

1. **Diferencia sexual, psicoanálisis y teorías feministas: algunas lecturas críticas**

Juçara Clemens, Mériti de Souza y Maria Alice Ferreira

2. **Las mujeres en los narcocorridos: idealización y devaluación, conversión trágica y desenmascaramiento cómico**

David Pavón Cuéllar, Miguel Vargas Frutos, Mario Orozco Guzmán y Flor de María Gamboa Solís

3. **Depresión y problemas de salud en estudiantes universitarios de la carrera de Medicina. Diferencias de género**

Rocío Soria Trujano, Edy Ávila Ramos y Ana Karen Morales Pérez

4. **Funções parentais e adolescência na contemporaneidade: considerações a partir de uma ilustração clínica**

Roberta Araujo Monteiro, Mônica Medeiros Kother Macedo, Thomas Gomes Gonçalves

5. **Invarianza factorial de modelo hexadimensional de autoconcepto en estudiantes universitarios chilenos**

Alex Véliz Burgos, Pedro Apodaca Urquijo

6. **Verificação da estrutura fatorial de uma medida de traços de personalidade da busca de sensação em jovens**

Nilton Soares Formiga, Jamila Leime, Marcos Aguiar De Souza

7. **Análisis temático del sentido de justicia: factores macro, meso y micro**

Isaac Molina Pérez, Emily Ito Sugiyama

8. **Proyecto de vida laboral de bachilleres tecnológicos: estudio de caso**

Norma Vania Gabucio Aguilar

9. **El papel del psicólogo en el ámbito educativo**

Norma L. Cabrera Feroso, Herminia Mendoza Mendoza, Roberto Arzate Robledo y Rubén González Vera

10. **Problemáticas (contextos) a las que se enfrenta el docente para implementar las TIC en su práctica docente**

Francisco Alberto Pallares Campos y Jorge Guerrero Barrios

Revista **alternativas en psicología**, órgano de difusión científica de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Indizada en PsycInfo, PSERINFO, PEPSIC Y EBSCO

Toda comunicación dirígila a AMAPSI:
Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,
CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.alternativas.me

info@alternativas.me

La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde únicamente a los autores.

Diseño: creamos.mx. Foto de la portada: Danielle Pereira

Edición y corrección: Laura Guadalupe Zárate Moreno

Revista Alternativas en Psicología, año XVIII, número 31, Agosto 2014 – Enero 2015 es una publicación semestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.alternativas.me, info@alternativas.me. Editor responsable: Laura Evelia Torres Velázquez. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-102212263800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5251. Responsable de la actualización de este número: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 14 de octubre de 2014.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Revista “Alternativas en Psicología”

Fundador: Marco Eduardo Murueta Reyes

Presidenta actual: Laura Evelia Torres Velázquez

Directora fundadora: E. Joselina Ibáñez Reyes

Vicepresidente actual: Jorge Guerrero Barrios

Consejo editorial

Marco Eduardo Murueta Reyes

UNAM, FES Iztacala. Fundador

E. Joselina Ibáñez Reyes

UNAM, FES Iztacala. Fundadora

José de Jesús Vargas Flores

UNAM, FES Iztacala. Fundador

María Rosario Espinosa Salcido

UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Esther M. Marisela Ramírez G.,

UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Enrique B. Cortés Vázquez

UNAM, FES Iztacala. Fundador

Laura Evelia Torres Velázquez

UNAM, FES Iztacala. Fundador

Rocío Soria Trujano

UNAM; FES, Iztacala. Fundadora

Jorge Guerrero Barrios

UNAM, FES Iztacala. Fundador

Ma. Refugio Ríos Saldaña

UNAM, FES Iztacala

Ma. Teresa Hurtado de Mendoza Z,

UNAM, FES Iztacala

Comité editorial internacional

Fabián Spinelli

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edgar Galindo

Portugal

Manuel Calviño

Universidad de la Habana, Cuba

Fernando González Rey

Cuba-Brasil

Fernando Ortiz

Universidad Estatal de Washington

Jorge Pérez Alarcón

UAM, Xochimilco

Alma Herrera Márquez

UNAM, FES Zaragoza

Germán Gómez

UNAM, FES Zaragoza

María del Refugio Cuevas

UNAM, FES Zaragoza

Brian McNeill

Universidad Estatal de Washington

Carmen Mier y Terán

UAM, Iztapalapa

José Joel Vázquez Ortega

UAM, Iztapalapa

Lucy Reidl

UNAM, Facultad de Psicología

Luis Joyce Moniz

Universidad de Lisboa, Portugal

Nuria Codina

Universidad de Barcelona, España

Carolina Moll Cerizola

Universidad Católica, Uruguay

Ana María Caballero

Paraguay

Humberto Giachello

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay

Luis Morocho

Colegio de Psicólogos del Perú

Luis Benítes Morales

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Mario Molina

*Federación de Psicólogos de la República
Argentina*

Ada Casal Sosa

Universidad Médica de la Habana, Cuba

Ana María del Rosario Asebey,

UA de Querétaro

Rosalba Pichardo,

UA de Querétaro

Dulce María Arredondo,

UA de Querétaro

Betty Sanders Brocado,

UAM, Xochimilco

Carlos Guardado,

Universidad Hispanomexicana

Antonio Tena Suck,

Universidad Iberoamericana, Santa Fe

Ana Mercedes Bahia Bock

Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Eduardo Almeida,

Universidad Iberoamericana, Puebla

Emily Ito Sugiyama,

UNAM, Facultad de Psicología

Odair Furtado

*Presidente Consejo Federal de Psicología
de Brasil*

Javier Guevara Martínez

GRECO, México

Marcos Ribeiro Ferreira

CRP, Santa Catarina, Brasil

Héctor Magaña Vargas

UNAM, Fes Zaragoza

Bernardo Muñoz Riverol

DGEO, UNAM

Carmen María Salvador Ferrer

Universidad de Almería, España

Índice de contenido

Diferencia sexual, psicoanálisis y teorías feministas: algunas lecturas críticas 8

Juçara Clemens, Mériti de Souza y Maria Alice Ferreira

Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil

Las mujeres en los narcocorridos: idealización y devaluación, conversión trágica y desenmascaramiento cómico 22

David Pavón Cuéllar, Miguel Vargas Frutos, Mario Orozco Guzmán y Flor de María Gamboa Solís

Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo

Depresión y problemas de salud en estudiantes universitarios de la carrera de Medicina. Diferencias de género 45

Rocío Soria Trujano, Edy Ávila Ramos y Ana Karen Morales Pérez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Universidad Nacional Autónoma de México

Funções parentais e adolescência na contemporaneidade: considerações a partir de uma ilustração clínica 60

Roberta Araujo Monteiro, Mônica Medeiros Kother Macedo, Thomas Gomes Gonçalves

Sigmund Freud Associação Psicanalítica, Porto Alegre/RS, Brasil

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

Invarianza factorial de modelo hexadimensional de autoconcepto en estudiantes universitarios chilenos 74

Alex Véliz Burgos, Pedro Apodaca Urquijo

Universidad Católica de Temuco, Chile

Universidad del País Vasco, España

Verificação da estrutura fatorial de uma medida de traços de personalidade da busca de sensação em jovens..... 92

Nilton Soares Formiga, Jamila Leime, Marcos Aguiar De Souza

Faculdade Mauricio De Nassau – Brasil

Universidade Federal Da Paraíba – Brasil

Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro – Brasil

Análisis temático del sentido de justicia: factores macro, meso y micro 113

Isaac Molina Pérez, Emily Ito Sugiyama

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Proyecto de vida laboral de bachilleres tecnológicos: estudio de caso 130

Norma Vania Gabucio Aguilar

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

El papel del psicólogo en el ámbito educativo..... 144

Norma L. Cabrera Feroso, Herminia Mendoza Mendoza, Roberto Arzate Robledo y Rubén González Vera

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Universidad Nacional Autónoma de México

Problemáticas (contextos) a las que se enfrenta el docente para implementar las TIC en su práctica docente 156

Francisco Alberto Pallares Campos y Jorge Guerrero Barrios

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Universidad Nacional Autónoma de México

Diferencia sexual, psicoanálisis y teorías feministas: algunas lecturas críticas

Juçara Clemens¹, Mériti de Souza² y Maria Alice Ferreira³

Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil

Resumen

El artículo aborda el tema de la diferencia sexual en las lecturas postuladas por el psicoanálisis freudiano, por los autores referenciados en el psicoanálisis y en los estudios feministas. Inicialmente, se analiza la diferencia sexual en la obra freudiana enfatizando el contrapunto teórico entre la tendencia inicial que alimentó esa obra y la concepción de la feminidad que emerge en su fase tardía. Para ese análisis teórico se discute la posición freudiana concomitante con la posición de autores postfreudianos sobre el tema.

Palabras claves: diferencia sexual, psicoanálisis, feminidad.

Resumo

O artigo aborda o tema da diferença sexual nas leituras postuladas pela psicanálise freudiana e por autores(as) referenciados(as) na psicanálise e nos estudos feministas. Inicialmente, analisa-se a diferença sexual na obra freudiana enfatizando o contraponto teórico entre a tendência inicial que ali-

¹ Psicóloga. Mestre em Psicologia pela PUCRGS. Doutoranda em Psicologia na UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Correo-e: jucclemens09@gmail.com

² Doutora em Psicologia Clínica pela PUC- S.P., Brasil. Professora na Graduação e na Pós Graduação em Psicologia na UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Correo-e: meritisouza@yahoo.com.br

³ Psicóloga. Mestranda em Psicologia na UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Correo-e: mary_awf@yahoo.com.br

mentou essa obra e a concepção da feminilidade que emerge na sua fase tardia. Para essa análise teórica discute-se a posição freudiana concomitante a posição de autores pós-freudianos sobre o tema.

Palavras-chaves: diferença sexual, psicanálise, feminilidade.

Abstract

The article addresses the sexual difference in the readings postulated by the Freudian psychoanalysis and authors referenced in the psychoanalysis and feminist studies. Initially, it analyzes the gender difference in the Freudian work emphasizing the theoretical contrast between the initial trend that fueled that work, and the conception of femininity that emerges in the late stage. For this analysis, it is discussed the Freudian position concurrently to the status of post-Freudian authors about the subject.

Keywords: sexual difference, psychoanalysis, femininity.

Introducción

En Occidente, a lo largo de los siglos, se destaca la subordinación de las mujeres hacia los hombres, así como la construcción de teorías en las diversas áreas del conocimiento que establecieron la diferencia sexual como parámetro para el establecimiento de esa jerarquía (Duby y Perrot, 1993a, 1993b; Del Priore, 2008). Desde la Antigüedad observamos el modelo de sexo único y de la relación jerárquica entre el hombre y la mujer. A título de ejemplo, Aristóteles consideraba a las mujeres como seres inferiores e igualaba la humanidad plena con la masculinidad.

Aristóteles estableció su modelo a través de la teoría de las cuatro causas (material, formal, eficiente y final). Para la mujer es designado el

vector de la causa material de la engendración, y para el hombre el poder de la causa formal, considerada superior a la causa material. Desde esa perspectiva, el hombre portaría el principio divino siendo considerado perfecto y el único capaz de engendrar otro ser. Por lo tanto, el hombre fue concebido como portador de la actividad y la mujer de la pasividad y de la recepción. La teoría del sexo único establece una jerarquía en la que el hombre es perfecto y la mujer imperfecta, paradigma que estuvo presente en el imaginario occidental por un largo período de tiempo (Laqueur, 2001; Birman, 2001).

De manera general, la diferencia sexual, con dos sexos distintos y bien diferenciados, puede ser considerada como un acontecimiento reciente en la historia de Occidente, con lo

cual convivimos de forma naturalizada. También, esa diferencia sexual es pensada en contrapunto con los aspectos del sexo único, que es referencia y paradigma desde la Antigüedad. A partir del Siglo XVII, esos aspectos sufrieron presiones desde los descubrimientos de la anatomía y de las diferencias morfológicas en los cuerpos de los hombres y de las mujeres. En el Siglo XVIII, una nueva relación entre los sexos producirá una teoría natural de la diferencia sexual: ser hombre o ser mujer estará relacionado a la naturaleza biológica. Entonces el paradigma anterior es sustituido por el modelo de la diferencia sexual (Laqueur, 2001; Birman, 2001).

Consonante con su tiempo histórico, la revisión que Freud va a realizar acerca de los temas de la diferencia sexual y de lo femenino, acompaña las directrices dominantes de su época en distintas áreas del conocimiento. Mientras, ese autor innova en diversos aspectos de su lectura y, particularmente, en el transcurso de la producción de su obra, esos cambios se presentan en relación a esos temas. Así, realizar un análisis de la diferencia sexual y de lo femenino en la teoría freudiana significa depararse con un discurso que pasó por múltiples contradicciones y ambigüedades que tanto demuestran las influencias del pensamiento dominante de la época en la cual

vivió Freud, y que también explicitan las novedades que su obra trae más allá de ese pensamiento.

El psicoanálisis, como una modalidad del conocimiento engendrado en los Siglos XIX y XX, se caracterizó por la fuerza del descentramiento que presentó al pensamiento vigente, hasta entonces, sobre la sexualidad humana. En esa perspectiva, la sexualidad es concebida como no siendo determinada por una marca somática o instintiva, sino que partiendo de la pulsión es construida en las relaciones afectivas y en los contextos sociales. Mientras, el pensamiento freudiano mantuvo algunos aspectos relacionados con las lecturas sobre las diferencias sexuales hegemónicas en su época (Birman, 2001). En ese compromiso, la lectura freudiana sobre la sexualidad generó tensiones en la cultura al mantener algunos aspectos de las teorías vigentes en su época, como también, al presentar otros modos de pensar sobre esa cuestión.

Método

En este artículo teórico proponemos discutir la diferencia sexual a partir de las líneas de tensiones presentes en la obra freudiana, en consonancia con la lectura iniciada por los autores asociados con la matriz psicoanalítica

que relevan la crítica para la perspectiva sobre las diferencias sexuales. Entendemos que en la obra freudiana ocurre tanto la referencia al modelo de sexo único, en la articulación del tema de la sexualidad, como ocurren alteraciones que modifican esa referencia y el concepto de feminidad es un marco en esas alteraciones.

Destacaremos como líneas de fuerza la forma en que fue abordada la diferencia sexual, su asociación a la mujer y a lo femenino presente en otras épocas históricas, contextos sociales y que todavía están vigentes. Iniciaremos problematizando la teoría de la diferencia sexual y de la jerarquía entre lo masculino y lo femenino, su entrelace con la obra freudiana y con los análisis de los autores psicoanalistas contemporáneos.

Psicoanálisis y lecturas sobre la diferencia sexual

El discurso freudiano sobresale cuando señala que la sexualidad buscaba el placer y no estaría volcada solamente a la reproducción de la especie. Ese punto, por sí solo, ya configura una crítica a la sexología biológica de la época y a la teoría sobre las causas de neurosis. Para el psicoanálisis, la sexualidad podía ser considerada en el aspecto infantil y pregenital, o

sea, ella no existiría apenas en el aspecto genital. A lo conocido por la sexualidad como sinónimo de genitalidad, se presenta una sexualidad en la que una serie de excitaciones y de actividades presentes desde la infancia, proporcionan un placer irreducible para satisfacer una necesidad fisiológica. La sexualidad pasa a ser considerada como organizadora de la subjetividad y presenta diversas formas de manifestaciones. Así, ocurren diversos momentos de embestida libidinosa en los cuales predominan las sensaciones y la forma de los vínculos con los objetos correspondientes a determinadas zonas erógenas (Freud, 1905/1989).

Es importante resaltar que la teoría freudiana inicialmente sufre la influencia de las ideas relacionadas con la fuerza de la realidad del cuerpo como posibilidad para la ordenación del psiquismo y, la idea de que ese período evidencia los presupuestos del paradigma moderno en la comprensión de la diferencia sexual. Entre tanto, Freud retoma esas concepciones en los textos más tardíos de su obra y cambia su teoría: abandona la tendencia inicial que alimentó esa obra, por la construcción de la diferencia sexual a partir de lo masculino, y elabora la concepción de la feminidad que emerge en su fase tardía, la cual denota la complementariedad de lo femenino

y masculino, la complementariedad de pasividad y actividad. Para Birman (2001), cuando Freud analiza la cuestión edípica recurre a sistemas diferentes de pensamiento, sugiere diferentes posibilidades para la constitución psíquica y propone el concepto de feminidad (1923/1976; 1924/1976; 1931/1976; 1933/1994). En las nuevas producciones teóricas acerca de la diferencia sexual, Freud afirma que una mujer se hace. En otras palabras, la diferencia sexual en la obra freudiana enfatiza el contrapunto teórico entre la tendencia inicial que alimentó esa obra y la concepción de la feminidad que emerge en su fase tardía y caracteriza el descentramiento de lo masculino.

Una marca de la teoría psicoanalítica freudiana es que las lecturas de la sexualidad masculina y femenina registraron cambios y alteraciones. Esos aspectos evidencian una contradicción básica. De forma específica, la teoría sobre el complejo de Edipo ilustra ese escenario, pues se refiere inicialmente a la construcción de la diferencia sexual y de la sexualidad a partir de la referencia de lo masculino. En la descripción teórica del complejo de Edipo, existe la formulación de la ley de la prohibición del incesto, ley que regularía los intercambios afectivos y eróticos del niño en la

escena familiar, delineando su identidad sexual y su destino erótico.

En los textos iniciales en los que discurre sobre los diferentes destinos ante la amenaza de castración, Freud señala los caminos por los que la libido se expresa al unirse con las personas significativas de la historia de niños y niñas. En los niños, el miedo de perder esa parte del cuerpo, el pene, fuente de placer que es también considerada de forma narcisista, se transformaría en angustia por la castración y eso lo haría abandonar el Complejo de Edipo. En la niña, la trayectoria tiene características diferentes. Para ellas no existe una amenaza efectiva por no tener un pene que pueda ser perdido. Pero, en su trayecto libidinoso, la niña “ha visto, sabe que no lo tiene y quiere tenerlo (Freud, 1925/1976, p. 314).

Inicialmente, Freud construye la narrativa edípica acompañando la perspectiva masculina, y dejando la perspectiva femenina de lado. Estos aspectos presentan el fundamento de la tradición social, implicando en el reconocimiento y en la atribución de la masculinidad una superioridad ontológica en relación a la femeneidad. Nuevamente, estamos ante una concepción jerárquica de los sexos, como en la Antigüedad. Pero, en seguida Freud verificó la naturaleza libidinosa entre las figuras del

hombre y de la mujer. Es decir, en el discurso freudiano, la diferencia sexual pasa a ser considerada a partir de la libido y no en base a la anatomía y fisiología. “La particularidad del discurso freudiano fue intentar articular todo eso con la concepción moderna de la diferencia sexual, razón por la cual esta diferencia pasó a ser esbozada, ahora, como de naturaleza libidinosa entre las figuras del hombre y de la mujer” (Birman, 2001; p.185).

Inicialmente, Freud nos hizo creer que la figura de la mujer podría ser concebida a partir de la figura del hombre. Sin embargo, en seguida Freud verificó que no era así y tuvo que construir, posteriormente, una teoría edípica de la mujer destacando su especificidad en relación al hombre. Él trató de problematizar, más tarde, ese enunciado a partir del enunciado de la femineidad, postulado inicialmente como enigmático y, a continuación, como una marca de la constitución psíquica.

Birman (2001) enfatiza que en el título del texto freudiano que abordará primero la lectura de la femineidad: *Algunas consecuencias psíquicas de la distinción anatómica entre los sexos* (1925/1976), y los estudios titulados *Sexualidad femenina* y *La Femineidad*, está presente una marca de la teoría psicoanalítica freudiana: las lecturas de la sexualidad mascu-

lina y femenina registraron cambios y alteraciones. Freud recurre a sistemas diferentes de pensamiento, siendo que uno de ellos deriva de la concepción iluminista y presupone la existencia de dos sexos a partir de la diferencia de anatomía entre ellos. Esos aspectos evidencian una contradicción básica en la teoría freudiana, pues considera al sexo femenino como poseedor de una masculinidad que le resulta extraña, también.

Cuando el recorrido freudiano pasó a formular algo específico sobre la figura femenina, los enigmas fueron mejor decifrados. En los textos producidos entre 1924 y 1932, Freud (1924/1976; 1925/1976; 1931/1976; 1932-1933/1994; 1933/1994) trató de fundamentar su lectura de lo femenino y de la sexualidad de la mujer. Viene, desde ese período, el desarrollo teórico de las relaciones de la niña con la madre primordial, llamada como preedípica y de lo que denominó como el *continente negro* de la mujer. La relación con la figura de la madre arcaica también sería constitutiva del niño, aunque en su constitución, la *psiquis* de la mujer va a tener marcas indelebles.

Destacamos que en la obra sobre el análisis lego, Freud, (1926/1976; p. 242) al presentar la conocida frase de que la sexualidad de las mujeres configura un “continente oscuro”,

también comenta que no considera finalizada la discusión acerca de la sexualidad femenina. Además, es importante destacar que en la *XXXIII Conferencia sobre femineidad*, afirma que “[...] aquello que constituye la masculinidad o femineidad es una característica desconocida que está fuera del alcance de la anatomía” (Freud, 1932-1933/1994; p. 115).

Conforme Birman (2001), Freud también está produciendo alteraciones en su teoría cuando anuncia que la mujer, al constatar su condición de castrada, va a tomar diferentes posiciones psíquicas y va a ocupar posiciones diversas en los procesos identificatorios: la inhibición sexual, la virilización y la maternidad. Esa lectura propicia una ruptura con el determinismo natural de las concepciones neuropatológicas anteriores al psicoanálisis, dando una apertura para la historia de la subjetividad y para la serie de posibilidades a partir de un mismo acontecimiento estructural. Esas cuestiones mencionadas por el autor sirven como referencia para las afirmaciones de que Freud nunca abandonó el estudio sobre la diferencia sexual, como también, no restringía esas cuestiones sobre el abordaje biológico.

En 1931, Freud presenta un estudio titulado *Sexualidad femenina* y en 1933 publica el estudio *La Femineidad*. En esos trabajos, renuncia a

los descubrimientos sobre las consecuencias de las diferencias sexuales anatómicas anunciadas en 1925, y da un nuevo énfasis a la intensidad y larga duración de la conexión preedípica de la niña para la madre. Él realiza un análisis de su propia obra y problematiza la cuestión del elemento activo en la actitud de la niña con la madre y en la femineidad en general. También, analiza la cuestión de la bisexualidad, enfatizando que en términos de la anatomía, una persona no se configura como exclusivamente femenina o masculina. De forma específica, Freud crítica la concepción que sobrepone lo masculino a lo activo y lo femenino a lo pasivo, como también, destaca que esas sobreposiciones transcurren en muchas de las imposiciones sociales. El autor menciona que en la constitución psíquica de hombres y mujeres ocurre una pérdida de las representaciones invertidas narcisísticamente y fálicamente. Ese contexto hace con que las personas tengan que lidiar con el desamparo.

Retomando lo que discutimos hasta el momento, el paradigma de la diferencia sexual está correlacionado con la modernidad en Occidente, pues hasta el final del Siglo XVIII era el modelo del sexo único que dominaba al imaginario sexual de nuestra tradición. Sin embargo, la jerarquía entre los sexos no dejó de existir, pero fue dislocada para el registro

biológico de la naturaleza. Así, con la llegada de la modernidad emerge el nuevo paradigma de la diferencia sexual, en la que el hombre y la mujer tendrían esencias diferentes, siendo irreductibles entre sí. La ontología de lo femenino y de lo masculino pasó a ser concebida como una matriz de la naturaleza diferenciada e inconfundible entre las personas.

Conforme vimos, el discurso freudiano no escapa a esa tradición, y en el recorrido histórico que envolvió la diseminación de la teoría psicoanalítica gana hegemonía la concepción inicial de la obra freudiana sobre la diferencia sexual y sobre lo femenino. No obstante, conforme dijimos anteriormente, el psicoanálisis freudiano sufre cambios en su trayecto y abre espacios para las nuevas lecturas más allá de la orientación exclusivamente biológica.

En ese contexto, encontramos autores contemporáneos que dedicaron sus trabajos a investigar las relaciones de poder y de jerarquía entre hombres y mujeres a partir de la crítica a la perspectiva falocéntrica que anima teorías y lecturas sobre la diferencia sexual. Así, tanto en el campo de los estudios históricos como en el campo del movimiento feminista y en el campo de los propios psicoanalistas localizamos lecturas que buscan criticar la predominancia del falo como referencia a la

constitución psíquica y a la diferencia sexual (Beauvoir, 2000; Cixous, 1995; Irigaray, 1988; Butler, 2003; Birman, 2001; Nunes, 2000).

Discusión - Cultura y constitución psíquica: referencias críticas

En el escenario contemporáneo, Simone de Beauvoir (2000) enfatiza que tanto en la filosofía como en la sociedad en general ocurrió una predominancia del empleo de características del hombre como padrón de juzgamiento para la humanidad. Beauvoir denominó como *yo* al conocimiento filosófico, el cual tendría como característica a la actividad y a la conciencia. Ese conocimiento sería masculino por falta de oposición de su par binario, femenino, que ella llamó de *otro* y lo describió como pasivo, sin voz y sin poder. Demostró su preocupación en el modo en que las mujeres fueron consideradas iguales a los hombres por actuar como ellos, a través de una argumentación de que la igualdad es ser o hacer lo mismo que los hombres. Destaca que mujeres y hombres son diferentes, siendo que cada uno construye el mundo a partir de su propia conciencia, organizando cosas y sentidos a partir de su experiencia. Su frase célebre sobre el hecho de que la mujer no es una referencia biológica, sino que es antes una construcción cultural, enfatiza que creamos una

existencia cuando producimos aquello en que nos queremos convertir. En otras palabras, la autora destaca que no existe una única modalidad de ser mujer y señala la separación entre lo biológico y la femineidad considerada como una construcción social.

La filósofa y también psicoanalista Luce Irigaray analizó la estructura lingüística del inconsciente para afirmar que el lenguaje es configurado a partir de las referencias de lo masculino. Así, ella entiende que todo discurso, los valores y los deseos asociados a lo masculino son establecidos como ley, sin embargo, ella resalta que cada sexo establece una relación única con valores, deseos y sueños. Con esas afirmaciones, ella quiere resaltar el hecho de que cada persona establece una relación con la razón, con la locura, y que este postulado pone en tela de juicio a la tradición occidental que asocia lo masculino con la razón, y a lo femenino con el afecto y la desestabilización de la razón.

Conocida como teoría de la diferencia, Irigaray (1988) destaca que el paradojo de la diferencia sexual establecida a partir de dos sexos está en que el mismo se sitúa apenas en la referencia al sexo masculino. Ella analiza la cuestión de la construcción de las teorías sobre la diferencia, particularmente en el psicoanálisis,

y utiliza sus análisis para defender lo que ella denominaba como “heterosexualidad radical”. Para esa autora la diferencia es irreductible y, de esa forma, la cuestión de la sexualidad no se somete a binarismos, oposiciones, ontologías universales, parámetros que orientan las teorías hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino. En otras palabras, defiende una modalidad de singularidad calcada en la irreductibilidad de la diferencia.

Nunes (2000) destaca que Freud recurre a sistemas diferentes de pensamiento, siendo que uno de ellos deriva de la concepción iluminista y presupone la existencia de dos sexos a partir de la diferencia de anatomía entre ellos. Ese abordaje es heredado de la lectura que adopta los presupuestos de los Siglos XVIII y XIX acerca de la femineidad y de la masculinidad. Esos presupuestos implican la atribución para la mujer de la característica de pasividad y al hombre de la característica de actividad, siendo que la presencia de la actividad en la constitución femenina se relaciona con la masculinidad. Por lo tanto, Freud también utiliza una lectura monista “según la cual existiría la fantasía infantil apenas del órgano sexual, el pene, el mismo aparece como un heredero del pensamiento occidental antiguo que [...] presupone la existencia de apenas un sexo, el masculino (p. 174)”.

Para la psicoanalista Nunes (2000), cuando en el pensamiento freudiano se describe el desarrollo sexual de la mujer, lo hace dándole un destino de acuerdo con su ideal femenino. La niña abandona su sexualidad excesiva, masculina y se adapta a la imagen de mujer pasiva, receptiva y que hará sacrificios para ser verdaderamente femenina, destacando que estaba en discusión teórica, en ese período, la sexualidad perversa-polimorfa, la cual puede asumir diferentes formas. Ya estaba en circulación, también, el concepto de inconsciente, la sexualidad y las relaciones afectivas con los padres en los procesos de subjetivación. La autora enfatiza que esos aspectos ofrecen al sujeto humano un potencial para una variedad de formas masculinas y femeninas de ser que no van a depender del sexo biológico. Así, “si la sexualidad humana se desarrolla en el registro de las fantasías, de las representaciones psíquicas, nada de lo que pertenezca a la sexualidad sería predeterminado” (p.176).

Ya Hélène Cixous, poeta, romancista y filósofa, destaca la influencia de las oposiciones en el pensar que atraviesa los siglos. La autora argumenta acerca de la jerarquización promovida por los conceptos y por el binarismo a partir del cual funcionan los mismos. Hay una tendencia del pensar en el agrupamiento de los elementos en pares opuestos: naturale-

za/cultura, hombre/mujer, cabeza y corazón. Estos pares son clasificados de modo jerárquico, en los que un elemento es considerado dominante o superior (masculino y activo) y el otro elemento inferior es más débil (femenino y pasivo). Cixous (1995), en sintonía con los cuestionamientos feministas, cree que cuestionar ese padrón jerárquico del pensamiento implica en cambios filosóficos, sociales y políticos.

En otras palabras, ella comenta sobre los pares actividad y pasividad, naturaleza y cultura, hombre y mujer, entre otros, y destaca que esos conceptos operan a partir de una dinámica binaria que establece la superioridad de uno en relación al otro. Argumenta que esos conceptos acompañan a las teorías sobre la diferencia sexual y la analizan a partir de esa dinámica, siendo que la jerarquización somete toda organización conceptual al hombre: “Privilegio masculino que se distingue en la oposición que sostiene, entre la actividad y la pasividad. Tradicionalmente, se habla de la cuestión de la diferencia sexual acoplándola a la oposición: actividad-pasividad” (Cixous; p. 14).

Butler (2003) deconstruye categorías identificatorias como género, sexualidad, cuerpo, heterosexual y homosexual. Problematiza la división binaria y jerárquica establecida entre

las categorías del sexo y del género destacando que la constitución de la diferencia sexual y de la subjetividad no se basa exclusivamente en la cultura o en lo biológico, pero antes se entrecruzan y se entrelazan. El lenguaje, en su dimensión de actuación, es utilizado por la autora para analizar el entrelace entre las denominadas dimensiones culturales y biológicas, particularmente en la constitución de la representación del cuerpo y del deseo, que culminan en la forma en que cada persona se reconoce y se relaciona consigo y con el otro. De forma general, Butler analiza la construcción y la diseminación de la matriz heterosexual. Ella escribe que las mujeres configuran una modalidad de sexo que no es único. Para Butler, a pesar de las imposiciones y de las normas binarias que disocian los cuerpos y deseos en pares de opuestos para las personas, se constituyen de diversas formas más allá de las matrices de lo heterosexual y homosexual, de lo masculino y de lo femenino.

Conforme podemos entender, a partir de las breves descripciones de los trabajos presentados anteriormente, pensar sobre la diferencia sexual en el escenario contemporáneo demanda realizar un camino histórico-crítico sobre las teorías acerca de la diferencia sexual y sus relaciones con lo masculino y lo femenino. Así, es importante considerar el lugar

social, político y las posiciones que hombres y mujeres ocupan en el mundo, y como ellos(as) fueron encontrando medios de manifestarse y posicionarse políticamente, socialmente y sexualmente.

