este punto destaque que la gran mayoría de los estudiantes no muestra preocupación por la inversión que representan los materiales que la carrera de elección demandaría. Esto probablemente se debe al hecho de que la escuela donde se realizó el presente estudio es de carácter particular y los estudiantes provienen de una clase media-alta, razón por la cual las preocupaciones económicas pasan a segundo término

La siguiente etapa del análisis se enfocó en identificar las diferencias entre hombres y mujeres respecto a los factores que influyen en el ingreso a la universidad. Desataca que en la mayoría de las respuestas ambos géneros se comportan de manera similar, es decir, no se encontraron diferencias significativas salvo en dos opciones *Elección por vocación* y *Elección por plan de estudios*. (Tabla 3).

Tabla 3

Diferencias de Género en factores que influyen en la elección de carrera

Variable	Hombres				Mujeres				X ²	Sig. asintótica
	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si		
Tengo claramente definida la carrera que quiero estudiar	49	51.2%	33	48.8%	29	55,8%	23	44,2%	.006	.648
Estoy seguro(a) de la universidad en la que quiero estudiar	42	51,2%	40	48,8%	27	51,9%	25	48,9%	.006	.937

Elección es mi vocación	27	32,9%	55	67,1%	8	15,4%	44	84,6%	5,074	.024
Elección prestigio de la carrera	43	52,4%	39	47,6%	23	44,2%	29	55,8%	.858	.354
Elección se gana mucho dinero	31	37,8%	51	62,2%	21	40,4%	31	59,6%	.089	.765
Elección orientación vocacional	54	65,9%	28	34,1%	30	57,7%	22	42,3%	.906	.341
Elección consejo de profesores	56	68,3%	26	31,7%	31	59,6%	21	40,4%	1.056	.305
Elección consejo de familiar o amigo	35	42,7%	47	57,3%	20	38,5%	32	61,5%	.234	.628
Elección plan de estudios	43	52,4%	39	47,6%	13	25%	39	75%	9.849	.002
Elección tradición familiar	73	89%	9	11%	51	98,1%	1	1,9%	3.776	.052
Elección costo de materiales y útiles	66	80,5%	16	19,5%	43	82,7%	9	17,3%	.102	.750

Fuente: Elaboración propia

En el primero de los rubros en donde se encontraron diferencias significativas es la elección por vocación que registró un valor de $X^2 = 5,074$ y un valor de $P = .024$. En específico el porcentaje de mujeres que contestaron positivamente a esta pregunta se elevó a 84.6% contra un 67.1% de hombres. Aunque en ambos casos el porcentaje de afirmaciones es elevado se puede afirmar que durante el proceso de elección de carrera los aspectos de afinidad y gusto por la carrera cobran mayor peso en los hombres.

Donde se encontraron diferencias significativas fue en la elección por el plan de estudios que mostro un valor de $X^2 = 9.849$ y un valor de $P = .002$. De nuevo las mujeres mostraron un porcentaje de respuestas afirmativas mayor al de los hombres con 75% para ellas, mientras que ellos registraron un 52.4% de afirmaciones. Esto permite planter que las mujeres realizan mayores esfuerzos para conocer y comprender la carrera que desean estudiar, lo que les permite tomar decisiones de manera más informada.

Por otro lado, aunque en el resto de los rubros no se encontraron diferencias significativas, es pertinente realizar algunas reflexiones en torno al comportamiento de ambos géneros. Se destaca el hecho de que si la elección de carrera está fundamentada en un proceso de orientación vocacional tanto hombres como mujeres presentaron altos porcentajes de respuestas

negativas con 65.9% para los primeros y 57.3 para las segundas. Esto hace evidente en los dos casos se requiere reforzar este tipo de actividades.

Otro caso en el que tanto hombres como mujeres se comportan de manera similar es lo referente a la seguridad en cuanto a la elección de carrera donde las mujeres registran un 55.8% de respuestas negativas y varones un 51.2%, lo que hace evidente la incertidumbre por la que tanto ellos como ellas atraviesan.

Por su parte, en la cuestión de la preferencia por carreras que dejen un mejor salario, las respuestas, tanto de hombres como de mujeres, presentan un alto porcentaje de respuestas afirmativas, pues en ambos casos ronda el 60%. Esto hace evidente que tanto ellas como ellos asumen en su elección de carrera una estrategia utilitaria, de manera que aspiran a que la carrera a estudiar les permita generar altos ingresos.

Discusión

Se identificó que los estudiantes presentan incertidumbre al momento de la elección de carrera universitaria, esto puede deberse a la carencia de orientación vocacional ofrecida a los alumnos, ya que según los resultados obtenidos en el presente estudio un índice muy bajo de estudiantes sustenta su decisión en la orientación vocacional; estos resultados coinciden con el trabajo de De León y Rodríguez (2008).