Consideraciones finales

El privilegio del universalismo presente en los discursos hegemónicos del mundo occidental permea la construcción de teorías y de representaciones sobre hombres y mujeres. De forma específica, el análisis de la diferencia sexual y de los discursos elaborados acerca de ese concepto, explicita la presencia de la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino en esos discursos. Ese predominio no sólo lleva a la construcción de teorías reduccionistas y homogéneas sobre la diferencia sexual, sino que también a la construcción de teorías igualmente reduccionistas y homogéneas sobre la constitución subjetiva. Ese proceso merece ser explicitado y criticado, pues el mismo acompaña la producción de teorías desenfocadas de la perspectiva histórica y de la perspectiva crítica, en las más diversas áreas del conocimiento.

Es importante resaltar que la mayoría de las teorías sobre la diferencia sexual y la sexualidad encuentran sus raíces en una matriz me-

tafísica en la cual los conceptos de sustancia, continuo, representación y causalidad, entre otros, están producidos y referenciados en el supuesto universal del Hombre como modelo. Así, el universalismo y el humanismo como parámetros éticos, teóricos y políticos siguen una determinada lectura que adopta conceptos basados en referencias específicas, en las que los atributos correlacionados con ellos fueron considerados como científicos. A su vez, son verdaderos aquellos que fueron atribuidos como constitutivos de lo masculino: la razón, la cultura, la sustancia y el falo, entre otros. Todavía, los conceptos asentados en referencias en las que los atributos correlacionados con ellos fueron considerados como no siendo ni científicos ni verdaderos son aquellos que fueron atribuidos como constitutivos de la mujer: el vacío, el afecto, la naturaleza y lo incompleto (Haraway, 1995; Harding, 1996; Schiebinger, 2001).

No obstante, conforme vimos anteriormente, el psicoanálisis encarna una teoría que se abre para la modernidad y explicita tanto los límites históricos y filosóficos de la concepción del sujeto racional, cognoscente y universal, como también la cuestión de la subjetividad dividida y de su descentralización. La contradicción interna al propio psicoanálisis freudiano y que configura su fortuna teórica es

justamente el embate entre la lectura universal de la constitución subjetiva unida a la lógica del modelo universal y masculino y a la femineidad como propuesta que articula lo singular.

La epistemología moderna es calcada de la concepción del sujeto del conocimiento como marcado por el hecho en el sentido ontológico y simbólico del sujeto sustantivado como masculino. Así, lo que escapa a la representación y a los sentidos preestablecidos es descalificado, denominado como negativo, falta o caos. Mientras tanto, esa descalificación explicita el defasaje del conocimiento que no dispone del aparato teórico e instrumental necesario para la lectura de la realidad que extrapola la sustancia, lo determinado, lo representado y lo lineal. En esa senda, lo femenino, al encarnar lo vacío, lo negativo y volverse blanco de descalificación, también encarna al desconocimiento que acompaña al saber humano y explicita la angustia generada por el mismo. Lo femenino cuestiona al *status quo* dominante, pues expone el límite de lo referencial epistémico y ontológico que asocia conocimiento, poder, representación, sustancia y falo. Problematizar esos presupuestos demanda la producción de epistemologías y ontologías que se junten con la calificación de lo que fue

excluído y descalificado en el saber moderno y occidental.

No obstante, lidiar con esas cuestiones demanda concebir lo subjetivo y el conocimiento sin arrastrar a la lógica identificatoria y a la metafísica de la presencia en la teoría y en la intervención. Como destaca Foucault (1987), los discursos y las teorías acerca de la diferencia sexual y de la sexualidad fueron contruídos a partir de modalidades de saber que configuran la red social moderna y hablan al respecto de prácticas y discursos que sostienen una red de poder. Así, los cambios y las alteraciones en las teorías y en las prácticas en las diversas áreas del conocimiento cuestionan las relaciones de poder y de jerarquías establecidas. En el escenario contemporáneo localizamos varias prácticas y discursos acerca de la diferencia sexual que articulan redes de poder y de jerarquía establecidas entre los denominados masculino y femenino. Es importante cuestionar esos discursos, prácticas y sus implicaciones para la vida de las personas, produciendo una escucha para las personas que se configuran de formas diferenciadas frente a los modelos y normas establecidas.

Referencias

- Beauvoir, S. (2000). *O Segundo Sexo. 1 Fatos e Mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Birman, J. (2001). *Gramáticas do erotismo: a feminilidade e as suas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cixous, H. (1995). *La Risa de la Medusa: ensayos sobre la escritura*. Barcelona, Anthopos; Madrid, Comunidad de Madrid; San Juan, Universidad de Puerto Rico.
- Del Priore, M. (2008). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Duby, G. y Perrot, M. (1993a). *Historia de las mujeres: El siglo XIX – cuerpo, trabajo y modernidad*. Vol. 8. Madrid: Taurus Ediciones.
- Duby, G. y Perrot, M. (1993b). *Historia de las mujeres: El siglo XIX: La ruptura política y los nuevos modelos sociales*. Vol. 7. Madrid: Taurus Ediciones.
- Foucault, M. (1987). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freud, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Edição Standard Brasileira*

- ra das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- Freud, S. (1923) *A organização genital infantil*. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- Freud, S. (1924) *A Dissolução do Complexo de Édipo*. In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- Freud, S. (1925). *Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos*. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas* (Vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- Freud, S. (1926). *A questão da análise leiga*. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas* (Vol. XX). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- Freud, S. (1931) *Sexualidade feminina*. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas* (Vol. XXI). Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- Freud, S. (1932-1933) *Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise*. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas* (Vol. XXII). Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- Freud, S. (1933). *A feminilidade*. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas* (Vol. XXII). Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- Haraway, D. (1995). *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. *Cadernos Pagu*, 5, p. 7-41.
- Harding, S. (1996). *Ciência y Feminismo*. Madrid: Morata.
- Irigaray, L. (1988). *Speculum de la otra mujer*. Madrid: Saltés.
- Laqueur, T. (2001) *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Nunes, S. A. (2000). *O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Schiebinger, L. (2001). *O feminismo mudou a ciência?* Bauru-SP: EDUSC.

Las mujeres en los narcocorridos: idealización y devaluación, conversión trágica y desenmascaramiento cómico

David Pavón Cuéllar⁴, Miguel Vargas Frutos⁵, Mario Orozco
Guzmán⁶ y Flor de María Gamboa Solís⁷

Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo

Resumen

Se ofrece un análisis discursivo del papel de la mujer en una muestra de 100 narcocorridos grabados y difundidos en México entre 1984 y 2012. Este papel es analizado a través de los nombres que se asignan a las figuras femeninas, sus atributos, sus posicionamientos como objeto y como sujeto, y sus intervenciones dentro y fuera de la esfera de actividad y organización del narcotráfico. Se examina la progresiva desidealización de la mujer, así como un proceso que puede interpretarse ya sea como una conversión trágica o como un desenmascaramiento cómico de las mujeres degradadas o pervertidas en el desarrollo de los narcocorridos.

Palabras clave: narcotráfico, narcocorridos, mujer, análisis de discurso, psicoanálisis.

⁴ Profesor investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo-e: pavoncuellardavid@yahoo.fr

⁵ Correo-e: miguelpumas32@yahoo.com

⁶ Profesor investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo-e: orguzmo@yahoo.com.mx

⁷ Profesora investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo-e: florgamboa@yahoo.com

Abstract

The paper offers a discursive analysis of the role of women in a sample of 100 “narcocorridos” recorded and broadcasted in Mexico between 1984 and 2012. This role is analyzed through the names that are assigned to the female figures, their attributes, their positions as object and subject, and their interventions inside and outside the sphere of drug trafficking. The paper examines the progressive devaluation of women and a process that can be interpreted either as a tragic conversion or as a comic unmasking of degraded or perverted women in the development of narcocorridos.

Keywords: drug-trafficking, narcocorridos, woman, discourse analysis, psychoanalysis.

Introducción: mujeres, narcotráfico y narcocorridos

El emergente subgénero musical mexicano conocido como *narcocorrido*, cuya temática está centrada en el narcotráfico, pone en evidencia un cambio radical del papel de las mujeres en la sociedad. Este cambio es correlativo de la transformación del contexto social y de manifestaciones culturales como el género mismo de los corridos. Las luchas territoriales entre las organizaciones ligadas al narcotráfico han suplantado las batallas y luchas fratricidas de la Revolución. Los corridos revolucionarios presentaban 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. Poco después de la Revolución, retor-

nan y se popularizan los corridos que le cantan a la mujer ajusticiada: una “Rosita Alvérez”, víctima funesta de la intolerancia de un hombre que no admite que se le rechace, o una “Martina” que vincula, en la ingenuidad de su mentira, la entrega del amor con la traición al deber y a la sumisión conyugal. Los primeros narcocorridos, entre los años treinta y setenta, consiguen liberar a la mujer de su condición de víctima del hombre, 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” pasan de ser quienes sufren a quienes ejercen la violencia y matan a sus compañeros (Ramírez Pimienta, 2010).

Los actuales narcocorridos incluyen frecuentemente a figuras femeninas, herederas directas de Ignacia Jasso, que se rela-

cionan de algún modo u otro con el negocio de las drogas. 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. En muchos de estos casos, ocupan lugares centrales y protagónicos en un ámbito que suele concebirse como esencialmente masculino. Además, también con bastante frecuencia, desempeñan papeles que desbordan los marcos representativos tradicionales de la figura femenina en México, tal como han sido identificados por la feminista Marcela Lagarde (2005) en términos de cautiverios, como *Cautiverios de las mujeres mexicanas*: “madres, esposas, locas, monjas, presas y putas” (p. 2).

En realidad, los fenómenos recién mencionados, que se entretajan constantemente con la negación o la desvalorización de la feminidad, no sólo se pueden apreciar en el texto de los narcocorridos, sino también en el contexto simbólico en el que se compone y se canta ese texto, un contexto constituido por sucesos, noticias, opiniones, valoraciones, actitudes, personajes, rumores, palabras, etc. Consideremos, co-

mo simples ilustraciones, las imágenes de presuntas narcotraficantes que circulan en la televisión, la mediatización en torno a las hijas y esposas del Chapo Guzmán, la celebridad alcanzada por las jefas del narcotráfico Enedina Arellano Félix y La Reina del Pacífico, o el escándalo en torno a la hermosa Miss Sinaloa 2008 o Laura Elena Zúñiga Huizar, aprehendida por sus presuntos vínculos con el narcotráfico⁸.

En el ámbito preciso de los narcocorridos, recordemos la fama de la diva Jenni Rivera, la conmoción por su muerte y la importancia de su feminidad (Cobo, 2013). Recordemos también tantos “asuntos de mujeres” (Grillo, 2012; p. 285), por los que habrían sido asesinados cantantes de narcocorridos entre los que destaca el “mujeriego” Valentín Elizalde (Pérez, 2012; p. 72). Tampoco habría que olvidar, en el mismo ámbito de los narcocorridos, aquellas situaciones tan significativas en las que la figura masculina puede llegar incluso a desvanecerse o a pasar a un segundo plano, como es el caso de los rumores en torno a los amores lésbicos por los que la

⁸ Para más ejemplos, consultar Ronquillo (2008).

cantante Zayda Peña Arjona y su amante habrían sido asesinadas.

Teniendo en cuenta la centralidad y el protagonismo del elemento femenino en el contexto simbólico de los narcocorridos y no sólo en el texto de sus letras, podemos comprender la actual proliferación de publicaciones en las que se estudian las más diversas formas de actuación de la mujer en el universo del narcotráfico en México (Ovalle y Giacomello, 2008; Ronquillo, 2008; Carrillo, 2012; Maihold y De Maihold, 2012; Santamaría, 2012). De modo más puntual, encontramos también un cierto interés en la cuestión de la feminidad en textos académicos acerca de los narcocorridos (Tinajero y Hernández, 2004; Arias y Fernández, 2009; Jegerings, 2011), así como trabajos específicos dedicados a las mujeres en este subgénero musical (Cota y Esquivel, 2002; Mondaca, 2004; Ramírez Pimienta, 2010).

Material y método

Haciendo nuestra particular aportación a las investigaciones que ya se han realizado en torno a las figuras femeninas en los corridos que versan principalmente sobre narcotráfico, aquí ofrecemos un análisis discursivo del papel de las mujeres en una

muestra de 100 letras de narcocorridos (Tabla 1) relativamente recientes, grabados y difundidos entre 1984 y 2012, es decir, en las dos últimas etapas del desarrollo de este subgénero musical que distinguen Maihold y De Maihold (2012). Nuestro análisis está limitado a los siguientes aspectos de las referencias a la mujer en los narcocorridos:

1. *Los nombres de la mujer. Sustantivos, adjetivos sustantivados y elementos perifrásticos con los que la mujer es designada e identificada.*
2. *Los atributos de la mujer. Sustantivos, adjetivos y elementos perifrásticos con los que la mujer es descrita o caracterizada.*
3. *La mujer como sujeto y como objeto. La diferencia discursiva entre los posicionamientos de la mujer como receptor pasivo y como agente activo.*
4. *La mujer en el trabajo y en el placer. Las intervenciones de la mujer dentro y fuera de la esfera de actividad y organización del narcotráfico.*

Una vez que hayamos considerado cada uno de estos aspectos, prestaremos una atención especial a aquellos narcocorridos en los que se emplean múltiples nombres para la mujer. Veremos cómo esta multiplicidad puede realizar o comportar diversos procesos discursivos: la distinción entre mujeres, la acentuación de un aspecto de la mujer, la diferenciación entre facetas

femeninas y la narración de una sucesión de avatares de la feminidad. Al detenernos en el último proceso, examinaremos lo que puede interpretarse, ya sea como una conversión trágica o como un desenmascaramiento cómico de las mujeres que se ven degradadas o pervertidas en el desarrollo mismo de los narcocorridos. Para terminar, ahondaremos en esta interpretación a la luz de otra propuesta interpretativa que habremos hecho con anterioridad, a saber, la progresiva desidealización que se observaría en la evolución de los mencionados aspectos de las referencias a la mujer en los narcocorridos.

A diferencia de los anteriores trabajos en la investigación del papel de la mujer en los narcocorridos, el presente no ofrece una visión general y panorámica del tema como la que tenemos en Mondaca (2004), ni profundiza en la relación de la feminidad con la violencia como ya lo han hecho Cota y Esquivel (2002), ni tampoco relata los antecedentes, los orígenes y la historia de las figuras femeninas en los narcocorridos, lo que fue magistralmente realizado por Ramírez Pimienta (2010). Nuestro análisis se limita a los aspectos estrictamente discursivos a los que ya nos hemos referido, pero estudiándolos analíticamente de manera

longitudinal en una muestra amplia de narcocorridos y explorando interpretativamente la evolución ideológica y las orientaciones evolutivas en el seno del discurso textual de las letras. Todo esto debería permitirnos cumplir con el propósito principal de nuestro análisis, que no está en sus resultados analíticos e interpretativos, sino en la reflexión acerca de un posible sentido teórico de estos resultados en una doble perspectiva marxista y psicoanalítica.

Los nombres y su evolución en el tiempo: de las *mujeres* y las *hembras* a las *morras*, *plebes* y *plebitas*

En los 100 narcocorridos analizados, hemos detectado 35 sustantivos, adjetivos sustantivados o elementos perifrásticos con los que la mujer es designada e identificada: *mujer, dama, dama traficante, querida, novia, amiga, dueña de mi amor, señora, vieja, viejona, reina, reina de reinas, jefa de jefas, hembra, pantera, potranca, jovencita, chica, chiquitita, nena, muchacha, muchachona, chavalona, morena, morra, plebe, plebita, plebona, barbi, cabrona, tonta, chacalosa, desmadrosa, malandrina y buchona*. Entre estos nombres, hay los que siempre son utilizados en plural y que suelen designar tanto a objetos de placer carnal como a

colaboradoras en el negocio del narcotráfico: *nenas, muchachas, muchachonas, morenas, morras, plebes, plebitas, barbis, cabronas, tontas, chacalosas, desmadrosas y buchonas*. El singular es el único empleado en otros nombres que tienen una clara connotación positiva y que vehiculan una cierta dosis de respeto o afecto hacia la mujer: *señora, novia y dueña de mi amor*. Encontramos asimismo nombres aparentemente neutros, como *hembra, dama y mujer*, que se emplean en singular y en plural, y que pueden adquirir diversas connotaciones.

Podemos apreciar una interesante evolución de los nombres de la mujer a lo largo de las tres décadas en las que se distribuyen los narcocorridos analizados. El repertorio está limitado en los primeros años, hasta 1999, a los nombres *mujer, hembra, señora, vieja, reina, hembra, potranca, muchacha, novia y barbi*. Entre 2000 y 2006, este repertorio se ve enriquecido con *dama, jefa, amiga y malandrina*. Luego, entre 2006 y 2012, vemos aparecer todos los demás nombres ya mencionados. Hay que destacar, en este último período, la proliferación de los nombres más característicos del género, que suelen emplearse en plural, que se vinculan más con el sexo y la violencia que con la ternura o el afecto, que

tienden a designar mujeres jóvenes que se dedican a la prostitución o al narcotráfico, y que irrumpen tardíamente, de modo súbito, masivo y arrollador, a partir del año 2009: *morras, morritas, plebes, plebitas, chavalonas, cabronas, tontas, chacalosas y desmadrosas*.

En el período comprendido entre 2009 y 2012, los nombres más frecuentes son *morras, plebes y plebitas*, mientras que en la primera época, en los noventa, predominaban las *mujeres* y las *hembras*. Estos distintos nombres parecen implicar diferentes relaciones con las mujeres a las que designan. En un registro más bien tierno y romántico, las *mujeres* y las *hembras* de los noventa les “gustan” a los narcotraficantes [1]^{*}, se “brinda” por ellas y se les “tiene en mente” [6], son “bonitas” [15] o “inocentes” [16], tienen “corazón” y pueden ser “heridas” [17]. En cambio, a partir del 2009, en una exacerbación del elemento sexual y violento correlativa de un debilitamiento de la ternura y del romanticismo, las *morras, plebes y plebitas* pueden operar ya sea como narcotraficantes o bien como prostitu-

* Los números entre corchetes remitirán en lo sucesivo a los corridos numerados y referenciados en la tabla incluida al final de este artículo.

tas, objetos eróticos y amantes en acto o en potencia. Como narcotraficantes, están “aceleradas” [39], tienen “mentalidad de malandras” y “balacean” a quien “se pasa de lanza” [62], están simultáneamente “bien vestidas con elegancia” y “con pistola al bolso” [69], andan “alteradas” y “a la moda” [80]. De no ser narcotraficantes, las *morras*, *plebes* y *plebitas* caen en una dimensión estrictamente sexual: “se suben solas” a las “trocas” de los narcotraficantes [41], se les “trae” para “bailar tubo” [54], “tienen cuerpos despampanantes” [62], son “desmadrosas” [70], le “sobran” a los narcotraficantes [74], se cuentan por “puños” [87], “no faltan” [88], pero también “dejan novios por todos lados” [78]. En éstos y en otros pasajes posteriores a 2009, tanto en la sexualidad como en el negocio del narcotráfico, la motivación de las *morras*, las *plebes* y las *plebitas* oscila entre el dinero y el placer o la diversión, mientras que vemos desvanecerse un amor y un sentimiento que eran decisivos para las *mujeres* y las *hembras* en años anteriores.

El desplazamiento de los nombres femeninos de las *hembras* y *mujeres* a las *morras*, *plebes* y *plebitas* implica entonces una profunda evolución ideológica en la que nos precipitamos desde un registro sentimen-

tal, amoroso y tierno, hasta uno sensual y violento, gozoso e interesado. En el espacio topológico desplegado por la ideología burguesa imperante en el mundo occidental moderno, caemos de lo ideal a lo carnal y lo material. Podemos describir este movimiento descendente como una *desidealización*. Hay algo ideal que se pierde, en efecto, al pasar de “la hembra” que tiene “corazón” [17], la “mujer” por la que se “brinda” y que se “tiene en mente” [6], a la “morra arremangada” que “se trae” para “bailar tubo” [54], la “plebe” que sólo tiene un “cuerpo despampanante” [62]. Al final, después de la desidealización, tenemos un *cuerpo despampanante* en lugar de un *corazón*. Es entonces cuando el hombre puede ya *traer* a la mujer a *bailar tubo* en lugar de tener que limitarse a *brindar por ella* y *tenerla en mente*. Pero evidentemente aquella *mujer* en la que se pensaba ya no es la misma que la *morra* que se ve mientras baila y se desviste. Esta última ya no es una idea, sino un cuerpo *arremangado*, una piel desnuda, una carne desidealizada.

Otro aspecto llamativo del mismo desplazamiento es su orientación regresiva en la lógica de lo que Freud (1900) se representó como un rasgo característico del fenómeno onírico y como un aspecto clave de su fun-

cionamiento. De las tres formas de regresión distinguidas por Freud, tomaremos solamente una como punto de apoyo: la “regresión formal” en la que “primitivos modos de expresión y de figuración sustituyen a los habituales” (p. 541). ¿No es lo que apreciamos en la sustitución de los nombres *hembra* y *mujer* por los de *morra*, *plebe* y *plebita*? ¿No hay acaso una marcha hacia atrás de la feminidad, una suerte de infantilización de las mujeres, al referirse a ellas como si se tratase de niñas? *Morra*, *plebe* o *plebita* son equivalentes de *adolescente*, *púber* y *niña* o *niñita*, que son las denominaciones correspondientes a los estadios anteriores del desarrollo biológico de la hembra y la mujer. Se ha remplazado así un modo habitual de expresarse del ser del sexo femenino adulto –*mujer*, *hembra*– por una figuración alusiva a su estado primitivo –*plebe*, *morra* o *plebita*. Esta regresión formal trastoca el fundamento patriarcal de la feminidad entendida como “madura” o “normal”, el de la procreación, ya que una *plebe* o *plebita* es una *niña* o *niñita* que difícilmente asociamos a la fecundidad reproductiva, mientras que una *mujer* o una *hembra* puede ser una madre, una procreadora, y su nombre es condición de ello y le hace mantener firmemente hundidas las raíces de su feminidad en el suelo de la

biología de su sexo. Para ser nombrada “mujer”, es condición ser madre. La resultante del desplazamiento regresivo es entonces una mujer infantilizada a quien el hombre puede mirar desvestirse y bailar en un tubo o con quien puede satisfacerse sexualmente, carne con carne, pero desembarazado de los problemas y compromisos ligados a la prole.

Los atributos de la mujer

En la evolución ideológica de los narcocorridos que observamos a partir de 2009, la desidealización de la mujer se comprueba claramente en sus atributos, es decir, en aquello que se le atribuye y que se expresa en el discurso a través de los sustantivos, adjetivos y elementos perifrásticos con los que se le describe o caracteriza. Ya hemos visto, en el apartado anterior, que el atributo de “corazón” [17] es remplazado por el de “cuerpo” [62], así como lo “bonito” [15] y lo “inocente” [16] cede su lugar a lo “despampanante” [62], lo “desmadroso” [70], lo “alterado” y “a la moda” [80]. Esta misma evolución puede apreciarse en otros atributos en los que se entreteje con otras orientaciones evolutivas:

1. En su exterioridad física, después de ser “chula” [12] y “hermosa” [24], la mujer es crudamente descrita como “buenota” en función de su cuerpo y haciendo abstracción de su cara [53].
2. En sus interioridad psíquica, la mujer pierde su “talento” [9] y adquiere una “mentalidad de malandra” [62], una “mentalidad enferma” [64].
3. En su actitud hacia el hombre, la mujer ya no es únicamente “coqueta y presumida” [5], sino que pasa al acto y se vuelve “desmadrosa” [70], “aventada” [77] y “ponedora” en “la orgía” [89].
4. En su actitud ante el peligro, la mujer “decidida” [9] es tristemente suplantada por la “maldita” y “agresiva” [59], la “acelerada” [37, 85] y “atravesada” [77].
5. En sus cualidades morales, la mujer “sencilla y de respeto” [31] se deja sustituir por la “enafiada” [85] y “malandrina” [90].
6. En su estado de ánimo, la mujer “alegre” [31] cae en la condición de “peda y paniqueada” [53], “enferma” [77] y “alterada” [77, 80], “pesada” [78, 85], “loca y marihuana” [90].

No es difícil discernir algunas de las principales orientaciones entrelazadas en la evolución ideológica de los narcocorridos. La mujer no sólo es desidealizada, sino que se ve *alterada* y *enafiada*, perturbada o desequilibrada, pervertida y depravada. Se vuelve *maldita* y *agresiva* en lugar de ser tan sólo *decidida*. La sana *alegría* se torna estado *enfermo* y *alterado* por la droga o el

alcohol. El vicio, el *desmadre* y la *orgia*, vienen a ocupar el lugar de la *presunción* y la *coquetería*. El rostro se borra y sólo subsiste el cuerpo. El *talento de mujer* se pierde y sólo queda una *mentalidad enferma de malandra*.

La mujer como objeto y como sujeto

Al comparar los narcocorridos anteriores y posteriores a 2009, alcanzamos a descubrir también, paralelamente a la desidealización y a las otras orientaciones evolutivas a las que nos hemos referido, una tendencia desconcertantemente reaccionaria y regresiva consistente en la creciente propensión a reducir a la mujer a un simple objeto, receptor pasivo de las acciones o pasiones del hombre. Esta propensión es lógicamente correlativa de una supresión de la subjetividad femenina. La mujer pierde paulatinamente su calidad de sujeto, su papel de agente activo, que parece convertirse cada vez más en un privilegio reservado al hombre. A título únicamente indicativo, notemos que la intervención de la mujer como sujeto en los narcocorridos analizados es de 86% hasta 2008, 68% después de 2009 y 40% en 2012.

Además de que la mujer pase por su desubjetivación y objetivación, también debe padecer una cierta degradación de aquello de lo que es objeto o receptor pasivo. Hasta 2008, la mujer será sucesivamente objeto de un hombre al que le “gusta” [1], que la “quiere” [3, 29], que “brinda” por ella [6], que se “pasea” con ella [14, 16, 22, 33], que la “disfruta” [24, 35] y la “ama” [26], y finalmente, después de 2005, la posee o la “tiene” [27, 29], la “goza” [28] y la “desea” [32]. A partir de 2009, la mujer ciertamente no le dejará de “gustar” [45] e incluso “fascinar” al hombre [51], que seguirá “paseando” con ella [55] y continuará “queriéndola” [39, 65] y “gozándola” [96]. Sin embargo, en estos últimos años, la mujer será objeto de toda una serie de acciones masculinas radicalmente diferentes a las mencionadas. La más frecuente, que sorprende por su insistencia, es la acción de “traer” [46, 47, 54, 73, 84, 85, 97]. Además de ser aquello que *se trae* en el vehículo o a las fiestas, las mujeres, particularmente en plural, son el objeto que se “usa” [36] o se “jala” [54], que “sobra” [56, 74], al que se le “llama” [71] o se le “marca” [86], por el que “se va” [87], el que “adorna la cama” [88], al que se le “invita” [89] o al que se le “lleva” de un lugar a otro [92, 99], al que se “man-

tiene” [93] o al que metafóricamente se “ejecuta” [94] y se “levanta” [98].

Entre las acciones de las que la mujer es objeto después de 2009, hay algunas claramente degradantes y sin parangón en los años anteriores. La *morra* y la *plebe sobran* y son *usadas*. Son aquello que se *jala* de un lado a otro y que termina por *adornar la cama*. Resulta esclarecedor comparar las acciones más frecuentes de que es objeto la mujer antes y después de 2009: antes, lo que se hacía más con la mujer era *pasear* con ella; después, lo que se hace más con ella es *traerla*. En el primer caso, ni siquiera es seguro que la mujer esté siendo concebida como objeto, pues en cierto sentido constituye un *sujeto con el que se pasea*, que *pasea con uno tal como uno pasea con él*. En cambio, cuando es *traída*, la mujer aparece netamente como un objeto en una total pasividad que nos hace pensar en una cosa o bulto que se trae, que uno mueve y que no se mueve por sí mismo.

La mujer en el trabajo y en el placer

La mujer suele caer en la condición de objeto en el ámbito del placer, pero éste no es único ámbito en el que la vemos intervenir en los narcocorridos. Además de ser

un simple objeto de placer de los narcotraficantes, la mujer puede ser ella misma narcotraficante y participar activamente como agente o como sujeto en la esfera de actividad y organización del narcotráfico. La participación en este ámbito de trabajo le permite conservar la subjetividad que tiende a perder en los ámbitos del placer del hombre y del trabajo de la mujer como prostituta. En contraste con la prostituta y con la amada o amante, la narcotraficante no deja de ser tratada como sujeto. Cabe conjeturar que nos encontramos ante un contexto discursivo, socioeconómico, político e ideológico, en el que la mujer sólo puede preservar su dignidad subjetiva mediante una acción criminal. Incluso después de 2009, la mujer narcotraficante *se hace respetar*. Se le canta, se le exalta y se le reconoce constantemente su valentía.

Entendemos que “la mujer valiente” constituya por sí sola una categoría clasificatoria en la “taxonomía del narcocorrido” que nos ofrecen Arias y Fernández (2009; p. 227). Por nuestra parte, observamos que la valentía de la narcotraficante es la virtud subjetiva femenina en la que más insisten los narcocorridos analizados. Esta “valentía” [11, 21, 48] se conecta estrechamente con otras virtudes subjetivas como el “valor”

[59, 68], las “agallas” [49] o el hecho de “no temer a nada” [60, 83], y así constituye un registro de exaltación de la feminidad que no deja de operar en la caracterización de la mujer narcotraficante. Es en este registro en el que se le canta sucesivamente a la “mujer decidida” que “no conoce el miedo” [7], a la “valiente señora” que “mata a quemarropa” [11], a las “malandrinas” que “de nada tienen miedo” [19], a una “traficante muy famosa” que es “señora muy valiente” [21], a las “morras aceleradas” que “no le temen al peligro” [37], a las “mujeres que sabemos son valientes” [48], a unas “damas con tantas agallas” que “se dan de tiros” unas a otras [49], a las “plebonas que no le temen a nada” [60], a la “hembra moderna” que “a nada le tiene miedo” [64], a una “mujer de mucho valor” que “no se le raja a nadie” [68], a unas “mujeres poderosas” que “no cualquiera las asusta” [82] y a “morrillas enmafiadas” que “no temen a nada” [83].

Al analizar los narcocorridos, podemos percatarnos de que la valentía femenina es decisiva en la relación de la mujer con el hombre, no sólo porque implica necesariamente un posicionamiento subjetivo de la mujer como agente activo, sino también porque frecuentemente parece cuestionar

los estereotipos de género y exigir un pronunciamiento explícito con respecto a las relaciones de poder y a la igualdad o diferencia entre hombres y mujeres. Por ejemplo, al elogiar la valentía de una “hembra” narcotraficante ayudada por un policía judicial, se dice que “tenía de sobra lo que a muchos les faltaba” [23]. En otro narcocorrido, cantándole a una mujer que hereda la valentía de su padre, se dice que es tan valiente que “varios hombres quisieran tener su valor” [59]. Otro narcocorrido nos dice que la “hembra moderna”, que “a nada le tiene miedo”, se caracteriza precisamente por no permitir que los “hombres” la “dominen” [64]. Es como si no pudiera dejarse de pensar en los hombres, en su poder sobre las mujeres y en el prejuicio de su desigualdad con respecto a ellas, al momento de reconocer la valentía femenina.

En los viejos y nuevos narcocorridos, la valentía es el atributo más utilizado para dignificar y revalorizar a la figura femenina y para preservarla así de aquella tendencia constante por la que se ve cada vez más devaluada y despreciada. Es muy significativo que los nombres o atributos más injuriosos para la mujer, como *tonta*, *cabrona*, *loca*, *maldita* o de *mentalidad enferma*, no

se apliquen jamás a las caracterizadas como valientes en la lucha armada. Esta lucha parece constituir en los narcocorridos, lo mismo que en el corrido tradicional estudiado por Magdalena Altamirano (2010), “una parcela donde la mujer sí ha podido desarrollar un protagonismo de signo positivo” al encarnar “el arquetipo de la mujer valiente” (p. 459). Una vez que la mujer toma la pistola, da muestras de valentía y se nos descubre como una *mujer de armas tomar*, automáticamente adquiere una subjetividad, deja de ser tan sólo el objeto sexual del hombre, tiende a desempeñar un rol protagónico y puede merecer los más honrosos nombres que los narcocorridos reservan a sus protagonistas femeninas: “mujer” [7, 21, 48, 68], “señora” [11], “dama” [49] y hasta “reina” [21, 68].

Múltiples nombres en un solo narcocorrido: distinción entre mujeres, acentuación de un aspecto de la mujer, diferenciación entre facetas femeninas y narración de una sucesión de avatares de la feminidad

Hay narcocorridos en los que la mujer es designada con múltiples nombres que adquieren valores simbólicos diferentes en

función de sus posiciones en la estructura discursiva. Los nombres pueden corresponder a distintas mujeres, como en el siguiente pasaje: “Una dama traficante / Saben que soy chacalosa / Pa’ que se meten conmigo / Yo soy la jefa de jefas / Mis guaruras son mujeres” [27]. Las simples *mujeres*, en plural, no son más que *guaruras*, guardaespaldas que trabajan para la *dama traficante* y *jefa de jefas*, la cual, en una posición jerárquica superior, no se confunde con ellas y posee una individualidad singular acentuada en su designación como *jefa de jefas*, *jefa* en singular de las *jefas* en plural.

Además de corresponder a mujeres diferentes, los distintos nombres pueden referirse a una sola mujer o a un mismo grupo de mujeres: “Las plebes pisteano / Morritas controlando / Con sus escuadras fajadas / Y la nariz bien polveada / Morras aceleradas / Echándose un suspiro / No le temen al peligro” [37]. Las mismas mujeres son aquí presentadas como *plebes*, *morras* y *morritas*, sin que haya una diferencia evidente entre las tres designaciones que parecen insistir en una misma identidad o en un mismo aspecto de la feminidad característica de las plebes y morras concebidas como narcotraficantes.

En algunos casos, la diferencia entre los aspectos designados puede ser creada por las mismas designaciones aun cuando no parezca existir distinción alguna entre las mujeres designadas: “Chiquititas no se agüiten / Pronto estaré llegando / Viejas pa’ tirar pa’ arriba / Mujeres de selección” [61]. En este pasaje, aunque no haya tres grupos de mujeres, sí apreciamos una diferenciación entre facetas femeninas captadas por diferentes nombres que hacen aparecer a diferentes clases de mujer: las *mujeres* propiamente dichas son selectas o *de selección*, a diferencia de las *viejas*, que sólo se caracterizan por ser numerosas, abundantes e incluso demasiado abundantes, *pa’ tirar pa’ arriba*. Por otro lado, en un tono un tanto humorístico, las *chiquititas* se *agüitan*^{*}, se entristecen aparentemente por la ausencia del hombre que *pronto estará llegando*. Estas *chiquititas agüitadas* operan como la primera presentación, cómicamente tierna y sentimental, de la cruda realidad carnal de las *viejas pa’ tirar pa’ arriba*, que al final son revalorizadas por ser *de selección*. Es como si el carácter selecto compensara el hecho de que las *viejas* no corresponden

* Verbo pronominal empleado en México y en El Salvador. Sinónimo de “entristecerse”, “apeñarse” o “afligirse”.

exactamente a unas *chiquititas agüitadas* que hacen pensar en adolescentes virginales y enamoradas, novias de pueblo, encarnaciones mexicanas de Penélope. Además de esta compensación, está desde luego la ganancia del efecto cómico producido primero por el desconcertante plural de la Penélope multiplicada en las *chiquititas* que esperan *agüitadas* a un solo hombre, y luego por una desidealización que toma la forma del desenmascaramiento de las *viejas pa' tirar pa' arriba*, quizá prostitutas experimentadas, que no parecen estar *agüitadas* más que por la falta de clientela, pero que se consuelan con un solo hombre que *pronto estará llegando*. Hay que notar que el hombre se jacta de poder consolarlas a todas, aun cuando las hay *pa' tirar pa' arriba*, lo que refuerza el efecto cómico del plural de las *chiquititas*.

Si la transición de las *chiquititas* a las *viejas* no fuera únicamente un desenmascaramiento cómico, entonces podría servir para narrar una sucesión de avatares o metamorfosis de la feminidad. Esto es lo que encontramos, por ejemplo, en un interesante narcocorrido sobre un jefe narcotraficante que prefiere *usar* mujeres vírgenes o *sin usar*: "Se llevó a una jovencita al salir de aquel lugar / Está bien acompañado por

la reina que usa él / Que se traigan las muchachas más bonitas pero ya / La mejor es pa' mi amigo / y si acaso no le gusta / Tráiganle una sin usar" [36]. La *jovencita* o *muchacha sin usar* no se confunde con aquello en lo que se convierte una vez usada, esto es, *la reina que usa él*, pero también, de manera implícita, la muchacha que *no le gusta* porque ya fue *usada* por alguien más. Tanto la *muchacha usada* como la *reina que usa* el narcotraficante se distinguen claramente de la *jovencita* o *muchacha sin usar*. Esta última no es la máscara de las primeras, como las *chiquititas agüitadas* eran máscaras de las *viejas*, sino que es aquello que eran antes de convertirse en lo que son. De lo que se trata es de una conversión, transformación real de la *muchacha sin usar* en la *muchacha usada*, y no de una simulación de esta conversión trágica en un desenmascaramiento cómico por el que la *vieja*, la *muchacha usada*, se quita la máscara de *jovencita*, de *muchacha sin usar* o de *chiquitita agüitada*.

Conversión trágica y desenmascaramiento cómico: hablarle a las *nenas*, encerrarse con las *viejonas* y cantarle a las *muchachonas felices de compras*

Dado que hay una simulación de la conversión por el desenmascaramiento, puede resultar difícil discernir lo simulado y aquello que lo simula. Medimos esta dificultad en un denso y enigmático narcocorrido como el siguiente: “Le hablé a unas nenas / Me las llevé pa’ Las Vegas / yo con mi cigarrón iba en las nubes con tres viejonas / Nos encerramos en suite de lujo / Muchachonas felices de compras” [99]. La doble conversión de *las nenas en viejonas* y de *las viejonas en muchachonas*, de las jóvenes en amantes y de las amantes en compradoras, parece no ser más que una desidealización consistente en un doble desenmascaramiento por el que las *muchachonas felices de compras* nos muestran su rostro alegramente materialista e interesado una vez que se quitan primero la máscara ideal superficial de las *nenas a las que se les habla* y luego la máscara más profunda, carnal o sexual, de las *viejonas con las que el hombre se encierra en suite de lujo*.

De la ternura ideal a la sensualidad carnal y sexual, y luego de esta sensualidad al espíritu interesado y materialista, parece plasmarse la conversión que Freud (1895) proponía para que el deseo pudiera franquear la senda intachable, *no castrable*, de la pureza (Orozco, 2008). El movimiento final es

de retorno a una idealización, a una conquista de la felicidad, a través del acto de comprar. Las *muchachonas* están *felices de compras* porque tienen con qué dotarse de bienes que alcanzan a consagrar la impresión de que no les falta nada. Este *sujeto de compras*, excelso en su plenitud, y el *objeto de compras*, “más repugnante porque se manifiesta como deseante y deseable” (Dor, 1996; p. 118), marcan dos polos opuestos de las condiciones de la mujer mediatizadas por el espectro del dinero proveniente del narcotráfico.

El dinero parece profundizar la personalidad femenina y dotarla de un meollo económico materialista que se mantenía disimulado tras la materialidad carnal y no sólo tras la idealidad sentimental. Más allá de las *viejas* que mostraban su rostro carnal al quitarse la máscara sentimental de las *chiquititas agüitadas*, ahora la carnalidad de las *viejonas* podría ser también una máscara que oculta el rostro de las *muchachonas felices que van de compras*. Estas compradoras, consumidoras y quizá incluso consumistas, serían la verdad oculta por las simulaciones de las *nenas a las que se les habla* y de las *viejonas con las que el hombre se encierra en suite de lujo*. Si las *nenas* aceptan hablar con el narcotrafican-

te, viajar con él a Las Vegas y luego convertirse en las *viejonas* que se encierran con él en su *suite de lujo*, tal vez no sea más que para ser al final las *muchachonas felices de compras* que revelan felizmente su verdad, su motivación íntima, el dinero, el valor simbólico por excelencia del sistema capitalista. El *dinero que se da a las muchachonas* constituiría entonces la esencia del *sexo que se tiene con las viejonas*, el cual, a su vez, sería la esencia de *las palabras que se hablan con las nenas*. La tierna joven, la *nena* con la que se *habla*, sería la máscara de la amante, la *viejona* en la *suite*, que sería la máscara de la prostituta, la *muchachona feliz de compras*.

El desplazamiento de las palabras a la cama y finalmente al centro comercial aparece como una desidealización por desenmascaramiento, como una profundización en la esencia del capitalismo, como una revelación de su verdad. El sujeto femenino del capitalismo sería *la muchachona* que gasta dinero y no la *viejona* a la que se penetra ni la *nena* con la que se comunica. Pero también es verdad que la *nena* y la *viejona* revelan ya la verdad de la *muchachona*. La verdad entendida como *aletheia*, como revelación, puede tener una "estructura de ficción" como la que le atribuye

Lacan (1957; p. 448) y ser así un "cuento verdadero" como el defendido por Marx (1843) al concebir "la mentira" (p. 312) que "se hace verdad" (p. 316). La verdad se revela en la mentira. El rostro se adivina en sus máscaras.

Conclusión: del análisis discursivo a la reflexión teórica

Del repudiable objeto de abyección a la mascarada sonriente de la felicidad como sujeto de consumo capitalista, se dibuja un trayecto donde la figura femenina se ubica en un lugar cada vez más distante con respecto al campo violento en el que se desarrolla la guerra del narcotráfico. La violencia parece alejarse, pero no el motivo de la violencia. El dinero es lo que mantiene *felices* a las *muchachonas felices de compras*. Entre gastarlo y ganarlo, se abre un abismo en el que no deja de resaltar, en la distancia, la imagen de la jefa de jefas, en una tradición de personajes memorables como la Nacha, Camelia la Texana y Margarita la de Tijuana. Estas *mujeres valientes* desenmascaran un rostro muy diferente al de las *muchachonas felices de compras*. Y sin embargo, en un caso como en el otro, lo desenmascarado tiene una fisonomía tendida y modelada por el mismo dinero que se

gasta o que se gana. Este dinero se revela en el rostro de quien lo gana y de quien lo gasta, pero volviendo a lo que ya sugerimos, ¿acaso no se revela también en las máscaras de este rostro?

En el último narcocorrido analizado, cuando la nena se deja llevar a Las Vegas y cuando la viejona se deja encerrar en una suite, ya se está delatando a la muchachona que desea tener dinero e ir alegremente de compras. El desenmascaramiento empieza con las máscaras. La forma de las máscaras anuncia la fisonomía del rostro. Este rostro no es más que una revelación particularmente nítida, pero tal vez haya revelaciones más nítidas, más reveladoras, y de cualquier modo hay que reconocer que las máscaras ya son también revelaciones. Por lo demás, ¿por qué estas revelaciones de la nena y la viejona, de la tierna joven y de la sensual amante, serían menos reveladoras que la revelación de la prostituta? ¿Por qué lo que interpretamos como un desenmascaramiento no sería un triste enmascaramiento? ¿Acaso la prostituta no se ve constreñida frecuentemente a adoptar la máscara de la amante?

¿Acaso no hay una cierta idealización que opera cada vez más en los narcocorridos y

que permite que una amante en carne y hueso termine convirtiéndose en prostituta e intercambie, ya no sólo su carne por carne, sino esta carne material por el valor ideal abstracto del dinero? ¿Acaso el dinero no puede ser aquí un representante ideológico de la carne y del cuerpo? Semejantes preguntas nos conducen a todo lo que el materialismo freudiano y lacaniano, el materialismo del cuerpo y de la sexualidad, puede aportar al de Marx y sus seguidores, el cual, por su parte, puede también aportar mucho al primero, haciéndole ver todo lo que le ocurre al cuerpo sexuado cuando es mediado por la materialidad económica.

En una fecunda confluencia entre los materialismos del psicoanálisis y del marxismo (Pavón Cuéllar, 2009; 2012), podemos ir más allá del “materialismo vulgar” que reduce lo psíquico a una “excreción” (Bernfeld, 1926; p. 19) de lo material y que “sólo cree en lo corpóreo” (Fenichel, 1934; p. 162). Tan sólo así podremos aprehender el sentido radical del “amor sensual” (Marx, 1845; p. 493), escapar a su banal reducción a la “*secretio seminis*” (p. 493) y reconocer que no todo se reduce a una “sensualidad” entendida como “secreto del amor” (p. 494). Este secreto no parece radicar en el registro sensual de los “asuntos de coito”,

sino “más allá”, en algo que recela el secreto de la sensualidad y a lo que “se atienen” las mujeres en el amor (Lacan, 1972-1973; p. 92).

En el ejemplo del último narcocorrido que analizamos, ¿acaso la amorosa ternura de la joven con la que se habla no podría ser el secreto de la sensual amante que sería el secreto de la prostituta? ¿Y si el rostro de la prostituta no fuera más que la máscara de

la amante que se entregó al hombre? ¿Y si esta amante fuera la máscara de la joven enamorada que aceptó irse con él a Las Vegas? ¿Y si la nena ingenua fuera el único rostro de todas las máscaras? ¿Y si la desidealización, la emancipación del sexo y el dinero que festejamos en el mundo contemporáneo, fuera también una idealización-ideologización exitosamente realizada por el sistema capitalista de la cultura?

Tabla 1. Narcocorridos analizados.

No.	Compositor	Cantante	Título	Disquera	Año
1	Ramiro Cavazos	Los Tigres del Norte	<i>Los tres amigos</i>	Fonovisa	1984
2	D.A.R.	Los Tigres del Norte	<i>La camioneta gris</i>	Fonovisa	1989
3	Reinaldo Martínez	Los Tigres del Norte	<i>Margarita la de Tijuana</i>	Fonovisa	1994
4	Francisco Quintero	Jenny Rivera	<i>Las mujeres pueden</i>	Brentwood	1995
5	Jenny Rivera	Jenny Rivera	<i>La chacalosa</i>	Brentwood	1995
6	Mario Quintero	Los Tucanes de Tijuana	<i>Clave privada</i>	Unisono	1995
7	Santiago Iracheta	Fronterizos de Nuevo Laredo	<i>Amparo del Fierro</i>	Disa	1996
8	Arturo González	Los Originales de san Juan	<i>La raza de Michoacán</i>	EGO	1996
9	Francisco Quintero	Grupo Exterminador	<i>Las panteras</i>	Fonovisa	1996
10	Francisco Guti	Grupo Exterminador	<i>El perro negro</i>	Fonovisa	1996
11	Martin Rubalcaba	Los Huracanes del Norte	<i>La dama de rojo</i>	Fonovisa	1996
12	Francisco Quintero	Grupo Exterminador	<i>Las Monjitas</i>	Fonovisa	1996
13	Francisco Quintero	Los Tigres del Norte	<i>Las novias del traficante</i>	Fonovisa	1997
14	Silvestre Solano	Los Originales de san Juan	<i>El rey del cristal</i>	EMI	1998
15	Hugo Arrollo	Los Originales de san Juan	<i>La peda</i>	EMI	1998
16	Hugo Arrollo	Los Originales de san Juan	<i>Sello de la mafia</i>	EMI	1998
17	Ángel González	Los Tigres del Norte	<i>Contrabando y Traición</i>	Fonovisa	1998

18	Silvestre Solano	Los Originales de san Juan	<i>Patrón de patrones</i>	EMI	2000
19	Jenny Rivera	Jenny Rivera	<i>Las mandrinas</i>	Fonovisa	2000
20	Enrique Franco	Los Originales de san Juan	<i>Vendetta Michoacana</i>	Univision	2001
21	Teodoro Bello	Los Tigres del Norte	<i>La reina del sur</i>	Fonovisa	2002
22	D.A.R.	Los Huracanes del Norte	<i>Mafia Michoacana</i>	Fonovisa	2002
23	D.A.R.	Valentín Elizalde	<i>La dama y el judicial</i>	Universal	2003
24	Wilfrido Elenes	Los norteños de Cosala	<i>Mujeres y polvo</i>	Ayana	2005
25	Jenny Rivera	Jenny Rivera	<i>Jefa de jefas</i>	Fonovisa	2005
26	Francisco Gutiérrez	Los zafiros del Norte	<i>Tierra de valientes</i>	Reca	2005
27	Jesús Chávez	Los Originales de san Juan	<i>100% Michoacano</i>	EMI	2006
28	Sergio Cazares	Los Originales de san Juan	<i>Ando alegre</i>	EMI	2006
29	Mario Quintero	Los Tucanes de Tijuana	<i>Mis tres viejas</i>	Fonovisa	2006
30	Jesús Eulogio Sosa	Los buitres de Culiacán	<i>Con una bolsita</i>	Universal	2007
31	D.A.R	Los buitres de Culiacán	<i>Las cabronas</i>	Universal	2007
32	Juan Carlos Ochoa	Los buitres de Culiacán	<i>El malecón</i>	Universal	2007
33	José Meza	El coyote	<i>Vida mafiosa</i>	Univision	2007
34	Esteban Guajardo	Los amos de Nuevo León	<i>Desmadre en el baño</i>	Vene music	2007
35	Felipe Meza	Los inquietos del Norte	<i>Pedos hasta la chingada</i>	Universal	2008
36	Federico Méndez	Banda MS	<i>Está de parranda el jefe</i>	Disa	2009
37	Saúl Beltrán	Colmillo norteño	<i>Al nuevo altata</i>	Fonovisa	2009
38	José Alfredo Ríos	El komander	<i>Caravanas en las motos</i>	Fonovisa	2009
39	José Alfredo Ríos	Ulises Quintero	<i>El katch</i>	Fonovisa	2009
40	Paulino Vargas	Los Tigres del Norte	<i>Reina de reinas</i>	Fonovisa	2009
41	Adolfo Valenzuela	Los buitres de Culiacán	<i>El bucanas</i>	Fonovisa	2009
42	Adolfo Valenzuela	Los buitres de Culiacán	<i>Ladies mafia</i>	Fonovisa	2009
43	D.A.R.	Los zafiros del Norte	<i>El cobrador</i>	Reca music	2009
44	D.A.R	Los zafiros del Norte	<i>El cocol</i>	Reca music	2009
45	D.A.R.	Los zafiros del Norte	<i>El gozo</i>	Reca music	2009
46	D.A.R.	Los pesados del hyphy	<i>Mujeriego number one</i>	Solo records	2009
47	Felipe Meza	Los inquietos del Norte	<i>Gastando los verdes</i>	Universal	2009
48	Felipe Meza	Los inquietos del Norte	<i>La clika</i>	Universal	2009
49	Jesús Chávez	Los originales de san Juan	<i>Las dos Michoacanas</i>	Universal	2009
50	Felipe Meza	Los inquietos del Norte	<i>Las parrandas</i>	Universal	2009

51	Felipe Meza	Los inquietos del Norte	<i>El plebe y el primo</i>	Universal	2009
52	Felipe Meza	Los inquietos del Norte	<i>Pedo y cocodrilo</i>	Universal	2009
53	D.A.R.	La ley de Michoacán	<i>Las desmadrosas</i>	Disa	2010
54	D.A.R.	Los buchones de Culiacán	<i>El refuego</i>	Disa	2010
55	Rafael Becerra	Calibre 50	<i>Plebada alterada</i>	Disa	2010
56	Mario Quintero	Los Tucanes de Tijuana	<i>El diablo</i>	Fonovisa	2010
57	Teodoro Bello	Los Tigres del Norte	<i>La fama de la pareja</i>	Fonovisa	2010
58	Rossina Silva	Rossina Silva	<i>Dama de la troca colorada</i>	Sin compañía	2010
59	D.A.R.	Fabiola Deniss	<i>La mafiosa</i>	Huma	2010
60	D.A.R.	Fabiola Deniss	<i>La patrona</i>	Huma records	2010
61	Alfredo Ríos	Los buitres de Culiacán	<i>El corrido del tamarindo</i>	La disco	2010
62	D.A.R.	Los buitres de Culiacán	<i>Las plebes high class</i>	La disco	2010
63	D.A.R.	Los nuevos elegantes	<i>El hijo del diablo</i>	La disco	2010
64	D.A.R.	Vanessa García	<i>Hembra moderna</i>	La disco	2010
65	D.A.R.	Los zafiros del Norte	<i>El cocodrilo</i>	Reca music	2010
66	D.A.R.	Ely Quintero	<i>Viejas chacalosas</i>	Three sound	2010
67	D.A.R.	Ely Quintero	<i>4 damas en 300</i>	Three sound	2010
68	Marco Méndez	Violeta	<i>La plebada parrandera</i>	Three sound	2010
69	D.A.R.	Ely Quintero	<i>Las juniars</i>	Three sound	2010
70	D.A.R.	Ely Quintero	<i>Morras desmadrosas</i>	Three sound	2010
71	José Meza	Los inquietos del Norte	<i>90 millas</i>	Universal	2010
72	Felipe Meza	Los inquietos del Norte	<i>De sangre traficante</i>	Universal	2010
73	José Meza	Los inquietos del Norte	<i>Locos desde ayer</i>	Universal	2010
74	Jesús Saucedo	Calibre 50	<i>Estilo de vida</i>	Disa	2011
75	Efrén Ávila	Los zafiros del Norte	<i>Fiebre michoacana</i>	EGO	2011
76	D.A.R.	El coyote	<i>Las morenas</i>	ISA music	2011
77	D.A.R.	Yesenia Jiménez	<i>Enferma y atravesada</i>	La disco Twins	2011
78	D.A.R.	Grupo comando alterado	<i>Las plebes pesadas</i>	La disco	2011
79	Manuel Chaidez	Los mayitos de Sinaloa	<i>El quincenas</i>	La disco Twins	2011

80	D.A.R.	Grupo estrategia	<i>La dulce alterada</i>	La disco Twins	2011
81	D.A.R.	Kory Velarde	<i>La plebe pesada</i>	Trhee sound	2011
82	D.A.R.	Ely Quintero	<i>Mujeres macizas</i>	Three sound	2011
83	D.A.R.	Oscar García	<i>Morritas enmafiadas</i>	Twins	2011
84	Esteban Guajardo	Los amos de Nuevo León	<i>Perrona parranda</i>	Vene music	2011
85	Pancho “pikadien- tes”	Calibre 50	<i>Aguaje activado</i>	Disa	2012
86	Armando Osuna	Grupo impredecible	<i>Trato cerrado</i>	Disa	2012
87	Pancho “pikadien- tes”	Banda los recoditos	<i>Los compadres</i>	Disa	2012
88	D.A.R.	La ley de Michoacán	<i>Ando bien amanecido</i>	Hyphy music	2012
89	D.A.R.	La ley de Michoacán	<i>Con rumbo al infierno</i>	Hyphy music	2012
90	D.A.R.	La ley de Michoacán	<i>De peda en California</i>	Hyphy music	2012
91	D.A.R.	Luis Salomón	<i>Al 120</i>	ICON & EBO	2012
92	D.A.R.	La ley de Michoacán	<i>Loqueando en Michoacán</i>	Pica records	2012
93	D.A.R.	Ely Quintero	<i>La Cheyenne sin placas</i>	Three sound	2012
94	D.A.R.	Los valedores de la sierra	<i>El acelerado</i>	Three sound	2012
95	Adolfo Ríos	El komander	<i>El diablo</i>	Twiiins music	2012
96	Christian Montez	El komander	<i>El taquicardio</i>	Twiiins music	2012
97	D.A.R.	El RM	<i>Radio pechera y metralla</i>	Twins	2012
98	José Meza	Los inquietos del Norte	<i>Le hable a mi compa</i>	Vene music	2012
99	Felipe Meza	Los inquietos del Norte	<i>El bluntonon</i>	Vene music	2012
100	Fidel Rueda	Fidel Rueda	<i>Sinaloense hasta las ca- chas</i>	Disa	2012

Referencias

de *Dialectología y Tradiciones Populares*,
65(2), pp. 445–464.

Altamirano, M. (2010). Representaciones
femeninas en el corrido mexicano tradi-
cional. Heroínas y antiheroínas. *Revista*

- Arias, M. L. O., y Fernández, V. J. A. (2009). El Narcocorrido en México. *Cultura y droga*, 14, pp. 207–232.
- Bernfeld, S. (1926). Socialismo y psicoanálisis. En H. P. Gente. *Marxismo, Psicoanálisis y Sexpol* (pp. 15-37). Buenos Aires: Granica, 1972.
- Carrillo. H. E. (2012). ¿Vinculadas al narco? Mujeres presas por delitos contra la salud. *Desacatos*, 38, pp. 61–72.
- Cobo, L. (2013). *Jenny Rivera: The Incredible Story of a Warrior Butterfly*. Nueva York: Penguin.
- Cota, A. M., y Esquivel, R. M. (2002). Mujer y violencia en el narcocorrido –una simbología aproximada. En *Memorias del XVII Congreso de Historia Regional*. México: Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Dor, J. (1996). *Clínica psicoanalítica. Enseñanza, conducción de la cura, estudios clínicos*. Barcelona: Gedisa.
- Fenichel, O. (1924). Sobre el psicoanálisis como embrión de una futura psicología dialéctico-materialista En H. P. Gente. *Marxismo, Psicoanálisis y Sexpol* (pp. 160-183). Buenos Aires: Granica, 1972.
- Freud, S. (1895). Estudios sobre la historia. En *Obras completas, vol. II*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- Freud, S. (1900). La interpretación de los sueños. En *Obras completas, vol. IV*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- Grillo, I. (2012). *El narco. En el corazón de la insurgencia criminal mexicana*. México: Tendencias.
- Jegerings, M. M. A. (2011). *La dinámica del narcocorrido: Representación, verdad y la comunidad imaginada. Tesis de la Facultad de Humanidades*. Utrecht: Universidad de Utrecht.
- Lacan, J. (1957). La psychanalyse et son enseignement En *Écrits* (pp. 434-456). París: Seuil (poche), 1999.
- Lacan, J. (1972-1973). *Le séminaire. Livre XX. Encore*. París: Seuil (poche), 1999.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.

- Maihold, G., y De Maihold, R. M. S. (2012). "Capos, reinas y santos – la narcocultura en México". *México Interdisciplinario* 2 (3).
www.maihold.org/mediapool/113/1132142/data/Narcocultura_en_Mexico_GM_SdM.pdf
- Marx, K. (1843). L'interdiction de la 'Leipziger Allgemeine Zeitung' dans l'Etat Prussien. En *Œuvres philosophie* (pp. 311-317). París: Gallimard-Pléiade, 1982.
- Marx, K. (1845). La Sainte Famille ou critique de la critique critique. En *Œuvres philosophie* (pp. 427-661). París: Gallimard-Pléiade, 1982.
- Mondaca, A. (2004). *Las mujeres también pueden. Género y narcocorrido*. México: Universidad de Occidente.
- Orozco, M. (2008). El orden de la seriación en la "Liebenslebens" de Sigmund Freud. *Psikeba: Revista de Psicoanálisis y Estudios Culturales*, 8.
- Ovalle L. P., y Giacomello C. (2008). "La mujer y el 'narcomundo'. Imágenes tradicionales y alternativas". *Arenas. Revista Sinaloense de Ciencias Sociales*, 17, pp. 32-45.
- Pavón Cuéllar, D. (2009). *Marxisme lacanien*. París: Psychophores.
- Pavón Cuéllar, D. (2012). El manzano revolucionario de Gustave Flaubert y los ocho materialismos de Jacques Lacan. *Affectio Societatis*, 9(17), pp. 1-20.
- Pérez, E. (2012). *Que me entierren con narcocorridos. Las historias de los gruperos asesinados*. México: Grijalbo.
- Ramírez Pimienta, J. C. (2010). "Sicarias, buchonas y jefas: perfiles de la mujer en el narcocorrido". *The Colorado Review of Hispanic Studies*, 8-9, pp. 327-352.
- Ronquillo, V. (2008). *La Reina del Pacífico y otras mujeres del narco*. México: Planeta.
- Santamaría, A. (2012). *Las jefas del narco*. México: Grijalbo.
- Tinajero, M. R. y Hernández Iznaga, M. R. (2004). *El narcocorrido: ¿tradicción o mercado?* México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Depresión y problemas de salud en estudiantes universitarios de la carrera de Medicina. Diferencias de género.

Rocío Soria Trujano⁹, Edy Ávila Ramos¹⁰ y Ana Karen
Morales Pérez¹¹

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Resumen

Los estudiantes del área de la salud tienen un exceso de trabajo que puede ser factor que se relacione con síntomas de depresión y daño físico. El objetivo del presente estudio fue evaluar la presencia de depresión y malestares físicos y hábitos de salud en hombres y mujeres estudiantes de la carrera de medicina. La muestra estuvo integrada por 150 alumnos de una universidad pública. Se empleó el Inventario de Depresión de Beck y se diseñó una escala tipo Likert para evaluar los aspectos de interés. En los resultados no se encontraron diferencias significativas entre géneros para ambas variables. Los porcentajes revelaron que la mayoría de los participantes no presentó depresión. Sin embargo, hubo daño en su bienestar físico. Se sugiere incluir en las universidades programas de afrontamiento del estrés para los alumnos.

Palabras clave: depresión, estudiantes universitarios, estrés académico.

⁹ Área Psicología Clínica. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo-e: maroc@campus.iztacala.unam.mx

¹⁰ Área Métodos Cuantitativos. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo-e: osi_yo2001@yahoo.com.mx

¹¹ Egresada Licenciatura Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo-e: kchick_02@hotmail.com

Abstract

The health of young college students may be affected by stressful academic situations. Students in the field of health are overworked, which can be a factor that relates to symptoms of depression and physical damage. The aim of this study was to evaluate the presence of physical ailments, health habits and the presence of depression in males and females students at medical career. The sample consisted of 150 students from a public university. A Likert scale was designed to assess aspects of interest, and the Beck Depression Inventory was used. No significant gender differences were found for both variables. The percentages revealed that most of participants showed not depression. However, there was damage to their physical well being. In the universities, stress coping programs for students must be included.

Keywords: depression, university students, health, academic stress.

Introducción

Para muchos jóvenes y para sus familiares, estudiar una carrera universitaria representa una meta al considerar que obtener un grado académico incrementa las oportunidades laborales y, por ello, se está en posibilidades de aspirar a mejorar la calidad de vida. Para lograrlo, el ámbito universitario no sólo requiere que los jóvenes tengan interés en los estudios sino que también deben mostrar buena organización, autonomía, habilidades específicas y capacidad para afrontar las situaciones escolares estresantes.

Los estudiantes deben ser capaces de establecer buena relación con sus compañeros de clase y con el profesorado; distribuir

su tiempo de manera que puedan cumplir con la carga de asignaturas y de trabajo académico, así como contar con habilidades para afrontar el alto nivel de estrés que producen las demandas escolares, poniendo en juego su autoestima, la cual puede basarse en sus éxitos o fracasos. Así, el ámbito universitario puede convertirse en un espacio de riesgo que influye en los estados físico y psicológico de los estudiantes, debido a las posibles dificultades para cumplir las exigencias escolares y para afrontar las situaciones altamente demandantes y estresantes.

El estrés académico y sus consecuencias

Barraza (2004) señala que el estrés académico es un proceso adaptativo en el que los estudiantes se someten a demandas valoradas por ellos mismos como estresores, las cuales provocan un desequilibrio que se manifestará con determinados síntomas situación a la que los jóvenes deben entonces afrontar la para lograr un nuevo equilibrio.