Al analizar las diferencias entre géneros se identificó que las mujeres tienen más certeza a la hora de elegir una carrera universitaria; esta circunstancia puede deberse a que las mujeres tienden a presentar un proceso de elección más reflexivo en comparación con los hombres, haciendo que estas tomen una elección más racional. Situación similar a lo que plantea Canto (2000).

A diferencia de lo encontrado por González, López y Ayala (2017) respecto a que la elección de carrera está fuertemente influida por los costos económicos que esta implica, en el presente estudio el factor económico no se manifestó como una limitante para la elección de carrera. Esto puede deberse a que la población encuestada proviene de una preparatoria privada lo que opone en segundo término las limitantes monetarias.

Conclusión

Los resultados de la presente investigación permiten concluir que las mujeres establecen procesos de elección más reflexivos que los hombres, ya que dan más peso a la vocación y al plan de estudios, acciones que les permiten realizar una elección de carrera con mayor

conocimiento. Uno de los factores que puede influir en esta situación es que las mujeres toman esta decisión con más cautela que los hombres debido a que anteriormente era menos común que ellas accedieran a estudios universitarios,

Aun cuando las mujeres establecen procesos más reflexivos que los hombres, los resultados generales muestran un alto grado de desconocimiento de las carreras en particular y del sistema universitario en su conjunto, esto se puede verificar al revisar los altos porcentajes de estudiantes que no han participado en un proceso de orientación vocacional y de aquellos que desconocen el plan de estudios de su carrera de elección. Esta situación puede impulsar a los bachilleres a tomar otros referentes para la elección de carrera. Por ejemplo, el consejo de algún profesor, de familiares o amigos, siendo estos últimos los más relevantes para los estudiantes de bachillerato. De estas situaciones se desprende el planteamiento de que, debido a la falta de una adecuada orientación vocacional, los estudiantes de bachiller utilizan los recursos a su alcance para elegir una carrera, lo cual puede tener como consecuencias que no obtengan la información necesaria y por tanto se dificulte su elección e incluso esta sea una decisión errónea.

Referencias

- Bohoslavsky, R. (2001). *Orientación vocacional: la estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Canto, J. (2000). Certeza de elección de carrera y preferencia vocacional. *Educación y ciencia*, 4(7), 43-55. Obtenido de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/136/pdf>
- Cardaci, D. (1990). Educación nutricional: Mujeres culpabilizando mujeres. En *M. y. Medicina, mujeres y medicina*, no. 4. México: UAM-Xochimilco.
- Castañeda, L., & Solorio, M. (2014). La elección de carrera: entre la vocación y las ofertas institucionales. *Revista de Educación y Desarrollo*(28), 55-59. Obtenido de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/28/028_Castaneda.pdf
- Compeán, M., Verde, E., Gallardo, G., Tamez, S., Delgado, G., & Ortiz, L. (2006). Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la elección de carreras relacionadas con atención a la salud. *La ventana*(24), 204-228. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402408.pdf>
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313. doi:10.1080/01411920701243578

- De León, T., & Rodríguez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, V(13), 10-16. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a04.pdf>
- Gómez, S. (2014). Estudio exploratorio en estudiantes universitarios. Referencias sociodemográficas y elección de carrera. *Praxis Educativa*, 18(1), 20-57. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153137899005>
- González, D. (1990). Las mujeres y la educación médica. *Revista Mexicana de Educación Médica.*, 3199(1), 162-167.
- González, G., López, M., & Ayala, D. (2017). La elección universitaria de estudiantes en transición del bachillerato. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 3(3), 1-13. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1804.pdf>
- Jiménez, J., & Salas, M. (1999). Análisis económico de la elección de carrera universitaria. Un modelo logit binominal de demanda privada de educación. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, Working Paper WP-EC 99-03, 1-26. Obtenido de <https://web2011.ivie.es/downloads/docs/wpasec/wpasec-1999-03.pdf>
- Lewko, J. L. (1994). The evaluation of career indecision in career development. *Canadian Journal of Counseling*, 28, 281-289.
- Lovecchio, K., & Dundes, L. (2002). Premed Survival: Understanding the Culling Process in Premedical Undergraduate Education. *Academic Medicine*, 77(7), 719-724. Obtenido de http://medical-mastermind-community.com/uploads/22-Premed_Survival__Understanding_the_Culling_Process.16.pdf
- Norzagaray, C., Maytor, E., & Montaña, A. (2011). Congruencia entre Intereses, Aptitudes y Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(21), 32-39. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v8n21/a05.pdf>
- Olaz, F. (2003). Modelo Social Cognitivo del Desarrollo de Carrera. *Revista Evaluar*, 3(1), 15-34. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/605/574>
- Pérez-Tyteca, P., & Castro, E. (2011). La ansiedad Matemática y su red de influencias en la elección de carrera Universitaria. En M. Marín, G. Fernández, L. J. Blanco, & M. M. Palarea, *Investigación en Educación Matemática XV* (págs. 471-480). Ciudad Real: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.

Rodríguez, M. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional: Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.