Casuso (2011) menciona que los estresores académicos son los factores o estímulos del ambiente educativo que presionan o sobrecargan al estudiante, quien evalúa su entorno con demandas a las que puede responder adecuadamente, o tal vez no debido a la falta de recursos y de control de la situación, siendo entonces que no todos los alumnos presentan estrés pues algunos tienen mejor disposición para afrontar los acontecimientos estresantes.

Varios son los estresores a los cuales se pueden enfrentar los estudiantes en el ámbito escolar, por ejemplo, los horarios de clases, las evaluaciones, el alto nivel de competitividad, la incertidumbre sobre la aplicación de sus conocimientos teóricos

en situaciones reales, etcétera. Todo esto puede tener efectos negativos en su bienestar físico y psicológico y pudieran presentar síntomas somáticos tales como cefaleas, alteraciones del sueño, dolores de espalda, cansancio, desvanecimientos; problemas conductuales y cognitivos como irritabilidad y falta de concentración; así como problemas asociados a trastornos psicológicos como la depresión y la ansiedad. Además, pueden mostrar baja motivación, sensación de fracaso, poco interés por enfrentarse día a día a los estresores, y algunos habrán de desertar por considerar que no logran adaptarse a un ambiente que tanto les exige (Balanza, Morales y Guerrero, 2009; Casuso, 2011; Evans y Nelly, 2004; González, Landero y García, 2009).

Al respecto, Agudelo, Casadiegos y Sánchez (2008) y Cova, Alvial, Bonifetti, Hernández y Rodríguez (2007), señalan que los principales motivos de consulta psicológica en la población estudiantil son la depresión y la ansiedad, y que es en la adolescencia tardía cuando se ha detectado que se acentúan estos problemas de salud mental, haciendo hincapié en que la presencia de síntomas depresivos en los estudiantes es un factor que puede generar bajo rendi-

miento y fracaso académico, causando a su vez, deserción escolar.

Algunas investigaciones (Cuenca, Almirón, Czernik y Marder, 2005; Czernik, Giménez, Mora y Almirón, 2006; González, Landero y García, 2009; Guavita y Sanabria, 2006; Gutiérrez, Montoya, Toro, Briñón, Rosas y Salazar, 2010) arrojan datos interesantes en cuanto a la prevalencia de síntomas depresivos en población estudiantil universitaria de carreras como odontología, medicina, veterinaria, biología y psicología, encontrándose que los alumnos reportaron problemas académicos de moderados a severos debidos a esta sintomatología generada por el estrés que implican la elevada carga académica y las expectativas sobre el futuro profesional en el campo laboral.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2005) los trastornos como la depresión y la ansiedad, afectan aproximadamente a una de cada tres personas y se han convertido en un serio problema de salud pública, constituyendo el 41.9% de los casos de incapacidad entre las mujeres y el 29.3% entre los hombres. Menciona que el 15% de la población de los países desarrollados sufre depresión severa, en-

contrando que el 30% de las mujeres están deprimidas y estima que para el año 2020 esta patología será la segunda causa de muerte, después de las enfermedades cardiovasculares.

Ahora bien, cuando se estudian aspectos epidemiológicos relacionados a la prevalencia de depresión en estudiantes universitarios, destacan las diferencias entre géneros, siendo el femenino el que reporta mayor incidencia; al respecto, los estudios de Dávila, Ruíz, Moncada y Gallardo (2011); Fouilloux, Barragán, Ortiz, Jaimes, Urrutia y Guevara (2013); Guavita y Sanabria (2006); Riveros, Hernández y Rivera (2007); Soria, Muñoz y Vega (2010), indican que las mujeres son más vulnerables de presentar sintomatología depresiva.

Gaytán (1997) y Matud, Guerrero y Matías (2006) mencionan que tradicionalmente las mujeres han sido diagnosticadas con mayor frecuencia con problemas de salud mental que los hombres, constatando que la presencia de algunos trastornos mentales difiere en función del género, que es más probable que las mujeres presenten más ansiedad y depresión que los hombres, mientras que éstos presentan más trastornos de personalidad antisocial y

abuso de sustancias. Estos datos sugieren que en muestras de niveles educativos bajos, las mujeres son más depresivas que los hombres y que esta diferencia disminuye a medida que se incrementa el nivel escolar, aunque en las mujeres es frecuente detectar una sintomatología más marcada (Mirowsky, 1996; Walters, 2002; citados en Matud, Guerrero y Matías, 2006).

Extremera y Durán (2007) realizaron un estudio en el que obtuvieron datos que señalan que el género femenino se asocia con una mayor percepción de estresores académicos y que suele dirigirse hacia el manejo de las emociones, mientras que el género masculino se dirige más hacia la solución de problemas. Así, encontraron que las estudiantes desarrollaron más estados de depresión, que atribuían sus fracasos a factores internos, fueron más pesimistas acerca de sus propias capacidades y tendían a generalizar una deficiencia específica a otras áreas de su vida. Por su parte, Casuso (2011) revela datos que muestran que las estudiantes universitarias reportan más agotamiento físico, que descansan menos, tienen mayores niveles de irascibilidad y más pensamientos negativos, que los estudiantes.

Alumnos del área de salud y estrés académico

Los alumnos de profesiones del área de las ciencias de la salud, además de aprobar asignaturas de índole teórica, deben cubrir créditos de trabajo práctico aplicando conocimientos en situaciones reales; por ejemplo, cuando los alumnos de medicina cursan los primeros cuatro semestres, lo hacen en el espacio escolar y aún no deben cubrir asignaturas prácticas que impliquen la atención directa a pacientes. Estos estudiantes tampoco tienen que pasar días fuera de su casa, viviendo en alguna institución de salud ni radicar en zonas rurales o en ciudades alejadas del lugar de residencia de sus familiares (excepto los jóvenes de provincia que se han separado de su familia nuclear para ir a la universidad) como sucede con los de grados más avanzados que si lo hacen, que cumplen con su internado y/o su servicio social, lo cual puede favorecer la percepción de situaciones más estresantes.

No obstante, hay estudios que arrojan datos que indican que los jóvenes de los primeros semestres de la carrera, aun cuando no tienen que cumplir con trabajo clínico, han reportado estar sometidos a altos re-

quisitos de memorización, a muchas horas al día estudiando, al estrés producido por las evaluaciones, a horarios irregulares de alimentación, descanso y convivencia familiar, lo que puede afectar su bienestar físico y psicológico, observándose en ellos alta prevalencia de estrés, correlacionado con algunos malestares tales como fatiga crónica, mala digestión, dolor abdominal, enfermedades alérgicas, hipertensión, ansiedad, depresión, mala concentración (Casuso, 2011; Marty, Lavin, Figueroa, Larrain y Cruz, 2005; Valenzuela y Fraijo, 2011).

Objetivo

Evaluar la presencia de sintomatología depresiva; y evaluar la presencia de malestares físicos como irritabilidad, cansancio, dolores de cabeza, dolores musculares, problemas de apetito y ansiedad, así como la frecuencia de hábitos tales como dormir el tiempo requerido para sentirse descansado, ingerir las tres comidas principales del día (desayuno, comida, cena) y hacer ejercicio.

Método

Participantes

Se evaluaron 150 estudiantes de la carrera de medicina de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México. El 59.33% de la muestra total cursaba el segundo semestre y el 40.66% el cuarto semestre, del turno matutino. Todos los participantes eran residentes de la ciudad de México o área metropolitana; 75 fueron mujeres y 75 hombres; el rango de edad para las mujeres fue de 18 a 25 años, con una media de 19.1; para los hombres, de 18 a 23 años, con una media de 19.5.

Se les contactó a través de sus profesores, siendo la muestra no probabilística, de tipo intencional, ya que se requerían participantes con características específicas. Recibieron información completa con respecto a los objetivos de la investigación, de los instrumentos a emplearse y de la forma en la que sería su participación a fin de contar con su consentimiento informado. Además, se hizo del conocimiento de los estudiantes que los datos obtenidos en la investigación podrían ser presentados en eventos cientí-

ficos y/o publicados en revistas especializadas, respetando su anonimato.

Instrumentos

Se aplicó el Inventario de Beck (1983) el cual consta de 21 ítems que evalúan síntomas cognoscitivos relacionados con estados depresivos. El participante evaluado elige la frase que se aproxime más a cómo se ha sentido durante las últimas semanas.

Se diseñó una escala tipo Likert de 35 ítems y cinco códigos de respuesta (muy frecuentemente, frecuentemente, pocas veces, casi nunca y nunca), con el propósito de medir el impacto de los factores género y profesión, sobre indicadores tales como relaciones sociales y escolares; el instrumento permite obtener puntuaciones mínimas y máximas para establecer puntos de corte que dan la oportunidad de categorizar dicho impacto (bajo, moderado, severo).

Con base en esta escala se evalúan aspectos familiares, sociales y escolares de los estudiantes además de la incidencia de malestares físicos y estilos de vida ya mencionados y que conforman los objetivos del presente estudio. En este instrumento se incluye la aportación de datos demográficos tales como sexo, edad, estado civil,

dependencia, situación laboral, carrera profesional en la que se estaba inscrito y horario de estudios. Para este instrumento se obtuvo consistencia interna a través de una prueba de ítem *scala*, teniendo 35 reactivos significativos y consistentes. El Alpha de Cronbach fue de .788.

Procedimiento

Se aplicaron los instrumentos de manera grupal, haciendo uso de algunos salones de clase. Se pidió a los participantes que leyeran las instrucciones y expresaran si existía alguna duda para aclararla, de no ser así, se procedía a contestar el inventario y la escala.

Análisis de datos

Se obtuvieron frecuencias y porcentajes para datos demográficos y depresión y se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes, con el fin de establecer posibles diferencias entre géneros en cuanto al área de salud.

Diseño

Estudio exploratorio descriptivo.

Resultados

El 97.33% de los participantes del presente estudio eran solteros y vivían con su familia

de origen, y el 2.66% casados; el desglose de los datos por género aparece en la Tabla 1. De los casados, solamente 3 mujeres reportaron tener un hijo.

Estado civil	Frecuencia		Porcentaje	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Soltera (o)	72	74	96%	98.66%
Casado (a)	3	1	4%	1.33%
Total	75	75	100%	99.99%

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de estado civil por género.

El 84% de la muestra total sólo se dedicaba a estudiar, mientras que el 16% trabajaba y estudiaba; los datos por género se aprecian en la Tabla 2.

Ocupación	Frecuencia		Porcentaje	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Sólo estudian	64	62	85.33%	82.66%
Estudian y trabajan	11	13	14.66%	17.33%
Total	75	75	99.99%	99.99%

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de ocupación por género.

En cuanto a depresión, en la muestra total se pudo observar que un 56.6% de los participantes no reportó sintomatología; el 25.3% fue evaluado con depresión leve, un 13.3% con depresión moderada, y un 4.6% con depresión grave. La Tabla 3 muestra los datos con base en el género de los participantes.

Nivel de depresión	Mujeres		Hombres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin depresión	40	53.3%	45	60%
Leve	24	32%	14	18.66%
Moderado	10	13.3%	10	13.3%
Grave	1	1.3%	6	8%

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de participantes en cuanto a sintomatología depresiva por género.

Al realizar las comparaciones entre malestares físicos y hábitos, y el género, los datos indicaron que no se encontraron diferencias significativas $t_{148} = 1.854$ $p > 0.05$. Si se consideran los porcentajes, se observa que el 54.7% del género femenino mostró un nivel bajo de presencia de malestares físicos y hábitos no deseados (dormir poco y no sentirse descansada, no ingerir las tres comidas principales y no hacer ejercicio); el 42.7% nivel moderado y un 2.7% nivel severo. En cuanto al género masculino, el 62.7% reportó un nivel bajo, el 37.3% nivel moderado, y no se indicó un

nivel severo. La mayoría de los participantes manifestaron un nivel bajo; sin embargo, la presencia de nivel moderado es importante, notándose mayor incidencia en el género femenino. Además, en éste se identificó un porcentaje, aunque bajo, de nivel severo. Al llevar a cabo las comparaciones por género para cada ítem de interés del instrumento, sólo se obtuvo diferencia significativa para el correspondiente a "Hago ejercicio" $t_{148} = 3.689$ $p < 0.05$. Los porcentajes mostrados en Tabla 4 indicaron que los hombres realizan ejercicio con más frecuencia.

Ítems	Femenino		Masculino	
	Muy frecuente	Frecuentemente	Muy frecuente	Frecuentemente
Irritable	41.3%	21.3%	64%	6.7%
No dormir bien	45.3%	40%	60%	28%
Dolores cabeza	40%	29.3%	56%	10.7%
Dolores musculares	33.3%	18.7%	46.7%	18.7%
Ansiedad	16%	46.7%	30.7%	32%
Consulta al médico	33.3%	17.3%	49.3%	17.3%
Tres comidas principales	12%	32%	22.7%	22.7%
Problemas apetito	6.7%	18.7%	6.7%	16%
Hago ejercicio*	5.3%	5.3%	17.3%	20%
Cansancio	30.7%	41.3%	29.3%	38.7%

Tabla 4. Porcentajes de participantes para cada ítem de malestares y hábitos, en cuanto a género.

*En este ítem sí se obtuvo diferencia significativa.

Al revisar los datos correspondientes al motivo por el cual consultan al médico, se pudo observar que la mayoría de los jóve-

nes tanto mujeres como hombres, señalaron que lo hacen por padecer gastritis (ver Tabla 5).

Motivo de consulta	Mujeres		Hombres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Gastritis	34	45.33%	48	54.66%
Gripe	18	24%	10	18.66%
Chequeo	11	14.66%	5	10.66%
Problemas coagulación	2	2.66%	2	2.66%
Migraña	1	1.33%	1	1.33%
Lesiones musculares	1	1.33%	2	2%
Colitis	2	2.66%	1	2%
Infecciones urinarias	1	1.33%	0	0%
Problemas cardíacos	0	0%	2	1.33%
Problemas hormonales	2	2.66%	1	2%
Insomnio	1	1.33%	1	1.33%
Alergias	2	2.66%	2	2.66%

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de participantes en cuanto a motivo de consulta médica.

Conclusiones

Los datos obtenidos en el presente estudio indican que en lo que respecta a depresión, más de la mitad de la muestra general de estudiantes de segundo y cuarto semestres de la carrera de medicina, no presentaron sintomatología. No obstante, de los restantes, 38 alumnos se evaluaron con depresión leve y otros 20 con depresión moderada. Además, se detectaron siete casos con depresión severa. Todo ello indica que 65 estudiantes alcanzaron alguno de estos niveles. La presencia de este trastorno podría estar asociada al estrés académico al que pudieran estar sometidos cotidianamente los jóvenes: poco tiempo para realizar las tareas, evaluaciones, lectura y memorización de altas cantidades de material,

etcétera. Los requisitos de ejecución por parte del alumnado que le demanda la profesión pueden ser un factor que genere autopercepción de ineficacia y baja autoestima, lo cual podría llevar a los estudiantes a abandonar sus estudios. En algunas investigaciones se han obtenidos datos que apoyan estos señalamientos (Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008; Jiménez, 2010; Preciado y Vázquez, 2010).

Se pueden encontrar reportes con respecto a que las estudiantes universitarias tienden a manifestar depresión con mayor frecuencia que los hombres; no obstante, en el presente estudio, al revisar los datos obtenidos por género, se observa que un mayor porcentaje de mujeres mostró de-

presión leve y ambos géneros reportaron depresión moderada; sin embargo, se detectaron más casos de varones con depresión severa. Las mujeres pueden ser más vulnerables a la depresión por factores psicosociales que se relacionan con el hecho de que ellas pueden expresar más libremente sus sentimientos, por discriminación social y/o por tener más demandas y limitaciones en los ámbitos familiar y social. Los varones pueden estar expuestos a demandas sociales más exigentes: éxito escolar y después laboral, y mayores presiones económicas. Es frecuente encontrar reportes de investigación que indican que las mujeres tienden a ser más depresivas que los hombres, pero que en la medida en la que desaparecen las diferencias en los niveles educativos, también lo hacen las diferencias entre géneros.

En lo que respecta a la presencia de males- tares físicos y hábitos, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, siendo que la mayor parte de la muestra manifestó nivel leve; no obstante, no se pueden dejar de mencionar los datos correspondientes a los niveles moderado y severo que sugie- ren que muchos alumnos ya reportan pro- blemas. Los porcentajes revelaron que la

irritabilidad en los y las jóvenes está pre- sente; no duermen bien o el tiempo sufi- ciente, lo cual no permite que se relajen después de cada rutina académica; sufren de dolores de cabeza y musculares y no tienen hábitos adecuados de alimentación, lo cual puede ser el factor que se asocie al reporte de gastritis en la mayoría de los participantes. Cada muestra, por género, estuvo conformada con el mismo número de estudiantes y si se analizan los porcen- tajes en cuanto a la elección de las opcio- nes de respuesta “muy frecuentemente” y “frecuentemente”, en relación a la ansie- dad, se puede notar que está presente de manera similar tanto en hombres como en mujeres.

Cabe mencionar que se detectaron más estudiantes hombres que realizan ejercicio, aunque los porcentajes para ambos géne- ros fueron bajos. Es posible que la falta de tiempo libre y el cansancio sean factores que influyan para que los jóvenes no pue- dan ejercitarse y que en realidad no se trate de un rechazo a la posibilidad de ob- tener beneficios por vía de alguna actividad física. Gran parte de los jóvenes de la muestra sólo estudiaba; sin embargo, el trabajo académico no les permite contar con tiempo para realizar ejercicio.

Los alumnos y alumnas evaluados cursaban el segundo o el cuarto semestre de la carrera, lo cual indica que aún no realizaban prácticas de campo y que el trabajo académico se relaciona con materias teóricas. Resulta interesante llevar a cabo un estudio en el que se evalúen alumnos de semestres más avanzados que desempeñen trabajo práctico comunitario, con el fin de conocer si hay diferencias entre ellos.

Se sugiere estudiar el apoyo social de familiares y amigos como factor protector, mediador, en la presencia de estrés y depresión, al generar habilidades de afrontamiento a los estresores académicos. En la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México, se cuenta con una clínica en la que se ofrece el servicio psicológico, entre otros, al cual pueden tener acceso los alumnos de la institución. Es importante que los profesores motiven a los jóvenes a asistir a este servicio puesto que el trastorno depresivo puede favorecer la aparición de conductas adictivas tales como el consumo de tabaco, la ingesta excesiva de alcohol y en ocasiones, de drogas altamente dañinas. Habrá que tener en cuenta que los estudiantes de medicina serán responsables en el futuro del bienestar físico de muchas personas y

ello requiere de las buenas condiciones física y psicológica de estos profesionales, de ahí la importancia de contar con programas de afrontamiento de estrés con el fin de que esta población estudiantil pueda desempeñarse de manera óptima.

Referencias

- Agudelo, D., Casadiegos, C. y Sánchez, D. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), pp. 34-39.
- Balanza, S., Morales, I. y Guerrero, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, 20(2), pp. 177-187.
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista Psicología Científica.com*.
www.psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado/
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. y Emery, G. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

- Casuso, M. J. (2011). Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional. España: Universidad de Málaga.
- Cova, F., Alvial, A., Bonifetti, A., Hernández, M. y Rodríguez, D. (2007). Problemas de salud mental en estudiantes de la Universidad de Concepción. *Terapia Psicológica*, 25(2), pp. 105-112.
- Cuenca, E., Almirón, L., Czernik, G. y Marder, G. (2005). Evaluación de rasgos de depresión en estudiantes de Veterinaria de la ciudad de Corrientes. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 12(2), http://www.alcmeon.com.ar/12/46/07_cuenca.htm
- Czernik, G., Giménez, S., Mora, M. y Almirón, L. (2006). Variables sociodemográficas y síntomas de depresión en estudiantes universitarios de Medicina de Corrientes, Argentina. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 13(2), pp. 64-73.
- Dávila, A., Ruíz, R., Moncada, L. y Gallardo, I. (2011). Niveles de ansiedad, depresión y percepción de apoyo social en estudiantes de Odontología de la Universidad de Chile. *Revista de Psicología*, 20(2), pp. 148-172.
- Evans, W. y Nelly, B. (2004). Pre-registration diploma student nurse stress and coping measures. *Nurse Education Today*, 24, pp. 473-482.
- Extremera, N., y Durán, R. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de Burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 34(2), pp. 239-56.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Univ Psychol*, 7(3), pp. 739-751.
- Fouilloux, C., Barragán, V., Ortiz, S., Jaimes, A., Urrutia, M. E. y Guevara, R. (2013). Síntomas depresivos y rendimiento escolar en estudiantes de Medicina. *Salud Mental*, 36(1), pp. 59-65.
- Gaytán, A. (1997). El trabajo invisible de las mujeres. En G. Saavedra y E. Flores.

- Ser mujer: un riesgo para la salud. Del malestar y enfermar, al poderío y la salud* (261-293). México: Red de Mujeres, A. C.
- González, M., Landero, R. y García, J. (2009). Relación entre la depresión, la ansiedad y los síntomas psicósomáticos en una muestra de estudiantes universitarios del norte de México. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 25(2), <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892009000200007>
- Guavita, P. y Sanabria, P. (2006). Prevalencia de sintomatología depresiva en una población estudiantil de la Facultad de Medicina de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. *Revista Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia*, 54(2), pp. 76-87.
- Gutiérrez, J., Montoya, L., Toro, B., Briñón, M. A., Rosas, E. y Salazar, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *Revista CES Medicina*, 24(1), pp. 7-17.
- Jiménez, L. G. (2010). Estrés en estudiantes de farmacia de la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), pp. 1-29.
- Marty, C., Lavin, M., Figueroa, M., Larrain, D. y Cruz, M. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de Los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 43(1), pp. 25-32.
- Matud, M., Guerrero, K. y Matías, R. (2006). Relevancia de las variables sociodemográficas en las diferencias de género en depresión. *International of Clinical and Health Psychology*, 6(1), pp. 7-21.
- Organización Mundial de la Salud (2005). <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/buletin/mujer/genderwomen.html>
- Preciado, M. y Vázquez, J. (2010). Perfil de estrés y síndrome de Burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Chil Neuro-Psiquiat*, 48(1), pp. 11-19.
- Riveros, M., Hernández, H. y Rivera, J. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), pp. 91-102.

Soria, R., Muñoz, C. y Vega, Z. (2010). Depresión y apoyo social: un análisis de género. *Alternativas en Psicología*, Año XV (22), pp. 81-91.

Valenzuela, L. y Fraijo, B. (2011). *Integración y estrés en estudiantes universitarios*. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional: http://www.comie.org.mx/congreso/moríaelectronica/v11/docs/area_16/2151.pdf

Funções parentais e adolescência na contemporaneidade: considerações a partir de uma ilustração clínica

Roberta Araujo Monteiro¹², Mônica Medeiros Kother

Macedo¹³, Thomas Gomes Gonçalves¹⁴

Sigmund Freud Associação Psicanalítica, Porto Alegre/RS, Brasil

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

Resumen

La adolescencia es un momento complejo en la vida de un joven que se encuentra con intensas demandas psíquicas, biológicas y sociales que causarán transformaciones en su mundo intrapsíquico y en sus procesos interrelacionales. Con una comprensión que no puede entender el adolescente aislándolo del contexto en que vive, es fundamental situarlo frente a las demandas contemporáneas, reanudando elementos acerca del proceso de construcción del sí mismo. Es esencial hablar de la relevancia de la cualidad y de las condiciones de las funciones parentales también pasibles de influencias del actual contexto. Este trabajo propone una reflexión sobre el ejercicio de las funciones parentales y sus efectos en la relación con los adolescentes en el escenario actual. A través de presentación de elementos teóricos y de una ilustración clínica, se percibe que los dichos actuales de autocentramiento parecen hacer frágiles las relaciones y potencializar actos de desinvestidura y descuido parental.

¹² Psicóloga, Psicanalista, Mestre em Psicologia Clínica (PUCRS/CNPq). Membro Associado da Sigmund Freud Associação Psicanalítica – Porto Alegre/RS – Brasil. Correo-e: roberta.monteiro@live.com

¹³ Psicóloga, Psicanalista, Doutora em Psicologia (PUCRS). Professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS – Brasil. Correo-e: monicakm@puers.br

¹⁴ Graduando em Psicologia, Bolsista de Iniciação Científica (BPA/PUCRS). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS – Brasil. Correo-e: gomes.thomas@gmail.com

Palabras clave: adolescencia, funciones parentales, contemporaneidad, psicoanálisis.

Resumo

A adolescência é um momento complexo do ciclo vital no qual o jovem se depara com intensas demandas psíquicas, biológicas e sociais que acarretarão transformações no seu mundo intrapsíquico e em seus processos inter-relacionais. A partir do entendimento que não se pode compreender o adolescente isolando-o do contexto em que vive, torna-se fundamental situá-lo frente às demandas contemporâneas, retomando elementos importantes relativos ao processo de construção do si mesmo. Nessa direção, é essencial abordar a relevância da qualidade e das condições referentes às funções parentais também passíveis de influências do atual contexto. Esse artigo propõe uma reflexão sobre o exercício das funções parentais e os efeitos destas na relação com os filhos adolescentes no cenário contemporâneo. Através da apresentação de elementos teóricos e de uma ilustração clínica, percebe-se que os ditames atuais de autocentramento parecem fragilizar as relações e potencializar atos de desinvestimento e descuido parental.

Palavras-chave: adolescência, funções parentais, contemporaneidade, psicanálise.

Introdução

A Psicanálise, considerando o valor que atribui à singularidade dos processos intrapsíquicos, dedica-se a compreender os efeitos oriundos das transformações sociais, políticas e culturais nos campos intra e intersubjetivo. Ao lançar seu olhar interrogativo e reflexivo a respeito das importantes demandas atuais sobre o processo de construção psíquica, assim como ao abordar as modalidades de padecimento psíquico que daí podem advir, a Psicanálise reafirma sua vitalidade como teoria, método e técnica.

Discutir sobre a complexidade do processo de constituição do psiquismo implica ter como ponto de partida uma ideia não desenvolvimentista, ou seja, assumir a proposição de que o aparelho psíquico não está dado desde a origem da vida. Considera-se, dessa forma, o relevante papel desempenhado pelas experiências e conflituosas próprias às diversas etapas da vida, já que essa ampla gama de experiências terá uma importante contribuição no processo de constituição do psiquismo. A partir de tais considerações, afirma-se o nascimento de um sujeito psíquico a partir do encontro com o outro. A necessidade dos seres hu-

manos de humanizarem-se na cultura faz com que a presença do semelhante seja inerente a sua própria constituição (Bleichmar, 2005). Este é um encontro inaugural sob vários aspectos e, como refere Bleichmar (2005),

“no outro se alimentam não somente nossas bocas senão nossas mentes; dele recebemos junto com o leite, o ódio e o amor, nossas preferências morais e nossos valores ideológicos. O outro está inscrito em nós e isso é inevitável” (p. 08).

Além de inevitável, esse é um encontro vital e necessário no processo de constituição de um sujeito psíquico. Sendo assim, as marcas decorrentes desse encontro trazem desdobramentos e efeitos distintos nas etapas do desenvolvimento, entre as quais está inscrita a singularidade da adolescência.

Durante a infância é ainda possível adiar encontros, atos e decisões, porém, na adolescência, esse adiamento não é mais possível. A adolescência marca uma diferença em relação à temporalidade, à sexualidade e à realidade. Nessa etapa da vida, as experiências têm como centro as problemáticas relativas ao próprio Eu, ou seja, na ado-

lescência, o sujeito se depara com a inadiável exigência de rever o passado e preparar-se para o futuro, bem como assumir um papel mais ativo em relação a suas transformações (Rother Hornstein, 2006).

A adolescência é, portanto, um momento bastante complexo no ciclo vital, abarcando em si mesma a expressão de contradições inerentes à condição humana. O jovem se depara com novas conquistas e possibilidades de investimento num tempo futuro; por outro lado, enfrenta a necessidade de dar conta de intensas demandas psíquicas, biológicas e sociais que acarretarão transformações tanto em seu mundo intrapsíquico, quanto em seus processos inter-relacionais. Nessa etapa, não é mais possível manter os privilégios da infância e há um desejo de acesso às prerrogativas do mundo adulto; porém, essa transição não se dá de forma linear ou isenta de conflitos. Lerner (2006) assinala que a subjetividade diz respeito “à possibilidade que tem um sujeito de criar ao outro, ao mundo e a si mesmo” (p. 30). Nas palavras do autor, explicita-se o principal trabalho psíquico da adolescência: a partir de intercâmbios que fazem parte de sua história; trata-se agora de estabelecer os limites do

si mesmo e o lugar do outro em seu mundo psíquico.

A adolescência é um momento da vida no qual são desfeitos, refeitos e construídos investimentos tanto em relação a si mesmo como aos outros. O mundo pulsional se vê diante de novos desafios e possibilidades; as vicissitudes dos investimentos estão atreladas às condições de elaboração e metabolização das intensidades psíquicas. A sucessão de ligações, desligamentos e religamentos psíquicos conta da complexidade e da diversidade deste “tempo” na vida.

A partir do entendimento que não se pode compreender o adolescente isolando-o do contexto no qual ele vive, torna-se fundamental situá-lo frente às demandas contemporâneas, retomando alguns elementos importantes referentes ao processo de construção do si mesmo. Logo, é essencial que se aborde a relevância da qualidade e das condições referentes às funções também passíveis de influências frente às demandas próprias do atual contexto intersubjetivo. Esse artigo propõe uma reflexão sobre as condições que marcam o exercício das funções parentais e os efeitos destas na relação com os filhos adolescentes no

cenário contemporâneo. Para isso, apresentam-se elementos teóricos que serão retomados a partir da apresentação de uma ilustração clínica. Assim, busca-se ampliar a discussão a respeito das consequências de um tempo marcado por demandas de autocentramento sob a qualidade do exercício das funções parentais que têm em sua essência uma ligação com a capacidade de cuidar do outro. Especialmente frente às demandas de cuidado da adolescência, os ditames de autocentramento parecem fragilizar as relações e potencializar atos de desinvestimento e de descuido, disfarçando-os no discurso parental de respeito à autonomia de seus filhos adolescentes.

Impacto da contemporaneidade na vivência do adolescente

Uma compreensão sobre o sujeito só é possível se este é considerado “imerso no histórico-social, entramando práticas, discursos, sexualidade, ideais, desejos, ideologias e proibições” (Hornstein, 2008; p.17). Logo, refletir sobre temáticas da adolescência significa reafirmar sua implicação com os cenários social, biológico e psíquico nos quais o jovem está imerso.

No acesso à puberdade, a dimensão biológica evidente e as transformações corporais, anatômicas e fisiológicas que contêm e até mesmo a ampliação de capacidades cognitivas, levadas a seu máximo, são facilmente identificáveis e inventariáveis, sendo bastante conhecidas em sua origem, seus mecanismos e sua evolução (Cahn, 1999; p.15). No entanto, afirmar a existência de aspectos “menos discutíveis” não significa desconsiderar as diversidades possíveis quanto a ritmo, desarmonias e implicações destes no plano afetivo. Já no âmbito social, é necessário reconhecer a incidência de variáveis mais complexas. Dessa forma, associam-se e se interpenetram os efeitos da dimensão social e a dimensão psíquica.

No ritmo que marca a passagem do tempo, as configurações da contemporaneidade também trazem a herança de um tempo passado. O sujeito “se encontra em um âmbito de intercâmbio localizado no espaço-tempo, no qual constrói um mundo e por sua vez é construído por esse mundo que constrói” (Lerner, 2006, p.31). Os tempos atuais podem bem ser definidos a partir de conceitos, como “sociedade do espetáculo”, “cultura do narcisismo” e “tempos líquidos”- formulações de Debord (1997),

Lasch (1983) e Bauman (2000), respectivamente. Todas essas formulações remetem à ideia de autocentramento e ao predomínio da superficialidade e fluidez dos laços afetivos sustentados na contemporânea sociedade do espetáculo.

A partir disso, Maia (2005) entende que as relações tornam-se formas de alcance do prazer imediato, e, quando há qualquer ameaça de sofrimento, o outro é, rapidamente, descartado. Dockhorn e Macedo (2008) argumentam, ainda, que o desejo, ao invés de se constituir como uma ferramenta de modificação e reinvenção do si mesmo, do social e do mundo, passa a ter uma direção exibicionista e autocentrada, levando a um esvaziamento do espaço da intersubjetividade. Em uma sociedade organizada pelo consumo, a exigência é de estar sempre pronto para o aproveitamento absoluto dos “bens” e para o desenvolvimento de novos desejos frente a incessantes seduções que se apresentam sempre como indispensáveis.

Ao tomar como referência essa imagem social construída para o sujeito, salienta-se o fato de os afetos humanos perderem o seu lugar no mundo contemporâneo. A angústia e a tristeza não podem ser senti-

das no ideário pós-moderno, e qualquer sinal destas torna-se uma ameaça a ser combatida por meio de dispositivos que possam neutralizá-las, sejam antidepressivos ou outras drogas diversas (Maia, 2005). A partir da crescente mercantilização de todos os domínios da experiência humana, “vende-se” o corpo, na busca por se tornar o reflexo dos modelos perfeitos e idealizados, e “vende-se” a alma, inundada pelos apelos de psicofármacos, livros de autoajuda e programas midiáticos (Dockhorn e Macedo, 2008). Todas essas características apontam para uma sociedade na qual a ausência de padecimentos ou a completude ilusória acenam como condições passíveis de serem alcançadas.

Esse cenário traz, também, importantes consequências no movimento que possibilita ao adolescente fazer a alternância de desinvestimentos e investimentos que serve como um relevante fator na promoção de seus projetos, metas e ideais, os quais lhe permitem investir em um tempo futuro. Nessa direção, como fica, nesses tempos de pretensa completude, a exigência de não se ocupar da falta justamente por não poder reconhecê-la? E quais consequências têm para o adolescente a constatação que se impõe, a partir da fratura da ilusão des-

sa pretensa completude, que a posse de bens de consumo promete e não pode cumprir? Assim, o não alcance das metas ou ideais contemporâneos pode rapidamente associar-se a ideias de fracasso e incapacidade. Se a completude é garantia de felicidade, qual o lugar destinado à incompletude humana? Nessa dinâmica, o vazio e o tédio adentram a vida do adolescente denunciando o risco dos frágeis e fraturados investimentos resultantes desses tempos de pressa e consumo. Ao situar-se aquém da proposta contemporânea de completude, impossível de ser atingida independente da existência ou não de capacidades por parte do adolescente, abrem-se condições de expressão de excessos via padecimentos no campo das adições, das transgressões e do imediatismo, os quais, assim como práticas fetichistas, denunciam uma perversidade e uma parcialidade no cenário intersubjetivo.

Os desafios da contemporaneidade deixam, portanto, efeitos no processo de subjetivação adolescente, e, muitas vezes, a desmesura do que o invade expõe a precariedade de suas possibilidades de enfrentamento. A partir disso, Lerner (2006) faz um contraponto, no cenário atual, entre o que denomina dois tipos de adolescentes:

o *adolescente navegador*, dotado de uma plasticidade egóica e o *adolescente do descarte ou da desorganização*, o qual se situa na esfera das psicopatologias, como depressões, doenças psicossomáticas, fragmentações e adições. Nas palavras do autor, o *adolescente da desorganização*, ao contrário do *adolescente navegador*, não pode navegar, tampouco construir, experienciando um colapso em qualquer projeto que inicia. Para que seja viabilizado o inverso dessa configuração de *descarte*, é importante, segundo Lerner (2006), que o sujeito estructure projetos, arme histórias e, assim, gere um futuro. Adentra-se, dessa forma, o terreno da intersubjetividade, levando em conta a qualidade de relações já experimentadas. O adolescente conta a história de suas identificações e das condições de seu contexto emocional e social de várias formas; uma delas por meio dos recursos psíquicos que dispõe para lançar mão na travessia do mundo infantil para o mundo adulto.

Esse contexto intersubjetivo é de suma importância, uma vez que, desde a infância, o tema do desamparo se faz presente na vida do ser humano. Trata-se de um desamparo estrutural, imperioso diante da inevitável constatação da não sobrevivên-

cia sem o encontro com outro humano. Sem dúvida, as possibilidades de metabolização e contenção de experiências no decorrer da vida e suas respectivas cargas de investimento psíquico abarcam a premissa de que tenha ocorrido uma condição de ligação psíquica nos primeiros tempos da vida do sujeito. Sendo assim, pode-se afirmar que as demandas da criança, oriundas de seu desamparo inerente, encontraram no outro deste encontro primordial condições de serem supridas e cuidadas. Dentre tantas atualizações e repetições que a adolescência promove, também está a reedição de uma condição de desamparo. Não é a repetição de um estado anterior idêntico, mas sim de uma possível defasagem entre as demandas e as condições de processá-las. Por isso, se pode associar o tempo da adolescência a um tempo de exigência de intenso trabalho psíquico. Não se trata apenas de elaboração de lutos, reedição da conflitiva edípica, ou da exigência de ressignificar a si mesmo; trata-se, sobretudo, da exigência de situar-se ativamente como sujeito frente a seus conflitos e suas demandas intrapsíquicas. A adolescência alude a uma inquestionável pressão e tensão oriunda de novos processos identificatórios importantes para que se possa estabelecer uma nova modalida-

de de inserção como sujeito no cenário intersubjetivo. Na repetição de suas conflituosas, o adolescente é exigido no sentido de metabolizar e processar o já experienciado e dar forma àquilo que se apresenta na amplitude de seu campo exogâmico.

A constatação de Lerner (2006), a respeito do naufrágio de um modelo adolescente de não muito tempo atrás, no qual este acreditava ser essencial estar imerso numa cultura de busca de sua identidade e acreditando que devia encontrar sua vocação de uma vez e para sempre, resultou no fato de os adolescentes da contemporaneidade terem de aprender novas formas de navegar, assim como de conviver com a ideia de que o encontro com sua vocação vai ser muitas vezes transitório. No universo do adolescente, antes navegar era chegar a um porto seguro, porém, na contemporaneidade, a navegação é em si mesmo, pois não há promessa alguma de alcançar um porto seguro e abrigado. Isso porque se considera a condição de desamparo não só de recursos internos, mas também na evidência de lacunas deixadas pelas relações com as figuras parentais, que antes representavam esse porto seguro e, no cenário contemporâneo, configuram-se, muitas vezes, como um terreno instável.

Constata-se a importante tarefa que o adolescente tem diante de si: responder aos interrogantes sobre si mesmo, os quais envolvem profundas ressignificações psíquicas e lhe exigem a capacidade de refletir sobre suas condições como sujeito psíquico. Tarefa esta associada a desafios que se intensificam quando a busca se dá na fragilidade das condições de reconhecimento do si mesmo e do outro. Nesse lugar de desamparo, com quem pode o adolescente contar? Retomando a ideia de porto seguro, proposta por Lerner (2006), e partindo das considerações feitas, chega-se, assim, à reflexão sobre o papel das funções parentais na construção subjetiva do adolescente. Tendo as figuras parentais uma influência ímpar no processo de construção da subjetividade de seus filhos, as modalidades de investimentos que habitam esse espaço intersubjetivo não podem ser excluídas de uma reflexão a respeito da adolescência. Logo, é fundamental uma maior compreensão sobre as funções parentais nos tempos de hoje.

Funções parentais em uma ilustração clínica

As demandas pulsionais próprias da adolescência reativam a experiência edípica

como uma segunda chance de processar psiquicamente elementos oriundos dessa conflitiva, em especial os referentes a questões de identidade e às modalidades de investimentos do sujeito na relação com o outro. Considerando a importância das relações que o adolescente foi estabelecendo, não só com seus pais, mas também nos outros âmbitos da sua vida, deve-se ponderar sobre as influências desses encontros e do contexto social em que vive.

Pedro é um adolescente de 16 anos que chegou para atendimento por intermédio da mãe que o considerava muito violento, além de apresentar baixo rendimento escolar. Durante o período de avaliação psicológica, Pedro falou sobre sua difícil relação com a mãe e com a irmã, revelando uma situação na qual pensou em matar a irmã e outras nas quais evidenciou ideação suicida.

Ao contar sua história, o jovem revela uma vida marcada pela desorganização e instabilidade das figuras parentais. Seus pais se separaram e passaram a morar em cidades diferentes quando ele tinha sete anos. O adolescente sentia muita saudade do pai e reclamava bastante sobre isso com sua mãe. Depois de um ano, Pedro

voltou a morar na cidade paterna, junto com a irmã e a mãe. A mãe diz que deixou o filho, então com 8 anos de idade, decidir se queria ou não morar com ela. Após dois anos, a mãe muda-se novamente para uma cidade distante, deixando o menino com o pai, com a madrasta e com o irmão desse novo relacionamento paterno. Porém, ao saber de uma nova gravidez da segunda esposa, o pai do menino considerou que não poderia mais ficar com o filho alegando dificuldades financeiras. Pedro volta a morar com a mãe e segundo ela, a partir deste fato o filho nunca mais foi o mesmo, se mantendo cada vez mais isolado e tristonho.

Desde pequeno, Pedro era considerado um garoto com problemas, evidenciando traços depressivos. Luísa, a irmã, sempre foi vista como mais autônoma, dinâmica e motivada para alcançar seus objetivos. Desde a infância, Pedro não tem um espaço próprio, não sendo valorizado frente aos pais e à família e experencia uma comparação contínua que o coloca aquém da irmã. Pode-se considerar que deste contexto familiar lhe é oferecida uma imagem fragilizada e debilitada de si mesmo. A forma de Pedro descrever a si mesmo confirma esta hipótese:

Eu não presto para nada, não sei por que meus pais quiseram me ter. Eu ficava lá no quarto chorando que nem um doido, queria me matar, ficava em baixo do travesseiro, pensando: Eu nem deveria ter nascido, eu não sirvo pra nada.

Sua baixa autoestima denuncia a precariedade de investimentos recebidos, demonstra um exercício parental precário e falho em sua função de tomar o outro como objeto de investimento amoroso e de conter as angústias do filho.

A fala da mãe sobre Pedro reforça estes atributos:

Ele sempre teve problemas na escola. A primeira série também foi um ano difícil, praticamente o deixaram passar para ver se ele conseguiria melhorar. Ele foi assim a vida inteira, puxado pelo outro, sempre ia muito mal na escola. A irmã é bem diferente dele.

Desde o nascimento, o sujeito é atravessado pelos enunciados identificatórios oferecidos pelos pais, que vão compondo a noção do si mesmo e do mundo em que vive. Percebe-se que conceber um filho,

ocupar uma função de outro que o investe amorosamente é fundamental no processo de constituição psíquica da criança, o que fica evidente no envolvimento com demandas de sua educação e na formação de sua identidade. Logo, o exercício de funções parentais é um constante exercício de investimento e de cuidado sob a modalidade de um compromisso amplo e irrevogável, um compromisso que parece situar-se na contramão da modalidade contemporânea na qual predomina a fluidez e fragilidade dos vínculos.

Muitos pais mostram indisponibilidade de cuidado no sentido da não abertura de espaços em suas vidas frente às demandas de seus filhos (Kehl, 2001). Pedro fala da relação frágil que tem com seus pais, na qual eles parecem centrados em si, tendo dificuldades para abrir um espaço psíquico que acolha as demandas próprias dessa função. Sobre o pai, fica marcada a impossibilidade de acolhimento das necessidades do filho o que gera uma reação intensa no adolescente, confirmando no excesso de seus atos aquilo que esperam dele: o fracasso e a desorganização.

As vivências de desproteção dos indivíduos frente a situações de violência e insegura-

nça social têm seu reflexo no âmbito familiar no qual se perderam a coesão e a comunicação entre seus membros. A fala de Pedro evidencia um ambiente familiar com a força da autoridade parental inexistente ou enfraquecida, além de uma grande instabilidade em relação à experiência dos laços afetivos:

O meu pai me bate até hoje. Só que ele me bate com vassoura. (...) Teve uma vez, eu estava com uma roupa, aí meu pai chegou no quarto e me viu com essa roupa e falou: “Não, tira essa roupa que essa camisa está furada aqui na gola.”. Eu falei assim: Não, pai, está bom assim, dá pra usar ainda. – “Não filho, você não vai sair com essa roupa.”. (...) Eu achei que ele tinha parado, só que ele tinha ido pegar a vassoura. Aí ele chegou e deu uma vassourada nas minhas costas. Quebrou assim: Puf! a vassoura. (...) Achei que ia doer, mas acho que nem doeu como eu achei.

A dor física, frente à dor psíquica de Pedro, perde em intensidade. As formas de comunicação familiar ficam muitas vezes pautadas no modelo de dirigir ao outro a agressividade em forma de ato. Pedro se-

gue esse modelo como uma das vias mais conhecidas de expressão, pois frente ao desamparo pensa em matar ou matar-se.

Birman (2006) entende que os investimentos de *cuidado* no âmbito familiar foram bastante afetados nos tempos atuais, marcando uma precariedade de investimentos nas crianças e nos adolescentes e, por isso, incidindo diretamente sobre as novas formas de subjetivação. A ilustração clínica denuncia os efeitos de experienciar encontros com figuras parentais que se apresentam de forma precária e falha.

A adolescência de Pedro é marcada por situações nas quais o jovem fica marginalizado seja no ambiente familiar, seja no ambiente escolar, o que dificulta significativamente o estabelecimento de relações consistentes e satisfatórias no âmbito exogâmico. Para que as experiências próprias da adolescência tais como as descobertas sexuais, o estabelecimento de planos para o futuro, a inserção saudável em um grupo de iguais e o distanciamento das figuras parentais possam ocorrer sem que sejam exigidos maiores esforços do adolescente é necessário que conte com uma bagagem que lhe permita distanciar-se e retornar sempre que preciso.

O caso de Pedro ilustra exatamente a impossibilidade de se estabelecer uma relação de confiança e de cuidado para que, depois, o mundo exogâmico possa ser o mundo da experimentação sem riscos desnecessários ao si mesmo. Ao ser cuidado, o adolescente adquire a condição de, posteriormente, cuidar-se. Cabe considerar, em relação ao exercício das funções parentais na contemporaneidade, o quanto o discurso de fragmentação e de abolição de toda condição de assimetria em nome de uma pretensa liberdade, serve ao propósito de não cuidar, de não reconhecer a parcela de responsabilidade inerente a essas funções.

Para que se possa promover alguma mudança neste cenário que compromete significativamente as esperanças no futuro, é urgente uma reflexão que abarque os modelos identificatórios que são oferecidos aos jovens na contemporaneidade. Quando as funções parentais são exercidas em um modelo de sociedade como se elas não aportassem diferenças à vida de seus filhos, é inquestionável a legitimidade da preocupação com os efeitos deste descuido nos espaços de alteridade. Como pensar a construção de valores morais, a fraternidade, os modelos de escolhas amoro-

sas, os ideais sociais e políticos, sem que isso remeta ao convívio e contato entre os sujeitos?

Considerações Finais

Na vigência de tempos nos quais o efêmero, a fragmentação e a frágil ou ausente demarcação de espaços impõem seus efeitos no processo de constituição psíquica e na produção de subjetividades, cabem questionamentos sobre a relação existente entre adolescência e o exercício contemporâneo das funções parentais. Como bem destaca Bleichmar (2005), na atualidade constata-se uma mutação social e cultural que deixou os *seres pensantes* numa situação de desconcerto.

Na adolescência, pode-se encontrar no amparo e no cuidado recebido via exercício das funções parentais uma vivência fundamental para que depois, em um segundo tempo, o jovem possa experimentar-se em novos investimentos e condições. Pedro ilustra com sua história os efeitos nocivos de vivências de desamparo e descuido parental. Esses efeitos vêm à tona na adolescência, momento no qual o jovem deve enfrentar significativas demandas psíquicas, físicas e sociais.

Frente ao intenso cenário contemporâneo de autocentramento e *performance*, é necessário refletir sobre a necessidade humana de experienciar a vivência de ter sido tomado como objeto amoroso por um outro. Tal situação continua sendo essencial à produção de sua condição humana, sendo um exercício resultante da capacidade de amar e de cuidar que não pode ser menosprezado. A maior liberdade que a adolescência possibilita ao ser humano não desfaz a necessidade de que o jovem possa contar com o exercício das funções parentais no registro do cuidado e da necessária assimetria que viabiliza a proteção. Deste intrincado jogo de ir e vir em sua história de vida, das oscilações de desejo entre querer crescer e querer se manter criança, resultam os recursos para que um jovem construa, no tempo presente, uma reserva de capital pulsional que lhe permita investir em um tempo futuro, a partir de um existir ético e autônomo.

Referências

Bauman, Z. (2000). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Birman, J. (2006). Tatuando o desamparo: A juventude na atualidade. In M. R. Cardoso. *Adolescentes*. São Paulo: Escuta.

Bleichmar, S. (2005). *Subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Editorial.

Cahn, R. (1999). *O adolescente na psicanálise: A aventura da subjetivação*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Dockhorn, C. e Macedo, M. (2008). A complexidade dos tempos atuais: reflexões psicanalíticas. *Revista Argumento Psicologia*, 54(26), pp. 217-224.

Hornstein, L. (2008). *As depressões: afetos e humores do viver*. São Paulo: Via Lettera: Centro de Estudos Psicanalíticos.

Kehl, M. R. (2001). Lugares do feminino e do masculino na família. In M. C. M. Caparato. *A Criança na Contemporaneidade e a Psicanálise*. Vol. I. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lasch, C. (1983). *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago.

Lerner, H. (2006). Adolescencia, trauma, identidad. In M. C. Rother Hornstein. *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.

Maia, M. (2005). *Extremos da alma: dor e trauma na atualidade da clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Garamond.

Rother Hornstein, M. C. (2006). Entre desencantos, apremios e ilusiones: barajar y dar de nuevo. In M. C. Rother Hornstein. *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.

Invarianza factorial de modelo hexadimensional de autoconcepto en estudiantes universitarios chilenos

Alex Véliz Burgos¹⁵, Pedro Apodaca Urquijo¹⁶

Universidad Católica de Temuco, Chile

Universidad del País Vasco, España

Resumen

Se probó la invarianza factorial de un modelo hexadimensional del autoconcepto, utilizando el Test AF5 en 691 universitarios chilenos. Se estableció la invarianza configural imponiendo la misma estructura factorial para hombres y mujeres.

El siguiente proceso fue imponer que los pesos factoriales estimados sean idénticos, constituyendo una prueba de invarianza métrica. Se añadió que, varianzas y covarianzas de los factores tengan valores idénticos al estimarlos. Posteriormente, asignar igualdad de las varianzas de error en dos niveles: igualdad de varianzas de error de ítems que conforman la dimensión autoconcepto académico e igualdad de varianzas de error para ítems de la Escala Autoconcepto.

Los resultados evidencian que los ítems del factor autoconcepto académico no son invariantes según género lo que implicaría funcionamiento diferencial.

Palabras clave: autoconcepto, autoconcepto académico, invarianza factorial.

¹⁵ Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo-e: aveliz@uct.cl

¹⁶ Universidad del País Vasco, España. Correo-e: pedro.apodaca@ehu.es

Factorial invariante of a hexadimensional model of the self concept in Chilean university students

Abstract

Factorial invariance was tested in a hexadimensional model of the self concept, using the AF5 Test in 691 Chilean university students. Configural invariance was established applying imposing the same factor structure for men and women.

It is assumed imposed that the estimated factor weight would be identical, constituting a metric invariance analysis. Furthermore, the factor variances and covariances have identical values when estimated. Subsequently the equality of the error variance on two levels: Equality of the error variance of the items which compose the academic self concept dimension and equality of error variance for the items on the Self Concept Scale.

The results show that the items of the factor academic self concept are not invariants according to gender which would imply differential functioning.

Keywords: self-concept, academic self concept, factorial invariance.

Introducción

Existe consenso en definir el autoconcepto como la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas; cognitiva, afectiva y comportamental (Burns, 1990). También hay coincidencia para considerar que el autoconcepto se construye a través de las experiencias y de las relaciones con el entorno social (L'écuyer, 1985; Ballester, March y Orte, 2006).

Harter (1990) lo define como las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo; Amezcua y Pichardo (2000) lo conside-

ran como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan. No obstante, el modelo que ha recibido más apoyo empírico para su estudio es el jerárquico propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), mismo que ha sido replicado en los estudios realizados por Marsh (1990); Marsh y Craven (2006); Marsh, Craven y Debus (1991); Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh (2009).

En términos generales, los autores del modelo jerárquico del autoconcepto, postulan un componente de autoconcepto único y global en su parte superior y un segundo

nivel inferior dividido en autoconcepto académico y no académico. Este enfoque permite establecer relaciones entre las distintas dimensiones y otras variables como: valores, rendimiento académico, habilidades sociales, adaptación académica/laboral/social, autoeficacia, bienestar psicológico, bienestar social. Al tratarse de un constructo multidimensional incluye aspectos como la relación alumno-escuela, la aceptación social, el atractivo físico, las habilidades sociales y físicas (Marsh y Craven, 2002; Marsh, 1993; García, Musitu y Veiga, 2006).

De acuerdo a Simões (1997), el autoconcepto escolar es definido como el universo de representaciones que el estudiante tiene de sus habilidades, de sus realizaciones escolares, las evaluaciones que él hace de esas mismas capacidades y realizaciones. Las vivencias de este proceso son percibidas de forma positiva o negativa. Fernandes, Bartholomeu, Dos Santos, Marín, Boulhoca y Fernandes, 2005, señalan que

“Mientras el estudiante es solicitado para ejecutar las tareas propuestas y se siente capaz y habilitado para eso, desarrolla el sentido de realización y construye una visión más positiva de

sí mismo, lo que influencia su motivación y sus actitudes en relación al estudio” (p. 17).

De esta manera, además de poder contar con instrumentos para la medición del autoconcepto que permitan predecir y/o mejorar el éxito escolar, es necesario generar modelos que presenten la misma estructura factorial para hombres y mujeres que no impliquen funcionamiento diferencial.

El autoconcepto y su relación con el género de los individuos

Los resultados de las investigaciones que han analizado las diferencias de género en el autoconcepto y autoestima, muestran resultados divergentes. La mayor parte de las investigaciones encuentran diferencias significativas en la autoestima y observan menores puntuaciones en las mujeres (Garaigordobil y Durá, 2006). Sin embargo, otros estudios no han hallado diferencias significativas en el autoconcepto global de adolescentes hombres y mujeres (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003). Es importante señalar que normalmente los individuos experimentan descensos en la valoración de su autoconcepto a finales de la infancia y durante la adolescencia temprana (8 a 13

años) y posteriormente un aumento (Harter, 2006).

Estos cambios evolutivos han sido atribuidos a la mayor capacidad para evaluar de manera realista sus habilidades en comparación a los períodos anteriores y para evaluar a las otras personas y a los cambios emocionales, cognitivos y físicos que se producen a lo largo de este periodo; en éstos, existen diferencias de género. En un estudio longitudinal realizado por Fraine, Van Damme y Onghena (2007) respecto a las diferencias entre los géneros en adolescentes, revelaron que el autoconcepto de las adolescentes era más bajo que el de los adolescentes, mientras los resultados obtenidos por Harter (2006), Kling, Hyde, Duchas y Buswell, (1999), muestran que las mujeres reportan inferiores niveles de autoconcepto que los hombres a partir de finales de la infancia y hasta finales de la adolescencia.

Otras investigaciones respecto al autoconcepto han sugerido diferencias de género en dominios específicos (Marsh, 1989; Boersma y Chapman, 1985), obteniendo resultados que señalan que los niños muestran consistentemente un autoconcepto superior que las niñas en matemáti-

cas, física, logro, habilidades y apariencia física, mientras que las niñas muestran puntuaciones más altas de autoconcepto en las facetas verbal, social, satisfacción escolar, honestidad, confiabilidad y en la relación con personas del mismo sexo (Harter, 1982; Marsh, 1989). Marsh y Shavelson (1985) y Marsh (1986) encontraron que el autoconcepto matemático y el verbal prácticamente no estaban correlacionados entre sí, sin embargo, existe evidencia de las diferencias de género en los niveles medios del autoconcepto académico, donde los niños tienden a tener mayor autoconcepto en matemáticas y las niñas tienden a tener mayor autoconcepto verbal (Marsh, 1986).

Amezcuca y Pichardo (2000) realizaron una investigación en la que examinaron las diferencias de género en el autoconcepto de adolescentes, encontrando que los varones presentaron un autoconcepto global más positivo y las mujeres destacaron en la dimensión familiar, no encontrándose diferencias en la dimensión académica de ambos grupos. Hattie (1992) y Marsh, (1990) señalan que los logros académicos, la persistencia, los cursos de selección y las aspiraciones de educación a largo plazo están relacionados sistemáticamente con el au-

toconcepto académico, pero no se asocian con el autoconcepto no académico (autoconcepto social y físico) y con la autoestima global.

Algunas investigaciones encuentran diferencias entre el género de los participantes, observando en las mujeres peor autoconcepto global, pero mejor autoconcepto social y familiar (Amezcuca y Pichardo, 2000). Sin embargo, otros trabajos no han encontrado diferencias significativas ni en el autoconcepto (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003) ni en la autoestima (Lameiras y Rodríguez, 2003; Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005). Una de las explicaciones que se puede dar a estos resultados contradictorios son los alcances de los análisis estadísticos realizados, situación que abordará este estudio.

El autoconcepto en el ámbito académico

En el contexto académico, el desempeño del estudiante en las actividades propuestas de la escuela es interpretado como un preanuncio de las capacidades y de su potencial productivo. Diversos estudios han encontrado una asociación significativa entre el autoconcepto académico y el ren-

dimiento académico general, rendimiento académico en lenguaje y en matemáticas. El autoconcepto también se relaciona indirectamente con logro a través de influencia como predictor del valor que un estudiante le da a un tema de interés en la selección de un curso, la elección de una carrera y, en última instancia, a la productividad en la vida adulta (Muldoon y Reilly, 2003; Tenenbaum y Leaper, 2003; Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh, 2009).

Fernandes *et al.* (2005) encontraron en su estudio con niños y niñas brasileños que el autoconcepto personal y el autoconcepto social, fue alto en los niños y las niñas que mostraron mayor autoconcepto escolar, resultados consistentes con numerosos estudios en la materia (Guay, Marsh y Boivini, 2003; Ahmed y Bruinsma, 2006). Además, los estudiantes que realizaron una evaluación positiva de sí mismos en lo académico, son los más motivados en las tareas académicas. Este resultado es congruente con estudios que exploraron la relación entre autoconcepto académico y motivación académica (Harter, 1982; Ahmed y Bruinsma, 2006), concluyendo que existe una importante relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico. Así, mientras un estudiante se

siente con mayor capacidad y habilidad, más elevado será su logro.

Al respecto, observamos que una de las implicaciones de estos hallazgos se relaciona al hecho de que las mujeres posean medias más altas en sus autoconceptos positivos, así como en los estilos de afrontamiento seguros de las alumnas universitarias, en lo que respecta a sus capacidades para sentirse seguras y controlar sus relaciones en el contexto escolar (Ballester, March y Orte, 2006).

Lo anteriormente planteado hace necesario verificar cuan invariante es la escala de Autoconcepto *AF5* de García y Musitu (1999) en todas las dimensiones o en alguna en particular, respecto al género, de manera que se pueda establecer si se requieren normas de interpretación diferenciadas para hombres y mujeres.

Objetivos del estudio

Analizar la Invarianza factorial del modelo dimensional de la escala de Autoconcepto *AF5* de García y Musitu (1999) entre hombres y mujeres universitarios chilenos.

Metodología

Diseño

El diseño del estudio es de tipo instrumental (Montero y León, 2005), dado que se pretende la adaptación y el estudio de las propiedades psicométricas de la escala de Autoconcepto *AF5* de García y Musitu (1999) en un contexto distinto al de su creación. Este tipo de diseño presenta validez externa de situación o validez ecológica (Bronfenbrenner, 1977) puesto que la aplicación de los instrumentos se ha realizado de la manera menos intrusiva posible, considerando la ubicación y composición habitual de los grupos.

Participantes

Con relación a las características generales de la muestra, estuvo constituida por 691 estudiantes de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Respecto al género, las mujeres representaron un 62.1%, y los hombres un 37.9% de la muestra con un rango de edad entre los 17 y 30 años; media de 21.4 y desviación estándar de 2.6. En el caso de los hombres, la media corresponde a 22.3 años ($dt = 2.8$) y en las mujeres la media es de 21.7 años ($dt = 2.9$).

Instrumento

El instrumento analizado es la escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999), diseñada y estandarizada en España para medir el autoconcepto de la población general; consta de 30 ítems, formulados para distintos niveles etarios. Para el presente estudio se utilizó un formato tipo Likert de cinco opciones de respuesta, donde 1= total desacuerdo y 5 = total acuerdo. Posee cinco subescalas o dimensiones, compuestas por seis ítems:

- a) Autoconcepto académico/laboral; se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante/profesional.
- b) Autoconcepto social; se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales.
- c) Autoconcepto emocional; hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas.
- d) Autoconcepto familiar; se refiere a la percepción que tiene el sujeto de

su implicación, participación e integración en el medio familiar.

- e) Autoconcepto físico; este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física.

Análisis de datos

Se realizó un análisis factorial confirmatorio del modelo pentadimensional de García y Musitu (1999), lográndose unos niveles de bondad de ajuste insuficientes para considerar este modelo adecuado desde el punto de vista empírico. Por lo tanto se exploraron otros modelos dimensionales alternativos y se procedió a la comparación de los niveles de ajuste obtenidos con cada uno de ellos. Se probaron los modelos unidimensional, bidimensional, bidimensional con factor general de segundo orden, pentadimensional con factor general de segundo orden y un quinto modelo hexadimensional propuesto por el investigador.

El modelo hexadimensional resulta ser significativamente superior en su ajuste a los modelos probados. La diferencia más importante entre este modelo y el pentadimensional es que el primero subdivide en dos el factor de autoconcepto físico

conformando dos nuevas dimensiones: capacidad física y apariencia física.

En el análisis de la validez de constructo se probó la estabilidad del modelo entre hombres y mujeres. Para ello se realizó el análisis de Invarianza factorial siguiendo un esquema secuencial y jerárquico.

Resultados

Comparación entre modelos

La comparación entre diversos modelos nos permite analizar si el modelo hexadimensional propuesto es, en términos relativos, aceptable; es decir, establecer en qué medida su ajuste es superior a otros modelos alternativos.

En la Tabla 1 se observa que los modelos pentadimensional y hexadimensional son los que presentan mejores índices de ajuste. Se aprecia además que el modelo hexadimensional (M_{6t}) tiene coeficientes de ajuste apreciablemente mejores que el modelo pentadimensional (M_5). Se realizó un contraste de hipótesis para verificar que estas diferencias en el ajuste son estadísticamente significativas. Para ello se utilizó el coeficiente *Chi*-cuadrado dado que, cuando los modelos son anidados, las diferencias en este estadístico se distribuyen según *Chi*-cuadrado para grados de libertad equivalente a la diferencia de los grados de libertad de los modelos que se comparan.

Tabla 1. Modelos dimensionales alternativos en Universitarios Chilenos: Índices de Ajuste.

Modelo	χ^2 (gl)	RMSEA (rango inferior - rango superior)	CFI	NNFI	SRMR
M_1	3537.51 (324)	.14 (.14-.14)	.68	.65	.11
M_2	2907.13 (323)	.12 (.12-.13)	.74	.72	.10
$M_{2,2}$	2908.75 (323)	.12 (.12-.13)	.74	.72	.10
M_5	1488.81 (314)	.074 (.071-.078)	.88	.87	.069
$M_{5,2}$	1556.15(323)	.080 (.076-.083)	.88	.87	.097
M_{6t}	1098.43 (309)	.061 (.058-.065)	.92	.91	.067

Nota: M_1 – Modelo unidimensional; M_2 – Modelo bidimensional de primer orden; $M_{2,2}$ – Modelo bidimensional de segundo orden; M_5 – Modelo pentadimensional de García y Musitu; $M_{5,2}$ – Modelo pentadimen-

sional con factor general de segundo orden; Mt – Modelo hexadimensional; χ^2 = ji cuadrado; $RMSEA$ = Root Mean Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; $NNFI$ = Non-Normed Fit Index; $SRMR$ = Standardized Root Mean Square Residual.

Se observa que las diferencias en el ajuste entre el modelo M_{6t} (hexadimensional) y los modelos M_1 , M_2 , $M_{2.2}$ y $M_{5.2}$ son estadísticamente significativas incluso para niveles de error de .001. En relación a la comparación entre los modelos principales de este estudio (M_{6t} y M_5), puede afirmarse que sus diferencias en el ajuste son también estadísticamente significativas para el mismo nivel de probabilidad de error ($p = .001$). Estas diferencias son favorables al modelo hexadimensional por lo que puede afirmarse que la distinción entre los dos aspectos del autoconcepto físico se ha mostrado conceptualmente consistente y empíricamente sostenible. Esta superioridad en el ajuste se demuestra tanto en su comparación con el modelo pentadimensional de

primer orden (M_5) como con el modelo pentadimensional de segundo orden (M_{52}).

Complementariamente se utilizaron otros criterios para analizar la solvencia o relevancia de las diferencias en el ajuste entre modelos alternativos. Siguiendo las recomendaciones de Cheung y Rensvold (2002), se recogen en la Tabla 2 los cambios o incrementos en el coeficiente de ajuste CFI . Según estos autores incrementos en el ajuste en el CFI iguales o superiores a .01 implicarían cambios sustanciales o equivalentes a una diferencia estadísticamente significativas. Estos incrementos deben ponderarse por el diferencial en grados de libertad de los modelos en comparación.

Tabla 2. Test jerárquico para diferencias entre modelos anidados.

Modelo	delta χ^2	delta g/l	p	delta CFI
$M_1 - M_{6t}$	2439.08	15	< .001*	.24
$M_2 - M_{6t}$	1808.70	14	< .001*	.18
$M_{2.2} - M_{6t}$	1000.32	14	< .001*	.18
$M_5 - M_{6t}$	390.38	5	< .001*	.04
$M_{5.2} - M_{6t}$	457.72	14	< .001*	.04

Nota. M_1 – Modelo unidimensional; M_2 – Modelo bidimensional de primer orden; $M_{2,2}$ – Modelo bidimensional de segundo orden; M_5 – Modelo pentadimensional de García y Musitu; $M_{5,2}$ – Modelo pentadimensional con factor general de segundo orden; M_{6t} – Modelo hexadimensional.

(*) Diferencias estadísticamente significativas.

Siguiendo este segundo criterio de comparación encontramos igualmente que el modelo hexadimensional resultaría superior al resto de modelos incluyendo el modelo pentadimensional de García y Musitu (1999), mostrando un ajuste significativamente superior a los otros, incluso superior al planteado por los autores de la escala. Sin embargo, el ajuste logrado puede considerarse insuficiente puesto que los coeficientes alcanzados no son enteramente satisfactorios al acercarse pero no alcanzar los niveles habitualmente considerados como aceptables.

Mejora del modelo hexadimensional mediante el control estadístico de artefactos de medida

Una vez comparados los ajustes de los diferentes modelos alternativos, se procedió a realizar algunas especificaciones adicionales que podrían mejorar el ajuste del modelo hexadimensional eliminando algunos elementos de perturbación o ruido en la medida del autoconcepto mediante el AF5.

De esta forma se realizó un análisis exhaustivo tanto del contenido literal de los ítems como de los significados y componentes emocionales que éstos pudieran evocar y que fueran ajenos al constructo de autoconcepto, objeto de medida. Complementariamente se observaron los Índices de modificación y coeficientes de cambio esperado que el programa LISREL proporciona para aquellos parámetros cuyo valor esté fijado a un valor concreto (en general a 0). De la conjunción de ambos criterios, conceptual/teórico y empírico, se observó la conveniencia de liberar la interrelación entre los errores de los siguientes pares de ítems dado que dicha covariación reflejaría ruido o artefacto de medida:

- Ítems *af* 9 (me siento feliz en casa) y *af* 17 (soy una persona alegre); el primero de ellos pertenece al factor familiar y el segundo al factor social.
- Ítems *af* 22 (me cuesta hablar con personas que apenas conozco) y *af* 23 (me pongo nervioso cuando me

pregunta el profesor); el primero de estos ítems pertenece al factor social y el segundo al factor emocional.

- Ítems *af 5* (me cuido físicamente) y *af 20* (me gusta cómo soy físicamente); ambos ítems pertenecían originalmente al mismo factor de autoconcepto físico contemplado por García y Musitu (1999) en su modelo pentadimensional. Sin embargo, en el modelo hexadimensional que defiende este estudio, ambos ítems pertenecen a dos factores diferentes: capacidad física y apariencia física. Al revisar la escala se puede observar que estos ítems utilizan la misma palabra en la afirmación aunque en sentidos.

Al liberar la covarianza de errores entre los ítems *af 5-af 20*, *af 9-af 17* y *af 22-af 23*, el

ajuste del modelo mejora sensiblemente.

En la Tabla 3 se puede apreciar que al incorporar las mejoras al modelo hexadimensional liberando las covarianzas de errores de los ítems *af 9* y *af 17*, *af 5* y *af 23* y *af 5* y *af 20*, el modelo mejora en sus indicadores de ajuste. El *RMSEA* alcanza un valor de 0.60 límites de buen ajuste, los valores *CFI* y *NNFI* aumentan en una centésima cada uno acercándose a 0.95 y finalmente *SRMR* toma un valor de 0.65 ligeramente por encima del valor adecuado. De acuerdo a Hu y Bentler (1999) un valor *RMSEA* inferior a 0.060 es considerado signo de un buen ajuste, valores *CFI* y *NNFI* superiores a 0.95, indican adecuado ajuste del modelo y valores *SRMR* inferiores a 0.05, los valores resultantes darían cuenta que el modelo en su conjunto presenta un ajuste aceptable.

Tabla 3. Índices de bondad de ajuste para el modelo hexadimensional con mejoras en Universitarios Chilenos.

χ^2 (gl)	<i>RMSEA</i> (90%, rango bajo-rango alto)	<i>CFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>SRMR</i>
1024.28 (306)	.060 (.056-.064)	.93	.92	.065

Invarianza factorial por género del modelo hexadimensional

De acuerdo a Elosua (2005) la comparación entre los resultados obtenidos con un test o escala en contextos o grupos diferentes es una práctica que desde una perspectiva psicométrica sólo es admisible si se justifica empíricamente la equivalencia formal y sustantiva de la prueba o escala utilizada. No tendría sentido comparar puntuaciones ni resultados de personas pertenecientes a dos grupos culturales en un constructo que no tuviera la misma representación (significado) en las dos culturas.

Se debe por lo tanto asegurar que las dimensiones, las puntuaciones y los resultados son invariantes de un grupo a otro. La invarianza de medida se define con relación a un grupo o forma de un test, de tal modo que el significado formal y sustantivo de la medición es independiente respecto a ellos (Elosua, 2005). Para ello, se intentó probar que el modelo hexadimensional propuesto es invariante de acuerdo al género de los participantes del estudio lo que indicaría que en hombres y mujeres la escala estudiada y las dimensiones propuestas son similares para ambos sexos.

De esta manera, se realizaron pruebas de invarianza factorial de forma secuencial y jerárquica. En primer lugar se estableció la

Invarianza configural (M_c) consistente en analizar el nivel de ajuste alcanzado imponiendo únicamente la misma estructura factorial. Este nivel de ajuste nos indicaría hasta qué punto el modelo dimensional, en su configuración, es estable o invariante en ambos grupos, asimismo, jugará el papel de línea base del ajuste. A continuación se procedió a imponer nuevas restricciones al modelo. En segundo lugar, se impuso que los pesos factoriales estimados sean idénticos para hombres y mujeres constituyendo una prueba de la Invarianza métrica o factorial (M_{c+m}). En tercer lugar, a las restricciones anteriores se añadió que las varianzas y covarianzas de los factores tengan valores idénticos en su estimación para hombres y mujeres (M_{c+m+f}). En cuarto lugar se atribuyó la igualdad de las varianzas de error para analizar la fiabilidad o invarianza de los ítems. Este último nivel de prueba tiene dos niveles. Primero, la igualdad de las varianzas de error únicamente de los ítems que conforman la subescala o dimensión de Autoconcepto académico ($M_{c+m+f+e-F.Acad.}$). Esto es así debido a que los pesos factoriales y los errores de los ítems de esta dimensión habían mostrado apreciables diferencias entre hombres y mujeres lo cual apunta a un posible funcionamiento diferencial. Finalmente, se procedió

a imponer la igualdad de varianzas de error para todos los ítems de la escala de Auto-concepto ($M_{c+m+f+e}$).

En la Tabla 4 se presentan los niveles de ajuste alcanzados para cada uno de esos modelos anidados.

Tabla 4. Prueba de Invarianza Factorial de la Escala AF5 en Universitarios Chilenos.

Modelo	χ^2 (gl)	RMSEA	CFI	χ^2 hombres	χ^2 mujeres	SRMR	SRMR
						hombres	mujeres
M_c	1434,20 (618)	0,062	0,92	640,97 (44,69%)	793,23 (55,31%)	0,080	0,068
M_{c+m}	1451,93 (639)	0,061	0,92	651,91 (44,90%)	800,02 (55,10%)	0,081	0,069
M_{c+m+f}	1471,37 (660)	0,060	0,92	664,59 (45,17%)	806,78 (54,83%)	0,084	0,072
$M_{c+m+f+e}$ - F.Acad	1490,13 (666)	0,061	0,92	674,89 (45,29%)	815,23 (54,71%)	0,085	0,071
$M_{c+m+f+e}$	1501,45 (687)	0,059	0,92	682,01 (45,42%)	819,44 (54,58%)	0,084	0,071

Nota: M_c Invarianza configural o estructural; M_{c+m} Invarianza configural y métrica (pesos factoriales); M_{c+m+f} Invarianza configural, métrica y Varianzas/Covarianzas latentes; $M_{c+m+f+e}$ -F.Acad.: Invarianza configural, métrica, Varianzas y Covarianzas latentes y Errores ítems Factor académico; $M_{c+m+f+e}$ Invarianza configural, métrica, Varianzas/Covarianzas latentes y Errores ítems; CFI = Comparative Fit Index; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

En la Tabla 5 se puede apreciar que los diferentes niveles de restricciones no implican diferencias estadísticamente significativas en el ajuste salvo en el caso de la restricción a ser iguales de las varianzas de error de los ítems del factor de autoconcepto académico ($M_{c+m+f+e}$ -F.Acad.). En los análisis que se presentan a continuación los

ítems del factor de autoconcepto académico muestran un comportamiento diferencial entre los grupos de hombres y mujeres. Los resultados encontrados evidencian que estos ítems no son invariantes según género lo que implicaría sesgo o funcionamiento diferencial.

Tabla 5. Test jerárquico de invarianza entre hombres y mujeres.

Modelos	χ^2	delta <i>gl</i>	<i>P</i>	delta <i>CI</i>
$M_{c+m} - M_c$	17,73	21	> .05	0,00
$M_{c+m+f} - M_{c+m}$	19,44	21	> .05	0,00
$M_{c+m+f+e-F.Acad.} - M_{c+m+f}$	18,76	6	< .05*	0,00
$M_{c+m+f+e} - M_{c+m+f+e-F.Acad.}$	11,32	21	> .05	0,00

Este resultado puede ser relevante al constatar que la dimensión de autoconcepto académico presenta sesgo de género en la muestra de estudiantes universitarios chilenos. Se apunta la necesidad de una reelaboración de esta subescala con el fin de incluir reactivos que garanticen la comparabilidad de los resultados entre hombres y mujeres. Sin embargo, para el resto de elementos del modelo como serían los errores en el resto de factores o subescalas, las varianzas de los factores o las interrelaciones entre los mismos, podemos afirmar la invarianza o estabilidad del modelo entre hombres y mujeres.

Conclusiones

Los análisis de invarianza por género han mostrado la presencia de funcionamiento diferencial en los ítems que conforman la subescala de autoconcepto académico.

Cuando se efectúan restricciones respecto a los pesos factoriales, la interrelación entre los factores, las varianzas de los factores y los errores, esto último únicamente para los ítems de la subescala académica, aparecen diferencias estadísticamente significativas en el ajuste con respecto a la solución donde no se efectúan restricciones respecto a ninguno de los errores. Esto quiere decir que los errores de esos ítems, y por lo tanto los pesos factoriales que los explican, son diferentes para hombres y para mujeres.

En definitiva, las puntuaciones en estos ítems así como en el conjunto de la dimensión, presentan funcionamiento diferencial o sesgo según género. Por lo tanto, en su configuración actual esta subescala no funciona correctamente en estudiantes universitarios chilenos. Se requiere probar estos análisis en un grupo etario más am-

plio para probar si el modelo hexadimensional sigue presentado un mejor ajuste que el modelo original además de variable para hombres y mujeres en la subescala académica. De lo contrario se requeriría una reelaboración de esta escala con el fin de incluir reactivos que garanticen la comparabilidad de los resultados entre hombres y mujeres.

Referencias

- Ahmed, W. y Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(4), pp. 551-576.
- Amezcuca, J, y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología, 16*(2), pp. 207-214.
- Ballester, L., March, M., y Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Revista de Ciencias Sociales, 27*. www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/brage.pdf
- Boersma, F. J. y Chapman, J. W. (1985). *Manual of the student's perception of ability scale*. Edmonton, Canadá: University of Alberta.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, pp. 513-530.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones Egea.
- Cheung, G. W., y Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*, pp. 233-255.
- Elosua, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. *Psicothema, 17*(2), pp. 356-362.
- Fernandes, F., Bartholomeu, D., Dos Santos, A., Marín, F., Boulhoça, A. y Fernandes, A. (2005). Funcionamiento diferencial de items para avaliar a agressividade de universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(3), pp. 476, 481.

- Fraine, B., Van Damme, J. y Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32, pp. 132-150.
- Garaigordobil, M, y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Revista Análisis y Modificación de Conducta*, 32, pp. 37-64.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), pp. 113-134.
- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J. I. (2005). Psychopathological symptoms, behavioural problems, and self-concept/self-esteem: A study of adolescents aged 14 to 17 years old. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 1, pp. 53-63.
- García, F., Musitu, G., Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), pp. 551- 556.
- García, F., y Musitu, G. (1999). Autoconcepto Forma 5, AF5. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA.
- Guay, F., Marsh, H., y Boivini, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), pp. 124-136.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), pp. 87-97.
- Harter, S. (1990). Identity and self-development. In S. Feldman and G. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (2006). Developmental and individual perspectives on selfesteem. En D. K. Mroczek y T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 311-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hattie, J. A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, pp. 1-55.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., y Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, pp. 470-500.
- L'écuyer, R. (1985) *El concepto de sí mismo*. Barcelona. Oikos-Tau. (Original: Le concept de soi. Paris: Universitaires de France). Versión Castellana de Ferrer.
- Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción Psicológica*, 2, 131-136
- Marsh, H. y Craven, R. (2002). *The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: the big fish little pond effect self-concept enhancement and learning facilitation (SELF)*. Research Centre, Sydney: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), pp. 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). *Self-description Questionnaire-II*. San Antonio, USA: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, pp. 841-860
- Marsh, H. W., Craven, R. G. y Debus, R. (1991). Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 377-392.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Journal of Educational psychologist*, 20, pp. 107-123.

- Marsh, H. y Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), pp. 133-163.
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), pp. 115-127.
- Moritz, K., Read, M., Clark, R., Callahan, C. y Albaugh, S. (2009). Grade and Gender Differences in Gifted Students Self-Concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), pp. 340-367.
- Muldoon, O. y Reilly, J. (2003) Career choice in nursing students: gendered constructs as psychological barriers. *J Adv Nurs*, 43(1), pp. 93-100.
- Shavelson, R. J., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, pp. 407-411.
- Simões, M. F. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, pp. 195-210.
- Tenenbaum, H. R., y Leaper, C. (2003). Parent child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39, pp. 34-47.

Verificação da estrutura fatorial de uma medida de traços de personalidade da busca de sensação em jovens

Nilton Soares Formiga¹, Jamila Leime², Marcos Aguiar De
Souza³

Faculdade Mauricio De Nassau – Brasil

Universidade Federal Da Paraíba – Brasil

Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro – Brasil

Resumen

El estudio de la personalidad en la ciencia psicológica ha sido un interés desde su base científica. De los muchos puntos de vista sobre la personalidad, la teoría del rasgo ha sido un constructo prometedor para evaluar el comportamiento. Ellos (los rasgos) pueden ser considerados como una categoría capaz de describir la organización de las diferencias individuales, especialmente en relación con la búsqueda de nuevas experiencias y emociones entre los jóvenes. El presente estudio tiene como objetivo evaluar la estructura factorial del inventario de búsqueda de sensaciones. Dos muestras de hombres y mujeres, entre 14 y 20 años de niveles primario y secundario en la educación privada y pública de Brasil (João Pessoa-PB y Palmas-TO) respondieron el inventario de búsqueda de sensaciones. Se observó en ambas muestras,

¹ Doutor em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor do curso de Psicologia na Faculdade Mauricio de Nassau – JP. Correio-e: nsformiga@yahoo.com.

² Graduando do curso de Psicologia – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Correio-e: jamila-leime@hotmail.com

³ Doutor em Psicologia. Professor Associado do Departamento de Psicologia e do Mestrado em psicologia, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Correio-e: maguarsouza@uol.com.br

indicadores psicométricos, los cuales, más robustos, y que además de corroborar la estructura propuesta, aseguró la exactitud del inventario para muestras brasileñas.

Palabras clave: búsqueda de sensación, jóvenes, análisis confirmatoria.

Resumo

O estudo sobre a personalidade na ciência psicológica tem sido interesse desde as suas bases científicas. Das muitas perspectivas sobre a personalidade, a teoria dos traços ainda tem sido um construto promissor para a avaliação do comportamento. Eles podem ser considerados como uma categoria capaz de descrever a organização das diferenças individuais, especialmente, em relação à busca de novas experiências e emoções entre os jovens. O presente estudo tem como objetivo testar a estrutura fatorial do inventário de busca de sensação. Duas amostras de homens e mulheres, com idades de 14 e 20 anos, do nível escolar fundamental e médio da rede particular e pública de educação dos Estados de João Pessoa-PB e Palmas-TO, responderam o Inventário de Busca de sensação. Observaram-se, nas duas amostras, indicadores psicométricos, os quais, mais robustos e que, além de corroborar a estrutura proposta, garantiram a acurácia do inventário para amostras brasileiras.

Palavras-chave: busca de sensação, jovens, análise confirmatória.

Verification of the factorial structure of a measure of personality traits in sensation seeking young

Abstract

The study of personality in psychological science has been interest from its scientific basis. Of the many perspectives about personality, trait theory has yet been a promising construct to performance evaluation. They can be considered as a category capable of describing the organization of individual differences, especially in relation to the search for new experiences and emotions among the young. The present study aims to test the factor structure of the inventory of sensation seeking. Two samples of men and women, ages 14 to 20 years, in elementary and middle school level in private and public education from João Pessoa and Palmas-TO, responded to the inventory of sensation seeking. It was observed in both samples, psychometric indicators, which, more robust and that, in addition to corroborate the proposed structure, ensured the accuracy of inventory to Brazilian samples.

Keywords: sensation seeking, young; confirmatory analysis.

Introdução

Os estudos sobre personalidade têm se centrado, geralmente, sobre a dinâmica e a estrutura interna no indivíduo, bem como, sobre a capacidade que este construto possui quanto à predição do comportamento humano, especialmente, em relação às disposições e capacidades individuais do sujeito. Uma das grandes dificuldades nas pesquisas sobre a personalidade diz respeito à apreensão e ao estudo da individualidade humana, pois, se buscou por um longo tempo avaliar a pessoa como um todo em seu contexto, generalizando, tanto em teoria quanto em metodologia, duas grandes perspectivas: a concepção da influência ambiental no comportamento e a teoria dos traços (Ávila, Rodríguez e Herreiro, 1997; Liebert e Spiegler, 1994; McAdams, 1996; Sarason, Smith e Diener, 1975; Trzop, 2000).

De forma geral, os traços de personalidade podem ser considerados como uma categoria capaz de descrever a organização comportamental dos indivíduos que, além de poder conter um realismo heurístico e ser organizado neuropsiquicamente, também, deve-se considerar a influência do fator ecológico, social e situacional como

promotor da explicação do comportamento e as diferenças individuais das pessoas alicerçando uma psicologia neste campo de estudo (Allport, 1973; Brody, 1972; Cloninger, 1999; Endler e Magnusson, 1976).

Desta maneira, os traços podem surgir do senso comum, podendo ser um simples nome ou se apresentar apenas como hábitos ou um comportamento qualquer, etc. Apesar da contradição existente nessa abordagem, pois, sua estabilidade é considerada por alguns como fixa e imutável ao longo da vida, ou poderá sofrer uniformidade e predeterminar o curso do desenvolvimento a partir da idade, ou ainda, concebê-lo como resultante das inúmeras evoluções e influências ocorridas no indivíduo. Assim, os traços de personalidade são características individuais consistentes do comportamento exibido pelo indivíduo em diversas situações, normalmente, concebido como disposições.

Segundo Paunonen (1998), a perspectiva dos traços permite a construção de um modelo de personalidade, o qual, por sua vez, é organizado, hierarquicamente, partindo do nível mais baixo da hierarquia, atribuindo vários comportamentos específicos e definindo um padrão comum da

resposta do indivíduo, capaz de apresentar um modelo característico de comportamento. Desta forma, as respostas habituais dos indivíduos passam a se combinar entre si formando os *traços*, estes, por sua vez, formam um fator ou dimensão da personalidade, tornando saliente a personalidade humana e as causas comportamentais a partir deles.

A tentativa de unir tais procedimentos avaliativos sobre personalidade, apesar das contradições existentes, pode-se extrair descrições das diferenças individuais tanto na dimensão nomotética e extrair uma maior riqueza para a ideográfica através da narrativa e codificação dos dados que esta dimensão oferece. O importante está no que diz respeito ao autoconceito do indivíduo, pois é a partir da conscientização das características ou perfil que este apresente que sua resposta será precisa e capaz de ser mensurado, o que segundo, poderá tornar o comportamento mais consciencioso e, de certo modo, capturar uma das características mais fiéis por parte dos observadores diretos, isto é, identificar o traço personalístico em determinado sujeito.

A teoria dos traços já havia sido trabalhada com Allport (1973), o qual considerava a natureza humana composta de estruturas capaz de apresentar relativa estabilidade, variando apenas na sua situação, assim, a personalidade era composta de inúmeros hábitos específicos, apresentando uma equivalência de respostas na organização e semelhanças funcionais na busca de seus componentes básicos. É então, a partir dessa concepção, que este autor elabora a teoria sobre os traços, apesar de ambígua, considerando que o ser humano faz comparações a partir da sua observação da sociedade, verificando as características mais comuns entre os sujeitos de uma determinada população.

De acordo com Hutz, Nunes, Silveira, Serra, Anton e Wiczorek (1998), além de Allport, também, Guilford, Comrey, Cattell e Eysenck contribuíram para a perspectiva dos traços, especialmente, as dos *multitraços*, bem como, Tupes e Crital. Estes últimos autores são considerados uns dos primeiros pesquisadores a abordarem a perspectiva dos traços e consecutivamente, dos cinco grandes fatores, porém tal estudo permaneceu desconhecido numa revista da força aérea. Tanto esses autores quanto a perspectiva dos traços, ganharam desta-

que nos estudos de Cattell e Eysenck, referindo-se, não somente, a estrutura psíquica que guia o indivíduo, consistentemente, à conduta individual, mas também, às explicações a respeito das diferenças entre as pessoas e suas respostas diante de um mesmo estímulo. Desta forma, passando a considerar não somente os traços como universais, mas também os idiossincráticos (Díaz, 1998).

A partir desses pesquisadores, especialmente Cattell e Eysenck, têm se evidenciado a existência, quanto à avaliação da personalidade, com os cinco grandes fatores. A avaliação, se através de auto-relato ou escalas validadas, poderá criar uma taxonomia básica capaz de descrever os traços da personalidade humana correspondendo a esse modelo que parecem assegurar o conhecimento de que as pessoas têm sobre si quanto estão respondendo o questionário e de que o uso de alguns traços faz parte do vocabulário das pessoas no seu cotidiano (Noller, Law e Comrey, 1987; Peabody, 1987).

Assim, o construto dos traços de personalidade, não diz respeito às questões patológicas, mas, à díade genética/meio ambiente, a qual implicaria em sentenças re-

presentativas dos traços, podendo ser definido como características individuais consistentes do comportamento exibido pelo indivíduo em diversas situações, normalmente, concebido como disposições (Costa e McCrae, 1992; John, Donahue e Kentle, 1991). Essa perspectiva individual, atribuída às dimensões personalísticas e a explicação do comportamento juvenil, pretende entender a relação entre personalidade e as variações de comportamentais, tomando como base, a busca de novas experiências e emoções entre os jovens (Mussen, Conger, Kagan e Huston, 1990).

A busca de novas experiências e emoções pode ter seu alicerce de compreensão, a partir da concepção de alguns profissionais e leigos, quanto ao comportamento do jovem seria algo que permearia uma necessidade de expansão do seu mundo psíquico e social, para o qual eles se colocam disponíveis e de prontidão aos convites pessoais ou sociais para viver suas descobertas interpessoais e de manifestação espontânea despreocupados do possível risco que poderiam correr. Sendo assim, concebe-se tal organização da conduta juvenil pode ser caracterizada como a busca de sensações (Arnett, 1994; Michel, Mouren-Siméoni, Perez-Diaz, Fallissard,

Carton e Jouvent, 1999; Omar e Uribe, 1998; Zuckerman, 1971).

Este construto busca de sensações, considerado como um traço personalístico, teve seus estudos iniciados por Zuckerman (1971); Zuckerman, Eysenck e Eysenck (1978) referindo-se à necessidade de viver experiências complexas e de novidades apenas pelo desejo de afrontar riscos físicos e sociais e satisfazer suas necessidades pessoais. Porém, Arnett (1994) a partir da perspectiva de Zuckerman, bem como, fazendo referência a alguns limites tanto na concepção do construto quanto em sua instrumentalização e seleção dos itens, propôs um modelo alternativo, defendendo que a busca de sensação varia em *intensidade* e *novidade*, não apenas em termos de complexidade das experiências como concebia Zuckerman. Esse traço de personalidade deve ser enfatizado sobre o processo de socialização o qual seria capaz de modificar predisposições biológicas ao invés dos fatores idiossincráticos (Omar e Uribe, 1998).

Partindo da perspectiva dos traços de personalidade, os quais, como já mencionado, referem-se à díade genética/meio ambiente implicaria no enfoque de que as caracte-

rísticas individuais consistentes do comportamento, exibido pelo indivíduo em diversas situações, normalmente, são concebidas como disposições (Costa e McCrae, 1992; John, Donahue e Kentle, 1991; Saudino e Plomin, 1996). A partir dessas disposições, seriam geradas taxonomias que permitam ao sujeito expressar através das condutas, formas específicas para si e para os outros quando em interação social (Formiga, Yepes e Alves, 2005), situação em que na maioria das vezes atende-se a desejabilidade social, procurando parecer melhor para os outros, descrevendo-se como gostaria que fosse descrito por quem o observa, justamente porque essa autoimagem exigida se deve a uma co-dependência dos “papéis” sociais representados por cada um de nós (Queiroga, Formiga, Jesus, Gouveia e Andrade, 2001).

Historicamente, a personalidade tem sido explorada como um construto capaz de explicar as diferenças individuais, proporcionando um marco teórico importante nos estudos a respeito das idiossincrasias do indivíduo e a estabilidade da conduta humana (Ávila, Rodríguez e Herrero, 1997; Barbaranelli e Caprara, 1996), bem como, da possibilidade de que, a partir das características individuais, avaliadas científica-

mente ou em termos das crenças populares, seja possível em situações e momentos variados prever reações ou disposições futuras das pessoas (Gazzaniga e Heatherton, 2005; Paunonen, 1998; Peabody, 1987; Trzop, 2000). O conhecimento da personalidade, não somente poderia contribuir na organização das relações interpessoais, como também, apontar em direção de um fator de proteção dessas relações (McAdams, 1992), principalmente, aquelas tendenciosas ao risco social e individual.

Desta maneira, concebendo que o jovem tem uma necessidade latente em expandir seu mundo ideal e “real” através do comportamento de reivindicação e instrumentalidade, estando este, disposto a convites pessoais ou sociais para viver novas descobertas e senti-las intensamente, é que, Formiga, Aguiar e Omar (2008) partiram dessa perspectiva teórica, concebendo-a como busca de sensações. Diferente do que concebia por Zuckerman (1971); Zuckerman, Eysenck e Eysenck, (1978), bem como, outros autores, especificamente, já destacados no parágrafo anterior em relação ao construto busca de sensação (por exemplo, uma necessidade de viver experiências complexas e de novidades, ape-

nas pelo desejo de afrontar riscos físicos e sociais, com o intuito de satisfazer suas necessidades pessoais), a busca de sensação visa o grau com que os sujeitos empregam energia para sentir a ‘flor da pele’ uma experiência de novidade e intensidade.

No Brasil estudos relacionados a adaptação e validação da escala de Arnett (1994) ainda é escasso, condição essa, que motivou a realização de tal estudo. Desta forma, tomando como base o estudo de Arnett (1994) e, principalmente, o de Omar e Uribe (1998) com argentinos, optou-se em testar a estrutura fatorial da busca de sensação, seguindo não somente a direção teórica desenvolvida por esses autores, bem como, fatorialização verificada pelos mesmos. Desta forma, pretende-se, a partir de uma análise de modelagem de equação estrutural, testar a organização item-fator proposta pelos autores que desenvolveram tal escala.

Um estudo nessa direção empírica, a qual tem sido comum na área das ciências humanas e social - especificamente, na Psicologia (MacCallum e Austin, 2000; Pitali e Laros, 2007) – partindo dos pressupostos teóricos e metodológicos, contribui, a partir

da análise e modelagem de equação estrutural no programa AMOS 16.0, em direção de uma comprovação teórica da hipótese a que se pretende avaliar garantindo uma robustez explicativa entre as variáveis, bem como, apontar em direção da dinâmica multivariada entre elas.

Especificamente, a técnica da análise da Modelagem de Equação Estrutural (MEE) tem a clara vantagem de levar em conta a teoria para definir os itens pertencentes a cada fator, bem como, apresentar indicadores de bondade de ajuste que permitam decidir objetivamente sobre a validade de construto da medida analisada e sua direção associativa entre as inúmeras variáveis. Desta forma, dois resultados principais podem ser esperados ao trabalhar com essa análise: 1- estimativa da magnitude dos efeitos estabelecida entre variáveis, as quais estão condicionadas ao fato de o modelo especificado (isto é, o diagrama) estar correto, e 2 - testar se o modelo é consistente com os dados observados, a partir dos indicadores estatísticos, podendo dizer que resultado, modelo e dados são plausíveis, embora não se possa afirmar que este é correto (Farias e Santos, 2000). Atende-se assim, não a certeza total

do modelo, mas, a sua probabilidade sistemática na relação entre as variáveis.

Um dos principais objetivos das técnicas multivariadas – neste caso, considera-se a modelagem de equação estrutural - é expandir a habilidade exploratória do pesquisador e a eficiência estatística e teórica no momento em que se quer provar a hipótese levantada no estudo. Apesar das técnicas estatísticas tradicionais compartilharem de limitações, nas quais, é possível examinar somente uma relação entre as variáveis, é de suma importância para o pesquisador o fato de ter relações simultâneas; afinal, em alguns modelos existem variáveis que são independentes em algumas relações e, dependentes em outras. A fim de suprir esta necessidade, a Modelagem de Equação Estrutural examina uma série de relações de dependência simultâneas, esse método é particularmente útil quando uma variável dependente se torna independente em relações subsequentes de dependência (Silva, 2006; Hair, Anderson, Tatham e Black, 2005)

De acordo com Farias e Santos (2000), Hair, Anderson, Tatham e Black (2005) e Zamora e Lemus (2008) ao considerar a modelagem estrutural do modelo – isto é, a análise

de caminhos (*path analysis*) - relaciona-se as medidas de cada variável conceitual como confiáveis, acreditando que não existe erro de medida (mensuração) ou de especificação (operacionalização) das variáveis; cada medida é vista como exata manifestação da variável teórica. Assim considerado, desenha-se o modelo teórico que se pretende tomando a partir elaboração hipotética entre as variáveis independente e dependente, isto é, entre as variáveis latentes e variáveis observáveis, por exemplo: no desenho desse modelo - elaboração da ligação entre as figuras caracterizando as variáveis estudadas - um retângulo é considerado como variável observada medida pelo pesquisador; uma elipse é considerada variável latente, isto é, construto hipotético não observado; uma seta com uma ponta indica o caminho ou a relação causal entre duas variáveis; uma seta com duas pontas representa a covariância, isto é, que estas variáveis se associam entre si; por fim, uma bolinha preenchida com um número e letra referem-se a um erro de medida. A partir do momento em que se elabora a hipótese, identifica cada uma dessas figuras associando as variáveis que se quer provar a múltipla influência.

Para que os resultados sejam obtidos faz-se necessário considerar índices de ajuste (escores co-variantes) – os quais destacados na metodologia do presente estudo, na sessão do procedimento – os quais enfatizam a teoria a que se propõem e sua explicação, simultânea, entre as variáveis independentes e dependentes, além de garantir uma melhor avaliação associativa entre as variáveis a que se pretende corroborar no modelo. A grande importância no uso dos estudos de modelagem é tanto em relação à segurança dos resultados multivariados, quanto, partindo de um estudo anterior ou de uma perspectiva teórica - ou até, de ambas. Sendo assim, espera-se encontrar, de forma mais robusta, uma estrutural fatorial que se assemelhe a que propôs Arnett (1994) e à observada por Omar e Uribe (1998).

Método

Amostra

Duas amostras fizeram parte do estudo: uma com 235 jovens da cidade de João Pessoa-PB e outra amostra com 284 jovens da cidade de Palmas-TO, Todas as amostras foram distribuídas igualmente no nível escolar fundamental e médio da rede par-

ticular e pública de educação das cidades em que foram aplicados os instrumentos. Os respondentes foram do sexo masculino e do sexo feminino com idades de 14 e 20 anos e com uma renda econômica média, aproximadamente, de 1.540,00 Reais nas amostras das cidades. Essa amostra foi não probabilística, pois o propósito era garantir a validade interna dos resultados da pesquisa.

Instrumento

Os participantes responderam um questionário composto das seguintes medidas:

Inventário de Busca de sensação. Este instrumento, construído por Arnett (1994; Omar e Uribe, 1998) trata-se de uma escala composta por vinte itens, os quais originam duas sub-escalas referentes à busca intensidade e novidade na estimulação dos sentidos, cada uma com dez itens cada uma. Para respondê-la a pessoa utilizava uma escala de resposta tipo Likert com quatro pontos (1 = não me descreve em nada; 2 = descreve-me em alguma medida; 3 = descreve-me bem e 4 = descreve-me totalmente) devendo indicar nela com um X ou circulando o número que indicasse o quanto cada um dos itens descreve sua

conduta habitual. Omar e Uribe (1998) comprovaram a existência desses dois fatores em uma amostra argentina.

Caracterização sócio-demográfica. Foram elaboradas perguntas que contribuíram para caracterizar os participantes deste estudo (por exemplo, sexo, idade, classe sócio-econômica), bem como, realizar um controle estatístico de algum atributo que possa interferir diretamente nos seus resultados.

Procedimento

Procurou-se definir um procedimento padrão que consistia em aplicar os instrumentos coletivamente em sala de aula, em escolas da rede pública e particular das cidades de João Pessoa - PB e de Palmas - TO. Colaboradores com experiência metodológica e ética ficaram responsáveis pela coleta dos dados. Após conseguir a autorização tanto da diretoria da escola quanto dos professores responsáveis pela disciplina no momento da aplicação do instrumento, os aplicadores se apresentavam em sala de aula como interessados em conhecer as opiniões e os comportamentos das pessoas sobre o cotidiano, solicitou-se a colaboração voluntária dos estudantes no

sentido de responderem um questionário breve.

Para isso, foi-lhes dito que não havia resposta certa ou errada e que, mesmo necessitando de uma resposta individual, estes não deveriam sentir-se obrigados em responder o instrumento podendo desistir a qual momento, seja quanto tivesse o instrumento em suas mãos ou ao iniciar sua leitura, ou outra eventual condição. Em qualquer um desses eventos, não haveria problema de sua desistência, apenas bastava contatar as pessoas responsáveis pela aplicação do instrumento na sala de aula.

A todos era assegurado o anonimato das suas respostas, enfatizando que elas seriam tratadas, estatisticamente, em seu conjunto de respostas; apesar do questionário ser auto-aplicável, contando com as instruções necessárias para que possam ser respondidos, os colaboradores estiveram presentes durante toda a aplicação para retirar eventuais dúvidas ou realizar esclarecimentos que se fizessem indispensáveis, não interferindo na lógica e compreensão das respostas dos respondentes. Um tempo médio de 30 minutos foram suficientes para concluir essa atividade.

No que se refere à análise dos dados desta pesquisa, utilizou-se a versão 15.0 do pacote estatístico SPSS para Windows. Foram computadas estatísticas descritivas (tendência central e dispersão). No AMOS16.0, foram computados e avaliados os indicadores estatísticos para o Modelo de Equações Estruturais (SEM) considerado, segundo uma bondade de ajuste subjetiva, os seguintes indicadores: χ^2/gl (grau de liberdade), que admite como adequados, índices entre 2 e 3, aceitando-se até 5; Raiz Quadrada Média Residual - *RMR*, indica o ajustamento do modelo teórico aos dados, na medida em que a diferença entre os dois se aproxima de zero (0); índices de qualidade de ajuste, dados pelos *GFI/AGFI*, que medem a variabilidade explicada pelo modelo, e com índices aceitáveis a partir de 0,80; *NFI*, varia de zero a um e pode ser considerado aceitável para valores superiores a 0,90. Caracteriza-se por ser uma medida de comparação entre o modelo proposto e o modelo nulo, representando um ajuste incremental; *CFI*, que compara de forma geral o modelo estimado e o modelo nulo, considerando valores mais próximos de um (1) como indicadores de ajustamento satisfatório; *Expected Cross-Validation Index (ECVI)* e o *Consistent Akaike Information Criterion (CAIC)* são indicadores geralmente

empregados para avaliar a adequação de um modelo determinado em relação a outro. Valores baixos do *ECVI* e *CAIC* expressam o modelo com melhor ajuste e o *RMSEA* refere-se ao erro médio aproximado da raiz quadrática, deve apresentar intervalo de confiança como ideal situado entre 0,05 e 0,08 (Bilich, Silva e Ramos, 2006; Hair, Tatham, Anderson e Black, 2005; Joreskog e Sorbom, 1989).

Resultados e discussão

Considerando a análise realizada por Omar e Uribe (1998), os quais, identificaram duas dimensões para o inventário da busca de sensação: a primeira dimensão, *busca de sensação a novidade* (refere-se à experiência do sujeito em procurar em coisas novas ou que assumam a originalidade dessa procurar como estímulo para os seus sentidos) apresentou um alfa de Cronbach de 0,66 e a segunda dimensão, *busca de sensação a intensidade* (refere-se a tensão, força ou grau elevado na experiência que o sujeito emprega como estímulo para os sentidos) obteve um alfa de 0,50 para a amostra argentina. Com base no estudo desses autores, procurou-se neste trabalho avaliar com maior rigor e critério psicométrico tal inventário em duas amostras de diferentes

estados brasileiros (João Pessoa-PB e Palmas-TO).

Para isso, empregou-se o pacote estatístico AMOS 16.0 realizando uma análise fatorial confirmatória hipotetizando o modelo bifatorial encontrado por Omar e Uribe (1998) no contexto argentino e proposto por Arnett (1994) comparando a um modelo para a sua estrutura fatorial. Procurou-se testar uma estrutura fatorial do inventário da busca de sensação considerando os seguintes modelos: a) Modelo 1: unifatorial, em que todos os itens da busca de sensação apresentam saturação em um único fator e b) Modelo 2: neste optou-se em avaliar a estrutura com dois fatores, a qual é proposta teórica e empiricamente. Optou-se por deixar livre as covariâncias (ϕ , φ) entre os fatores; os indicadores de qualidade de ajuste de cada modelo se mostraram próximas as recomendações apresentadas na literatura (Byrne, 1989; Van De Vijver e Leung, 1997).

De acordo com os resultados obtidos nestas análises, observados na tabela 1, é possível destacar que o melhor modelo para o inventário da busca de sensação para a amostra da cidade de João Pessoa-PB, foi o modelo bifatorial, apresentando, especifi-

camente, os seguintes indicadores de qualidade de ajuste: $\chi^2/gf = 2.90$; $GFI = 0.97$; $AGFI = 0.95$, $RMR = 0,05$, $NFI = 0.99$, $CFI =$

0.98 , $RMSEA (90\% IC) = 0,01 (0,00-0,02)$, $CAIC = 501,69$ e $ECVI = 1,09$.

Tabela 1: Comparação entre os modelos teóricos da estrutura fatorial da escala das atividades de hábitos de lazer em jovens em diferentes Estados brasileiros.

Modelos	χ^2/gf	RMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA (intervalo)	CAIC	ECVI
Amostra 1 (Jovens de João Pessoa-PB)									
Unifatorial	4,18	0,08	0,92	0,90	0,87	0,89	0,03 (0,00-0,04)	---	---
Bifatorial*	2,90	0,05	0,97	0,95	0,99	0,98	0,01 (0,00-0,02)	501,69	1,09 (1,05-1,22)
Amostra 2 (Jovens de Palmas-TO)									
Unifatorial	3,91	0,06	0,91	0,87	0,84	0,87	0,06 (0,04-0,07)	---	---(1,28-1,52)
Bifatorial*	2,19	0,04	0,96	0,94	1,00	0,99	0,00 (0,00-0,02)	678,38	1,00 (1,00-1,10)

Notas: * $p > 0,05$

Como é possível observar na figura 1, relacionado a amostra de João Pessoa-PB, que todas as saturações (Lambdas, λ) estão dentro do intervalo esperado $|0 - 1|$, denotando não haver problemas de estimação.

Além disso, todas são estatisticamente diferentes de zero ($t > 1,96$, $p < 0,05$), corroborando a existência dos dois fatores do inventario da busca de sensação.

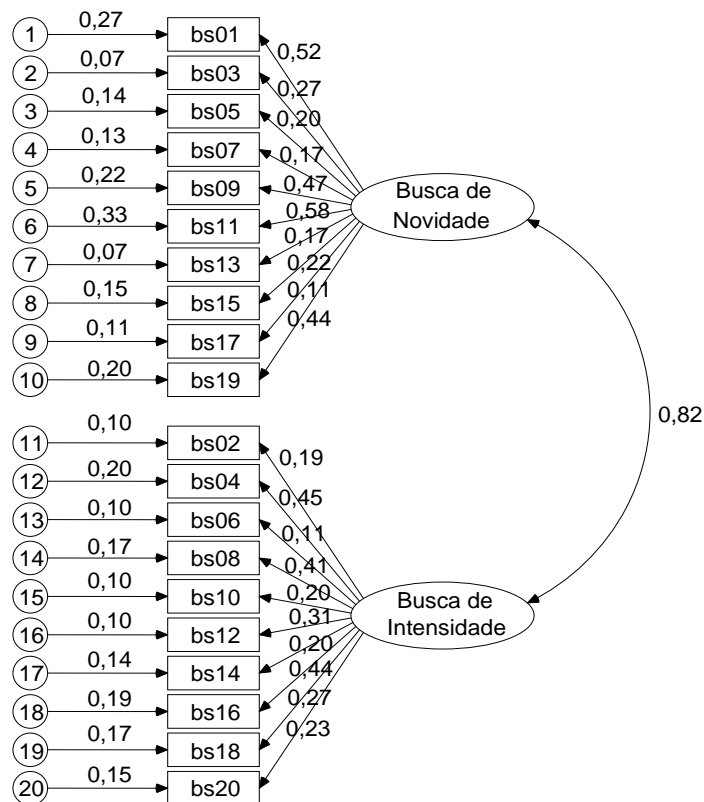


Figura 1: Estrutura Fatorial do Inventário de Busca de Sensação

para amostra de João Pessoa-PB.

Ainda na tabela 1, para a amostra da cidade de Palmas-TO, é possível observar, também, que o modelo bifatorial apresentou indicadores de qualidade de ajuste aceito pela literatura: $\chi^2/gf = 2.19$; $GFI = 0.96$, $AGFI = 0.94$, $RMR = 0.04$, $NFI = 1,00$, $CFI = 0.99$, $RMSEA (90\%IC) = 0,00 (0,00-0,02)$, $CAIC = 678,38$ e $ECVI = 1,00$. Na figura 2, todas as saturações (Lambdas, λ), também, estive-

ram dentro do intervalo esperado não havendo problemas de estimação, sendo todas estatisticamente diferentes de zero ($t > 1,96$, $p < 0,05$). Esse resultado corrobora, com essa amostra, que os dois fatores do inventário da busca de sensação se organizam de acordo com o esperado e que se assemelha a estrutura encontrada com a primeira amostra.

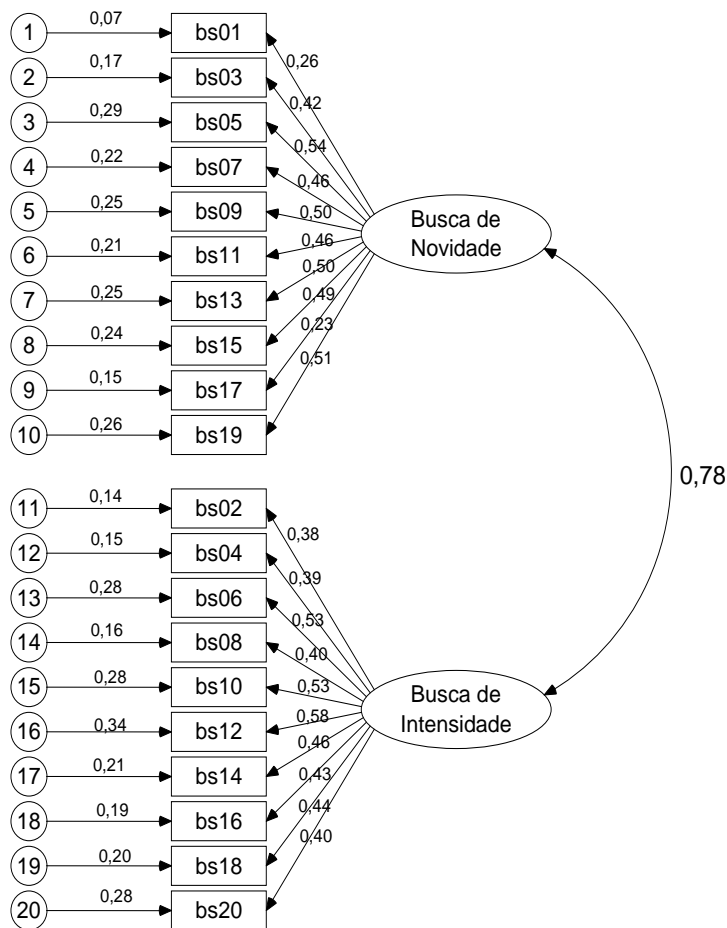


Figura 2. Estrutura Fatorial do Inventário de Busca de Sensação

para amostra de Palmas-TO.

De acordo com os resultados obtidos nestas análises para as duas amostras pode-se destacar que a estrutura bifatorial do inventário da busca de sensação foi comprovada. Neste sentido, assume esse modelo como o mais adequado neste estudo, para representar o construto da busca de sensação assumido por cada jovem, o qual se

refere aos traços personalísticos, inseridos no processo de socialização juvenil, como variações do comportamento de risco a partir da investida que o jovem dá a busca de novas experiências e emoções intensas.

Os diversos critérios empregados para definição do número do fator a ser extraí-

do, por exemplo, χ^2/gf , *GFI*, *AGFI*, *RMR*, *NFI*, *CFI*, *RMSEA*, *CAIC* e *ECVI*, reforçam a solução bifatorial para o que se esperava teoricamente. Estes indicadores foram satisfatórios estando em intervalos que têm sido considerados como aceitáveis na literatura vigente (Byrne, 1989; Kelloway, 1998).

Ao considerar esse inventário e sua adequabilidade com amostras brasileiras aponta-se não somente para uma análise da funcionalidade dos traços de personalidade, mas, também, da estrutura desses traços como um sistema interdependente da díade indivíduo-grupo, não mais assumindo, pelo menos para esse inventário, uma espécie de inatismo personalístico, mas que, é possível refletir em direção de uma convergência entre situação, características individuais e o processo de socialização juvenil quanto ao estímulo do jovem para adesão a experiência à novidade e a intensidade da sensação em estar disponível para viver as situações e relações sociais de risco em seu entorno.

Considerando a evidência de validade fatorial e consistência interna da escala estudada, justifica-se seu emprego no contexto brasileiro para pesquisas acerca de variáveis antecedentes e conseqüentes da

dinâmica psicossocial juvenil (por exemplo, lazer, delinqüência, dinâmica familiar, etc.). De forma geral, pretende-se, com tal inventário, ir além da explicação de que os jovens – neste caso, destacando os do presente estudo - ao procurarem eventos que os levem a sentir sensações de novidade e de intensidade, estes jovens não são estimulados ou realizados no vazio social, ou apenas, atribuir-lhes que essa situação se deve a uma condição de organização hormonal e de instinto humano em que eles buscam viver a vida se arriscando.

Ao destacar o construto busca de sensação, proposto por Arnett (1994) e Omar e Uribe (1998) destaca-se a construção de um inventário dos traços de personalidade -isto é, a busca de sensação- ocorrendo na dinâmica da socialização. Trata-se de uma convergência entre as características individuais e o processo socializador vivido por esses jovens e que estes poderão influenciar a conduta juvenil.

Assim, além desse inventário ser útil para compreensão da variação da conduta juvenil, a utilização desse instrumento, com o objetivo de avaliar os traços personalísticos da busca de novas experiências e emoções intensas, não devem ser consideradas co-

mo o único instrumento que avaliam os traços de personalidade, outras escalas existem no Brasil, por exemplo, as dimensões da busca de sensação de Zuckerman, os cinco grandes fatores da personalidade, a escala fatorial de ajustamento emocional/neuroticismo, entre outras (Agiar, Omar e Formiga, 2006; Hutz e Nunes, 2001; Tróccoli e Vasconcelos, 2002; Pasquali, Araújo e Tróccoli, 1999) são de grande valor para diagnosticar questões referentes ao tema proposto.

O inventário de busca de sensação pode ser considerado como uma peça no quebra cabeça dos estudos sobre traços da personalidade, mas, tomando como direção de estudo sua a inclusão desse construto na dinâmica socializadora do jovem. Essa condição permite pensar em futuros estudos: avaliar a estrutura desse inventário, em outros contextos sociais e culturais, tendo em conta os aspectos mais específicos ou universais de cada cultura na avaliação dessa escala.

Por um lado, é importante considerar as dimensões locais, específicas ou exclusivas (*emics*) da orientação de cada cultura, bem como, e não menos importante, avaliar as dimensões universais (*etics*) da Cultura,

com o objetivo de comparar os construtos estudados aqui para outro espaço geopolítico e social (Muenjohn e Armstrong, 2007; Triandis e cols., 1993; Triandis, 1995; Van De Vijver e Leung, 1997), a fim de conhecer os aspectos que podem ser comuns a todas as culturas e aqueles que são específicos, contribuindo para consolidar um marco teórico dos traços de personalidade da busca de sensação.

Por fim, poderia ser útil avaliar as respostas de jovens que vivem em busca de diversões arriscadas (por exemplo, competições automobilísticas, excursões de risco (selvas ou matas, praias, etc.), etc., bem como, comparar as respostas de jovens de diferentes contextos sócio-econômicos e sistema familiar, outra estudo que poderia contribuir bastante para a acurácia desse construto e perspectiva teórica seria a avaliação da convergência entre os instrumentos que avaliam os traços personalidade. De forma geral, espera-se que os objetivos tenham sido alcançados, principalmente, no que diz respeito à sua consistência e validade estrutural do instrumento analisado para o contexto brasileiro.

Referências bibliográficas

- Aguiar, M., Omar, A. e Formiga, N. S. (2006). Generalização transcultural do questionário de personalidade Zuckerman-Kuhlman: Um estudo Brasil-Argentina. *Anais do II Congresso brasileiro psicologia: Ciência e profissão*. São Paulo: FENPB.
- Allport, G. W. (1973). *Personalidade: padrões e desenvolvimento*. São Paulo: EPU.
- Arnett, J. (1994). Sensation seeking: a new conceptualization and a new scale. *Personality and individual differences*, 16(2), pp. 289-296.
- Ávila, A. E., Rodríguez, S. C., e Herrero, J. R. S. (1997). Evaluación de la personalidad patológica: Nuevas perspectivas. Em E. Cordero (org.). *La evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid: TEA.
- Barbaranelli, C. e Caprara, G. V. (1996). How many dimensions to describe personality? A comparison of Cattell, Comrey, and the Big Five taxonomies of personality traits. *European Review of Applied Psychology*, 46(1), pp. 15-24.
- Bilich, F.; Silva, R. e Ramos. P. (2006). Análise de flexibilidade em economia da informação: modelagem de equações estruturais. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, 3(2), pp. 93-122.
- Brody, N. (1972). *Personality research and theory*. New York: Academic Press.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.
- Cloninger, S. C. (1999). *Teorias da personalidade*. São Paulo: SP. Martins Fontes.
- Costa, P. T. e McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, pp. 653-665.
- Díaz, L. R. (1998). Cultura y personalidad: rasgo universales e idiosincrásicos. In Alcaraz y Bouzas (Coord.). *Las aportaciones mexicanas a la psicología*. México: UNAM.
- Endler, N. S. e Magnusson, D. (1976). Multidimensional aspects of state and trait anxiety: a crosscultural study of canadi-

- an and swedish college students. In C. D. Spielberger e R. Diaz Guerrero (Eds.). *Cross-cultural anxiety*. Washington DC: Hemisphere.
- Farias, S. A. e Santos, R. C. (2000). Modelagem de Equações Estruturais e Satisfação do Consumidor: uma Investigação Teórica e Prática. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(3), pp. 107-132.
- Formiga, N. S., Yepes, C., e Alves, I. (2005). Correlatos entre traços de personalidade e afiliação com pares sociais: Reflexões a respeito da formação personalística em jovens. *Anais do IV Congresso Científico do Ceulp-Ulbra: Ética e Ciência* (pp. 277-279). Palmas-TO.
- Gazzaniga, M. S. e Heatherton, T. F. (2005). *Personalidade. In Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., e Black, W. (2005). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hutz, C. S., Nunes, C. H., Silveira, A. D., Serra, J., Anton, M. e Wieczorek, L. S. (1998). O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 395-411.
- Hutz, C. S. e Nunes, C. H. S. S. (2001). *Escala Fatorial de Ajustamento Emocional/Neuroticismo (E F N)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- John, O. P., Donahue, E. M. e Kentle, R. L. (1991). *The "Big Five" inventory & versions 4a and 5a*. Berkeley: University of California, Institute of Personality and Social Research.
- Joreskog, K. e Sorbom, D. (1989). *LISREL 7 user's reference guide*. Mooresville: Scientific Software.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liebert, R. M., e Spiegler, M. D. (1994). *Personality: Strategies and issues*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- MacCallum, R. C. e Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, pp. 201-226.

- McAdams, D. P. (1992). The Five-factor personality profiles. *Journal of Personality Assessment*, 60, pp. 329-361.
- Michel, G., Mouren-Siméoni, M. C., Perez-Diaz, F., Falissard, B., Carton, S. e Jouvent, R. (1999). Construction and validation of a sensation seeking scale for adolescents. *Personality and individual differences*, 26, pp. 159-174.
- Muenjohn, N. e Armstrong, A. (2007). Transformational leadership: the influence of culture on the leadership behaviours of expatriate managers. *International Journal of Business and Information*, 2(2), pp. 265-283.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., e Huston, A. C. (1990). *Child development and personality* (7th ed.). New York: Harper & Row.
- Noller, P., Law, H., e Comrey, A.L. (1987). Cattell, Comrey and Eysenck personality factors compared: more evidence for the five robust factors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 775-782.
- Omar, A. e Uribe, H. D. (1998). Dimensiones de personalidad y búsqueda de sensaciones. *Psicologia: Teoria, investigación e prática*, 3, pp- 257-268.
- Pasquali, L., Araújo, R. M. e Troccoli, B. T. (1999). *Manual técnico e de aplicação – Inventário Fatorial de Personalidade – Versão reduzida*. Brasília: LABPAM.
- Paunonen, S. V. (1998). Hierarchical organization of personality and prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), pp. 538-556.
- Peabody, D. (1987). Personality dimensions through trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), pp. 384-403.
- Pilati, R. e Laros, J. A. (2007). Modelos de equações estruturais em Psicologia: conceitos e aplicações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), pp. 205-216.
- Queiroga, F., Formiga, N. S., Jesus, G. R., Gouveia, V. V., e Andrade, J. M. (2001). Desejabilidade social e Personalidade. *Anais do XXXI reunião anual de psicologia: A construção da psicologia na pesquisa e no ensino*. (p. 306). Rio de Janeiro: SBP.

- Sarason, I., Smith, R., e Diener, E. (1975). Personality re-search: Components of variance attributed to the person and the situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, pp. 199-204.
- Saudino, K. J. e Plomin, R. (1996). Personality and behavior genetics: where have been and where are we going? *Journal of Research in Personality*, 30, pp. 335-347.
- Silva, J. S. F. (2006). *Modelagem de Equações Estruturais: Apresentação de uma metodologia.* Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado em 25 de agosto de 2009, da WEB (página da WEB): <http://hdl.handle.net/10183/8628>.
- Tabachnick, B. G., e Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H. C. e cols. (1993). Na etic-emic analysis of individualism and collectivism. *Journal of cross-cultural psychology*, 24(3), pp. 366-383.
- Tróccoli, B. T. e Vasconcelos, T. S. (1999). *Inventário dos cinco grandes fatores de personalidade. Manual técnico e de aplicação*. Brasília: LabPAM.
- Trzop, B. M. (2000). *The big five: taxonomy of trait theory*. www.personalityresearch.org/papers/opkins.html
- Van de Vijver, F. e Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zamora, C. S. e Lemus, I. S. (2008). Modelos de Ecuaciones Estructurales: ¿Qué es eso? *Ciencia & Trabajo*, 10(29), pp. 106-110.
- Zuckerman, M. (1971). Dimensions sensation of seeking. *Journal of consulting and clinical psychology*, 36, 45-52.
- Zuckerman, M., Eysenck, S. B. G., e Eysenck, H. J. (1978). Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age and sex comparisons. *Journal of consulting and clinical psychology*, 46, 139-149.

Análisis temático del sentido de justicia: factores macro, meso y micro

Isaac Molina Pérez¹⁷, Emily Ito Sugiyama¹⁸

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo el análisis del sentido de justicia desde el dispositivo teórico poco explotado, el *address frame*, en dos comunidades del Distrito Federal. Desde una aproximación cualitativa, se realizó un estudio temático de seis entrevistas aplicadas a jóvenes varones de dos comunidades que presentan características opuestas. Se reportan los tres grandes temas obtenidos desde esta aproximación, divididos en las categorías macro (la ausencia del gran *otro*), meso (justicia en el pueblo y barrio) y micro (el sujeto se hunde o trasciende). Los resultados arrojaron, como principal conclusión, que estos componentes se encuentran presentes en la pertinencia de un sentido de justicia, aunque ninguno por sí solo de manera determinante o suficiente, sino imbricados en una dinámica compleja. No obstante, este esfuerzo refleja una primera aproximación desde esta perspectiva teórica que, aunque prometedora, necesita de futuros esfuerzos para una mayor implicación sobre el tema.

Palabras clave: justicia, *address frame*, comunidad.

Abstract

The present study has as a main goal the analysis of a justice motive from a theoretical device underdeveloped (*address frame*) in two communities from Mexico City. From a qualitative approach, we conducted a thematic analysis of six interviews with Mexican young man living in two opposing communities. Three large topics were obtained in the present research divided

¹⁷ Profesor de Asignatura Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

¹⁸ Profesora de Carrera de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

in categories macro (the absence of a great other), meso (justice from the village and the suburb) and micro (the individual sinks or transcend). The main conclusion points out that these three components stand out in the pertinence of a justice motive in these communities, but none for itself is enough to determinate it, rather they are implied in a complex dynamics towards what justices is and implies. This effort although promising, is just a first effort from this theoretical stand and further research is needed to assess the future of the perspective.

Keywords: justice, address frame, communitie.

Introducción

Amartya Sen (2010) expone que la justicia puede concebirse de dos maneras basadas en corriente sánscritas de la ética y filosofía hindi del derecho. Por un lado tenemos una concepción denominada como *niti* que habla de la idoneidad de las instituciones y la corrección del comportamiento; en ella, al crear una institución ideal o regla que satisfaga a la mayoría, dependiendo del mecanismo que se considere “idóneo” (utilitarista, libertario o igualitario), sólo debería observarse el cumplimiento correcto de la justicia. Por el otro lado, existe el concepto de *nyaya*, el cual se refiere al mundo en el cual se establecen las reglas e instituciones; aquí, no sólo se busca juzgar su funcionamiento, sino a la sociedad en general. Como ejemplo de lo anterior, Sen (2010) nos invita a pensar en los sistemas esclavistas de los Siglos XVIII y XIX, señalando

que mientras estos fueron útiles e idóneos para el desarrollo económico en el que las personas no vivían en la ilusión de que el sistema hiciera al mundo perfectamente justo, sino que sabían que este tipo de sociedad era injusta.

Desde este último punto es que, más allá de entender lo que debería de *ser* o *es justo* (de esto parecen estar ocupándose los filósofos económicos o políticos), se debe conocer cómo estos esquemas se conjugan con otros en la vida y la forma de percibir el mundo de las personas para comprender de dónde surgen y cuáles podrían ser sus alternativas; es decir, desde una perspectiva psicosocial, más que preocuparnos por facetas *niti* de la justicia o el comportamiento de la justicia, resultaría necesario estudiar los aspectos *nyaya* de la misma.

Una visión psicológica de la justicia

En psicología, el estudio de la justicia no insta en señalar qué principios deben ser los parámetros para la regla de oro o cuáles son los principales motivadores del mundo justo, de lo que trata es de los procesos psicológicos o conductuales relacionados con ella. Sobre este punto, se ha alcanzado un amplio *corpus* de conocimiento acerca de las creencias, emociones, motivaciones y procesos cognoscitivos asociados a la justicia e injusticia en una variedad de escenarios como el hogar, la vida cotidiana, o el lugar de trabajo. No obstante, el entendimiento sobre el papel de la justicia en el individuo como un todo integrado ha permanecido relativamente vago.

Dentro de los esfuerzos por concebir a la justicia como parte de la estructura del sujeto, Edward Sampson (1980) revisa diferentes aproximaciones que la psicología de la justicia ha tomado en consideración (creencias, conducta, identidad, entre otras). Sin embargo, argumenta que tales esfuerzos fallan en el entendimiento de la justicia de dos maneras: por un lado tienden a ser universalistas, asumiendo un carácter implícito proveniente de sesgos culturales en la concepción de sujeto; por

otro, se encuentran enfocadas en situaciones particulares que se asumen *a priori* como un fenómeno relativo a la justicia que permanece estable en la estructura de la persona (p. 290).

El autor postula que en lugar de estudiar la relación entre la personalidad y el carácter social de la justicia, dicho vínculo puede convertirse en la manera para enriquecer y profundizar las dinámicas asociadas a ella. Una forma de entender e ilustrar lo anterior puede ser su propuesta del concepto "*address frame*"¹⁹, a la que hace referencia de la siguiente manera:

"Defino al address frame como el punto de vista que las personas 'imaginativamente' asumen o adoptan en completar las respuestas a sus propios gestos. Por lo tanto, un address frame es el 'a quién' se dirigen las personas en sus diálogos externos o internos, es decir; 'el otro', cuyas respuestas proveen significado a los propios gestos. Por ejemplo, Jane

¹⁹ Se mantiene el término en su idioma original como *address frame* ante la dificultad de una traducción satisfactoria; este término podría funcionar como marco de referencia, así como de destinatario o punto de partida.

*adopta lo que ella construye imaginativamente como la posible respuesta de Sandra a su (de Jane) gesto, y por lo tanto se dirige a sí misma como un objeto desde el punto de vista de Jane*²⁰ (Sampson, 1983; p.105).

Al tiempo que presenta este concepto, lo relaciona con el estudio de la justicia, estableciendo cuatro puntos importantes para ello:

a) *El significado de la motivación a la justicia como address frame*

Debido a que el *address frame* adopta el punto de vista de algún otro, entonces la concepción de justicia se vuelve una construcción interpersonal, es decir, aquello que consideremos justo es establecido dentro de algún marco o interacción social; para juzgar debemos tener un marco de entendimiento, no en lo que la justicia significa para mí, sino en lo que significa para *aquel* con quien me estoy comunicando. Estos procesos pueden encontrarse implícitos dentro del grupo social o de pertenencia, incluso en ideales compartidos por una persona o comunidad. Al considerar lo

anterior, no colocamos a la justicia en ideas aisladas o valores, sino que la posicionamos en el lugar de una construcción social que permite entender “cómo situaciones específicas y eventos históricos influyen en las maneras en las cuales funciona la justicia para guiar el comportamiento social” (Sampson, 1983; p. 108).

b) *El rol de los factores sociohistóricos*

Como seres sociales, vivimos dentro de una cultura con tradiciones y un pasado. En la concepción provista por Sampson, el autor observa los diferentes periodos en el tiempo o en las culturas como diferentes contextos interpersonales, en los cuales las personas han formulado sus propios pensamientos y entendimiento. Al tomar en cuenta a la sociedad y a la historia como la base de procesos tales como el pensamiento, la motivación y la personalidad, contamos con un enfoque que permite entender que lo que ahora descubrimos como psicología humana (la motivación a la justicia), no es inevitable o necesariamente un punto de vista universal, en cambio representa una formulación profundamente enraizada en el contexto social contemporáneo.

c) *La cualidad negociada de la justicia*

²⁰ Traducción del autor del presente texto. Énfasis del texto original.

Sampson (1980) postula que no siempre nos dirigimos a los mismos *otros* en nuestra vida cotidiana, por tal razón, frecuentemente somos confrontados por puntos de vista desde diferentes marcos o concepciones de lo que es la justicia; sin embargo, en lugar de una cerrazón al diálogo o una total sumisión de nuestro punto de vista, lo que en la mayoría de los casos ocurre es una concesión de ambas partes, para alcanzar algún acuerdo compartido, aun cuando lo anterior puede ser inequitativo. “Si observamos la motivación a la justicia de manera interpersonal, por ejemplo a través del concepto del *addres frame*, entonces introducimos el proceso de las personas interactuando unas con otras e intentando negociar algún acuerdo o concesión sobre lo que será aceptado como lo justo” (p. 111).

Adicionalmente a la perspectiva de Sampson, desde la psicología, algunos postulados hablan sobre la justicia como un “equilibrio psicológico” que es alterado cuando una persona es consciente de estar siendo víctima y, frecuentemente, también victimario en una situación injusta (Walster, Walster y Berscheid, 1978; Mikula y Schlemberger, 1985; Cropanzano y Folger, 1989; Bing, Shanshi y Donglai, 2014). Sin

embargo, también se ha observado que cuando estas personas toman conciencia de tales situaciones, a menudo intentan restaurar dicho equilibrio utilizando procesos conductuales, cognoscitivos y sociales (Tyler y Smith, 1998; Okimoto, Wenzel y Feather, 2012). Lo que encontramos central en la concepción de Sampson es el papel primordial que da a la construcción de la justicia como un motor de cambio social.

d) La inteligibilidad cambiante del addres frame de la justicia

Lo que consideramos como un asunto relativo a la justicia, muchas veces puede ser parte de un punto de vista externo a él. Por tal razón, para el entendimiento de la (in)justicia desde el pasado y el futuro, de aquí y allá, primero es necesario examinar los marcos de dicha situación a fin de evaluar la pertinencia de concebirla como vinculada o no con la justicia. Desde esta perspectiva, observando lo justo como algo construido de manera cultural e interpersonal, no podemos esperar que todo lo anterior esté basado en valores o derechos universales, por lo que entonces se vuelve fundamental enriquecer y comprender el escenario donde ocurre la *justicia* antes de hablar sobre ella.

Adicionalmente Sampson (1980), con base en los trabajos de Erich Fromm (1947), postula que el “carácter social” es una vía para estudiar los componentes motivacionales inconscientes que tienen diferentes tipos de personalidades respecto de la justicia, mencionando que dependiendo tanto del momento histórico y sociedad donde se viva como de la forma individual de relacionarse con los demás, se creará un sentido de justicia que motivará nuestro comportamiento y significados de lo que es justo.

El concepto de *address frame* y los elementos de Fromm, nos permiten centrarnos en la pertinencia de lo justo desde el mismo contexto en el que acontece y, al mismo tiempo, teniendo en consideración que las comunidades pueden ser influidas por algún agente externo logrando una visión compartida de cómo son las cosas y cómo pueden ser. De la misma manera, podemos vincular a la justicia con el comportamiento y procesos cognoscitivos (factores micro) que pueden manifestarse en significados sociales (factores meso) en una manera inteligible, negociada y cultural (factores macro). Por ello resulta pertinente indagar ¿Cuál es el alcance y los resultados obtenidos al explorar un sentido de justicia

desde la concepción teórica del *address frame*?

Método

La presente investigación se basa en un estudio cualitativo cuyo objetivo consistió en observar la pertinencia del concepto *address frame* en dos escenarios sociales (comunidades) distintos de la Ciudad de México.

Participantes y unidad de análisis

Las comunidades analizadas fueron seleccionadas bajo la lógica de una muestra de máxima variación (Hudelson, 1994). Se eligió una comunidad con una alta densidad de población, límites geográficos vagos y escasa convivencia entre sus pobladores; a este escenario se le denominó *barrio*. La segunda, en contraste, cuenta con un ritmo de vida lento, baja densidad de población, un profundo sentido de pertenencia de parte de sus pobladores, límites claros con otras poblaciones y otras características rurales; a este escenario se le denominó *pueblo*.

En cada comunidad se trabajó con tres individuos. Estos fueron convocados a través de la red personal del investigador y a

la importante labor de informantes clave que introdujeron tanto a los participantes como a las comunidades en sí. Todos los participantes fueron varones de entre 22 y 29 años, solteros y aún compartían vivienda con sus padres. Ninguno había asumido responsabilidades económicas con alguna persona; cuatro eran solventes económicamente y cinco reportaron como su principal actividad el estudio (cuatro a nivel posgrado y dos de licenciatura), aunque todos mencionaron haber tenido un empleo o más en distintas actividades por periodos mayores de un año, sólo uno reportó depender actualmente del ingreso de su comercio. Cabe mencionar que, en congruencia con el planteamiento de investigación, la unidad de análisis fue la comunidad y no cada uno de los informantes.

Consideraciones éticas

En la presente investigación, todo participante actuó de manera libre y sin coerción. De la misma manera, les fue expuesto el propósito del estudio y el futuro manejo de la información que proporcionaría, así como la advertencia y las medidas conducentes acerca de los posibles riesgos emocionales a los que podría estar expuesto. Una vez realizados los análisis correspondien-

tes, se regresó con cada participante para obtener su aprobación y recoger sus observaciones. En general, se cuidaron los principios de respeto, autonomía, confidencialidad y competencia de los informantes.

Procedimiento, recolección y análisis de información

Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con preguntas que abordaron diez ejes temáticos: entorno, familia, pareja, crianza, trabajo, justicia, ideales, moral, modelos culturales y visión a futuro. Las entrevistas se realizaron durante los meses de enero a abril de 2013 en los lugares y fechas acordados con cada participante, y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis. Los contenidos se revisaron para identificar temas importantes en los discursos de los informantes siguiendo la lógica de un análisis temático (Howitt, 2010). A continuación se presentan los resultados más representativos relativos a un sentido de justicia.

Resultados

Factores macro: la ausencia del gran otro

Todos los participantes de ambos escenarios reportaron un cinismo inicial al reportar que no creen que el mundo sea justo y al cuestionar si pueden brindar ejemplos de injusticia, el primer referente mencionado es el gobierno describiéndolo como corrupto o injusto, principalmente, en lo concerniente a la violencia, la distribución de recursos y administración de la riqueza.

Pueblo: ...pienso [sobre la justicia] como que... como algo que es una ilusión una falacia, algo inexistente, cuando me dicen que hay justicia en el mundo, lo primero que digo es ¿Dónde? ¿Cuándo? Se me vienen casos cercanos a ti, como casos que has escuchado, como luchas reprimidas a lo largo de todo el mundo, gente que se está muriendo de hambre, gente que se ha tenido que ir a ganar la vida.

Sin embargo, en una primera instancia, aunque los participantes mencionan este tipo de ejemplos al escuchar la palabra justicia, ellos son abstractos, sin ningún

actor próximo; se habla del gobierno o país en general sin mencionar su comunidad o personas con las que conviven.

Sobre México, las respuestas giran en torno a una concepción de nación multicultural; se habla del mexicano como una mezcla de mexicanos. Es importante mencionar que algunos referentes culturales - como la tradición del día de muertos o el carnaval- se encuentran anclados muy fuertemente en el escenario del pueblo; sin embargo, es en este sentido de identidad donde muchas de las declaraciones de ambos escenarios hacen referencia al gobierno con las características antes mencionadas.

Barrio: Primero diría que no hay “el mexicano”, que es muy diverso, que hay diferentes clases, diferentes regiones, o sea, no es lo mismo Monterrey que Oaxaca o Neza y en el mismo DF no es lo mismo Polanco que Iztapalapa o mi casa.

De acuerdo con Roger Bartra (1991), el nacionalismo tradicional mexicano -muy útil en el proceso posrevolucionario- ha caído en crisis con las modernizaciones del país y el mundo, señalando que este punto había sido ventajoso cuando la base del

estado se centraba en el ámbito rural dedicado a la producción campesina y la fuerza empresarial, donde la burocracia se encontraba bien definida. No obstante, en la actualidad, las fuentes de legitimidad obedecen a una eficiente administración de los recursos, se han creado nuevos centros de producción regionales descentralizados y la burocracia ya no es uniforme a lo largo del país, sino definida por cuestiones locales. Aunado a lo anterior, se encuentra la influencia de lo que el autor llama “la transnacionalización de la cultura”, es decir, influencias de otras culturas sobre la nuestra que han creado nuevas formas de identidad no basadas en un centralismo patriótico, sino más bien en referentes más próximos o *matrióticos*, que se refieren a factores más inmediatos con las particularidades de los escenarios donde se habita y se trabaja. Esto puede verse de forma concreta en sincretismos identitarios entre el *american way of life* y las tradiciones guadalupanas que producen la implosión de significados que minan la derecha tradicionalista (p. 136).

Como se ha indicado, este aspecto resulta evidente cuando los participantes son cuestionados en la sección de modelos culturales ya que mientras se habla de pró-

ceres y héroes mencionando algunas de sus cualidades, ahora también se observa la inclusión de cualidades negativas o cuestionamientos a sus figuras; no obstante, es importante remarcar que para todos los participantes, Frida Kahlo y Sor Juana Inés de la Cruz son las mujeres que se señalaron como modelos culturales a las que se refieren de manera más positiva.

Factores meso

La justicia en el barrio

Todos los miembros de esta comunidad mencionaron como característica importante a la clase social con la que se identifican, inclusive al momento de describirla resaltaban que este rasgo es fundamental en cuestiones que ellos experimentan en su entorno y como punto de comparación social. También, se reconocen como “ocupantes extraños” al barrio, es decir, los tres participantes mencionan que provenían de otros lugares y que posteriormente se trasladaron a éste: dos de ellos lo hicieron a diferentes edades, uno desde muy pequeño, por lo que no lo recuerda y el otro a los diez años; el tercer participante emigró al barrio desde muy pequeño, pero no le pa-

reció relevante mencionarlo durante la entrevista.

En este escenario, sobre la justicia, uno de los referentes más mencionados es la autoridad (los gobiernos local y federal), y en un segundo lugar se encontrarían los pares (otros miembros de la comunidad, compañeros de la escuela). Sin embargo, la mención a la autoridad en temas de justicia no se hace en abstracto, se encuentra fuertemente vinculada a necesidades o demandas de la comunidad.

Barrio: Pues no sé si aplique el término justicia pero [es] algo así que el grueso de la comunidad quiere, como ahora lo de la iglesia, que acabaron el campanario, que era pura obra negra como desde hace 30 años. Ah y me enteré porque fui a mi única misa del año que me toca ir y pues era la última misa del padre este que se fue, y lo que hizo fue hacer una colecta en toda la comunidad y se juntó; como que le dieron el acabado y pues eso sería bueno yo no me incluyo, pero pues es algo que el grueso de la comunidad quería que se hiciera una obra, y que se hiciera, que no es algo legal, más cotidiano.

Por el tipo de necesidades que mencionan los participantes, en este caso la remodelación de la iglesia, su concepto de “sociedad” no se encuentra en un “gran otro” paternalista que solucione sus problemas desde un lugar distante. En cambio, se aluden a un problema más centrado en una necesidad y realidad inmediata del barrio, una necesidad comunitaria o un déficit vinculado con su día a día, en un objeto con el que conviven diariamente que aunque es atendido por la comunidad, el actor se concibe como pasivo frente a esta acción.

La justicia en el pueblo

En el pueblo, la primera característica que los tres participantes usan para describir el lugar donde viven, es la tranquilidad. Indican que “uno puede caminar sin temor a ser asaltado” y aunque reconocen la presencia de actos de robo, declaran no estar preocupados por esta cuestión, ya que, además de ser poco frecuentes, las personas en la comunidad “se cuidan entre ellos”. Relativo a esta tranquilidad, mencionan que otro de los aspectos positivos es el ritmo de vida en el lugar. De acuerdo con los informantes, el pueblo es un lugar “no agitado, donde todos se conocen”, donde

“la actividad comienza a tempranas horas del día”.

Los ejemplos de justicia que los participantes del pueblo observan son referidos a momentos y procesos comunitarios, por ejemplo, cuando el pueblo se organiza para recuperar un espacio o tomar una decisión, y en experiencias cotidianas como la escuela o el trabajo. Una constante en estos referentes es el otorgamiento de recompensas o castigos debido al mérito, muestran una orientación grupal de equidad. Su visión del mundo justo se centra en la igualdad de todas las personas.

Pueblo: Lo vi en la escuela [algo justo]; por ejemplo, en una ocasión un compañero hizo una actividad, pero otro que no hizo nada como que retomó las ideas y se lo copió. Pero nosotros sabíamos y el compañero que se esforzó sacó menos calificación y luego decían que el otro chavo tenía prestigio porque se llevaba bien con los profesores, pero este profesor sí sabía, y le dijo no te voy a seguir ayudando y ya después el profesor actuó de forma justa, cambió la calificación, le dijo tú te mereces esta calificación y el otro, no.

Dos referentes sobre justicia son particularmente importantes en este escenario; uno es la naturaleza, con la cual todos los participantes negocian concepciones de justicia, además de ser continuamente referido al mencionar lo justo o injusto, por ejemplo, se encontraron frases como:

Pueblo: Pues creo le hemos quitado mucho a la naturaleza y pues como dicen hay que tratar de devolver algo, aunque el gobierno, nos calla mucho con dinero, me inclino más a acepto tu dinero siempre y cuando se pueda remedia el daño que hacemos o la contaminación, o sea que no sólo haya beneficio para el gobierno sino para ambos.

El segundo referente es el pueblo mismo, ya que la unidad de la comunidad en la toma de decisiones se observa, principalmente, como una brújula que dota ciertas acciones de justicia. De esta manera, estos dos referentes no son simples marcos de referencia con los que los jóvenes guían su conducta sino que pueden encontrar, a su vez, una simbiosis de sus actos con las formas en que tanto la naturaleza como el pueblo obtiene beneficios y viceversa, no

separan lo que entienden por estos referentes de su forma de actuar en el mundo.

Pueblo: Pues de ahí [la producción de alimentos] básicamente la comercialización es una actividad muy desgastante, que no hay gente que no te quiere pagar lo que es justo, que te quiere pagar la mitad o menos por tu producto y lo va a vender sin haberse involucrado, que no hay espacio para los pequeños productores para vender, para que no podamos vender directamente nuestro producto. Que sea tan ridículo en la central de abastos, porque no tienes un espacio. Tampoco me gusta la angustia de que no puedes vender y se te va a echar a perder tu producto y en la cuestión de temporal por que el temporal lo hayamos jodido tanto, que se te muera el maíz eso es angustiante.

Si bien los referentes de la justicia son próximos, a diferencia de los participantes del barrio, lo que se entiende por justicia en el pueblo trasciende su beneficio personal y recompensas personales o individuales. Es decir, se observa un sentido de justicia donde la acción social y la pertinencia de éste, se encuentra centrado en la comuni-

dad como un ente unificado con el cual el actor mantiene una responsabilidad y un papel activo. Sin embargo, como se mencionó, el papel del escenario es sólo una parte, aunque importante del ser humano en las concepciones individuales y las experiencias de vida, no es único ni absoluto. Los factores familiares o de crianza pueden estar también relacionados con lo que se entiende o vive como justicia.

Factores micro: el sujeto se hunde o trasciende

Aunque la influencia de los factores macro-sociales y comunitarios en lo que los participantes observan cómo la justicia es considerable, éstos no se encuentran limitados a ellos. Los factores de personalidad intervienen también de manera importante en la percepción de justicia. Tomemos, por ejemplo, el caso de dos participantes con una similar orientación del carácter, esto es, una orientación acumulativa (Fromm, 1947), es decir, son personas desconfiadas del exterior a quienes les cuesta mucho trabajo compartir y cuyos vínculos familiares son distantes.

Siguiendo estos planteamientos, en el participante del pueblo se obtuvo información

que lleva a concluir que posee una visión de justicia defensiva, con desconfianza hacia los demás y aprehensivo de sus posesiones. En esta persona observamos una visión acumulativa en cuanto a sus referentes comunitarios, toma todo aquello que viene de fuera del pueblo con desconfianza y en una actitud de defensa, primero oponiéndose y muy pocas veces abriéndose al diálogo con estas fuerzas externas. Cuando se le plantean otros escenarios posibles, como el mundo justo, éste no amplía sus horizontes, observa una justicia donde las desigualdades disminuyen, pero minimizando el papel de las fuerzas externas (“un mundo menos burocrático”) pero los referentes siguen siendo los mismos, el pueblo, el gobierno y los intermediarios.

En contraste, el participante acumulativo del barrio, al ser cuestionado con respecto a estos mundos posibles, indica componentes de solidaridad e igualdad, y como él mismo menciona, una justicia sin violencia, además de agregar cuestiones que no alcanza a vislumbrar en su entorno.

Barrio: Pues me imagino un mundo donde haya mayor igualdad, donde los trabajos sean trabajos dignos, donde la gente tenga asegurada su

salud, que pueda tener el derecho a la educación también y donde la vida no solo sea para trabajar y sobrevivir, pero también tenga espacio para divertirse, para el arte y para la cultura, y sobre todo donde insisto, no haya desigualdad, donde unos se enriquecen a costa de los demás, y sin violencia, un mundo sin violencia.

Sampson (1980), con base en las categorías del carácter de Fromm, plantea una hipótesis de cómo este tipo de personas entenderán la justicia en quienes podríamos esperar una visión donde la justicia se deriva del trabajo duro, pero seguramente, dada su mentalidad de escasez, siempre han de preocuparse por sus agotables reservas. Si nunca hay suficiente de lo que se necesita, entonces, el individuo pasará noches en vela con una actitud defensiva. Seguramente no disfrutará al compartir y dar, especialmente cuando haya mucha escasez.

Podemos entonces, observar que las hipótesis de Sampson pueden confirmarse parcialmente, por ejemplo, en el participante del barrio observamos que a pesar de tener esta visión del carácter acumulativo, su visión a futuro y lo que el concebiría como

un mundo justo, no sólo se encuentra delimitado por lo que observa a su alrededor, sino que va más allá al ver las cosas como podrían o deberían ser.

Reflexiones finales

Pocos objetos de estudio han tenido una tradición y una mirada tan amplia como lo la justicia, han pasado más de veinte siglos desde *La Republica* de Platón hasta nuestros días. A través de esta investigación, se intentó observar cómo un fenómeno tan abstracto y centrado en una lógica de superestructura puede incidir en aspectos psicológicos de los individuos, pasando por factores comunitarios.

Podemos identificar que los aspectos analizados de la justicia se encuentran interactuando entre sí para lo que se entiende por ella y el sentido de ésta en la vida de las personas. Por ejemplo, con respecto a los histórico-sociales (macro), observamos la percepción de un gobierno como injusto y la ausencia de un gran *otro* en ambas localidades; los referentes comunitarios (meso) en el caso del barrio, se asocian a necesidades de la comunidad como la remodelación de la iglesia y el papel pasivo de los informantes ante estas acciones y por con-

traste, en el pueblo, la vinculación activa con la naturaleza y la relación con acciones comunitarias ante agentes externos; y por último, con respecto a los aspectos motivacionales o de personalidad (micro) denotan su carácter como una forma particular de relacionarse con el mundo.

Factores como las transformaciones sufridas por un sistema social y la pérdida de una guía moral tan omnipresente como algún día fue el gobierno, parecen incidir si no en lo que la justicia *es*, si en lo que *no debería ser*. Al tener la ausencia de este gran *otro*, las personas viran hacia referentes comunitarios que se encuentran más próximos a su realidad social donde encuentran guías de lo que debe ser justo, delimitadas por los otros miembros de la comunidad o los valores del grupo en donde se vive, así como en aspectos de atención y mejoramiento barrial. Al respecto, autores como Claude Dubar (2000), mencionan que ante esta crisis de identidades, la negación de referentes societarios y la regresión a comunitarios, pueden crear un sentido egocéntrico y fatalista en las personas centrándolos sólo en sí mismos y en los que les rodea.

Sin embargo, hemos podido identificar ejemplos de cómo a pesar de darse esta regresión de lo macro a lo meso, los factores individuales de una persona actúan como una fuerza que da sentido y lleva a vislumbrar una forma de ver a la justicia más allá de lo inmediatamente observable o accesible, actuando como un motivador que trasciende las problemáticas de violencia o pobreza que aquejan a los entrevistados; dicho sentido no tiende a ser universal, pero tampoco se encuentra delimitado a la comunidad, ya que como se observó, el papel del individuo es importante para trascender a nuevos esquemas y posibilidades de lo que “podría” ser justo; es decir, la justicia en última instancia se encuentra en constante negociación entre estas instancias.

Por último, este esfuerzo no es sino un botón de muestra de cómo ninguno de los factores considerados es por sí solo determinante en el sentido que se otorga a la justicia en nuestras comunidades. Sin embargo, para lograr la comprensión de un sentido *niti* y *nyaya* de justicia, se propone observar los distintos factores a nivel macro, meso y micro desde una sola perspectiva como lo plantea el concepto de *adress frame*.

De acuerdo al análisis realizado se puede observar como este componente teórico resultó una aproximación pertinente al explorar dos comunidades para encontrar espacios de inflexión con respecto a lo que se entiende por justicia; por ejemplo, en esta investigación, la ausencia de un gran *otro* o el papel del carácter en la construcción de un ideal de justicia, lo cual puede ser importante dentro de un proceso de mediación entre dos partes y la construcción de acuerdos. De la misma manera, el constructo nos permitió observar cómo interactúan diferentes factores sociales y cogniciones para comprender lo que se está entendiendo por justicia, cómo el ambiente social próximo puede delimitar lo que estamos observando como justo o injusto, y la forma de relacionarnos con estos espacios lo que puede llevarnos y motivarnos a una visión diferente e innovadora.

El observar la justicia de esta manera resulta indispensable para poder acercarnos a un entendimiento integral de cómo la justicia es en lugar de como *debe de ser* y con ello, aspirar a alcanzar una democracia razonada.

Referencias

- Bartra, R. (1991). *Oficio mexicano*. México: Grijalbo.
- Bing, M., Shanshi, L., y Donglai, L. (2014). The impact of organizational identification on the relationship between procedural justice and employee work outcomes. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 42(3), pp. 437-444.
- Cropanzano, R. y Folger, R. (1989). Referent cognitions and task decision autonomy: beyond equity theory. *Journal of Applied Psychology*, 74(2), pp. 293-299.
- Dubar, C. (2000). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Bellaterra.
- Fromm, E. (1947). *Man for himself*. New York: Rinehart.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Essex: Pearson.
- Hudelson, P. M. (1994). *Qualitative research for health programmes*. Ginebra: WHO.
- Mikula, G. y Schlamberger, K. (1985). What people think about an unjust event: toward a better understanding of the phenomenology of experiences or injustice. *European Journal of Social Psychology*, 15(1), pp. 37-49.
- Okimoto, T. G., Wenzel, M., y Feather, N. T. (2012). Retribution and Restoration as General Orientations Towards Justice. *European Journal of Personality*, 26(3), 255-275. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2012-10328-010>
- Sampson, E. (1980). Justice and social character. En G. Mikula (Ed). *Justice and social interaction*. New York: Springer-Verlag.
- Sampson, E. (1983). *Justice and the critique of pure psychology*. New York: Plenum.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus

Tyler, T. y Smith, H. (1998). Social justice and social movements. En D. Gilbert, S. Fiske, y G. Lindzey (Eds.). *The Handbook of social psychology*. New York: Oxford University Press.

Walster, E., Walster G. W., y Berscheid E. (1978). *Equity: theory and research*. Boston: Allyn and Bacon.

Proyecto de vida laboral de bachilleres tecnológicos: estudio de caso²¹

Norma Vania Gabucio Aguilar²²

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

A partir de la psicología socio-histórica que busca comprender la internalización del mundo externo (objetividad) en el mundo interno (subjetividad) y considerando el contexto de las demandas del mercado de trabajo, se presenta el resultado de la exploración del proyecto de vida laboral de una estudiante del nivel medio superior tecnológico público, en el marco de una ciudad con tradición industrial en México, León, Guanajuato. El caso de Daniela ilustra la aplicación del método que consta de tres fases, determinadas por la teoría: detección de pre-indicadores, inferencia de indicadores e identificación del núcleo de significado. De los hallazgos obtenidos se concluye que el proyecto de vida laboral se asocia a los ámbitos profesional, familiar, laboral y se centra en la realización personal, lo que exige una mayor capacidad para tomar decisiones apropiadas con relación a lo que se quiere ser y hacer en la vida.

Palabras clave: expectativas laborales, egresados de bachillerato tecnológico, mercado de trabajo, psicología socio-histórica.

Abstract

From the Socio-historical Psychology, that seeks to understand the internalization of the external world (objectivity) on the inner world (subjectivity), in addition to considering the context of the de-

²¹ Este trabajo forma parte de una investigación doctoral más amplia, en la cual participaron diez estudiantes del nivel escolar mencionado. Sin embargo, se ha decidido presentar sólo un caso para realizar un análisis más detallado.

²² Doctorante en Psicología, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Correo-e: vgabucio@yahoo.com.mx

mands of the labor market, this work explores the job expectations of one graduate student of a public technical high school in the Mexican industrial heartland of León, Guanajuato. The case study of Daniela illustrates the application of the proposed research method of the investigation, that it is divided in three phases, determined by the theory: detection of pre-indicators, inference of indicators and identification of core meaning. The findings focus on the job expectations associated with professional and family life areas, and personal fulfillment, and requires a greater ability to take appropriate decisions related to what one wants to be and make important life decisions.

Keywords: *job expectations, graduate students of technical high schools, working conditions, socio-historical psychology.*

Introducción

En el marco de la globalización, las oportunidades que deben incluirse como políticas públicas para beneficiar el desarrollo de los jóvenes y que destacan como los más importantes tipos de capital humano son “el conocimiento proveniente de la educación y de la fuerza laboral” (Blossfeld, Klijsing, Mills y Kurz, 2005; p. 9). De esta manera, no es el tema completo de la educación lo que ha acaparado la atención de los organismos internacionales, nacionales y locales, sino un aspecto muy focalizado de la misma: la formación de recursos humanos, sobre todo, de capital humano y su papel en la reorganización económica y la competitividad nacional e internacional (Moreno, 2002).

En consecuencia, la educación requiere ajustar los contenidos y los procesos educativos con el fin de preparar a los jóvenes para el trabajo bajo el esquema de la responsabilidad social, además de convenir los recursos y las provisiones educativas, permitiendo la universalización en el acceso educativo, apostando por la profesionalización de los educandos, y atendiendo las demandas del desarrollo humano y del mundo productivo. Así, la estructura económica neoliberal orienta a la normalización y estandarización de las competencias que se procuran a la fuerza de trabajo y a su validación y certificación con alcance internacional, lo que podría afectar a la formación ofrecida.

Bajo esta perspectiva, la formación tecnológica prepara a los recursos humanos necesarios en el rápido proceso de indus-

trialización y diversificación del aparato productivo. Dentro de ésta, los alumnos son insertados en el mundo laboral porque además de ofrecer los fundamentos del bachillerato general, también los capacita para el dominio de una especialidad técnica que les permite contar con el título de técnico en alguna especialidad posibilitándoles su incorporación a la actividad productiva, tanto en la industria y como en los servicios y que, además, permita a los egresados integrarse a la educación superior.

De acuerdo a Vigotsky (1996), la vida moderna los coloca a los estudiantes adolescentes en un proceso de preparación para entrar en al sistema productivo y autonomizarse respecto de sus familias de origen, enfrentándose a una disyuntiva que les empuja, ya sea hacia la postergación de su incursión al mundo del trabajo, con la posibilidad de seguir estudiando sin la certeza de que al finalizar la trayectoria educativa podrán encontrar un empleo adecuado a sus capacidades y conocimientos, o, incorporarse de manera temprana a la actividad laboral, ante la imperiosa necesidad de obtener recursos. La resolución de esta disyuntiva depende, en muy buena medida, del estrato socioeconómico del hogar

de origen, pues en función de los recursos con los que cuente la familia, será posible o no mantener a los miembros jóvenes que no trabajan.

Si desean ingresar a la vida laboral, momento crítico dentro de la vida de las personas, se verán enfrentados con situaciones novedosas, llenas de retos y que exigen una mayor capacidad para tomar decisiones apropiadas, con relación a lo que se quiere ser y hacer en la vida; es decir, se les exige poseer claridad sobre sí mismos, sus intereses, sus capacidades, sus valores y, en general, sobre su proyecto de vida. Esta situación da lugar a que los individuos sean convocados a ser responsables de su destino, de su sobrevivencia y de su seguridad, a ser gestores individuales de sus trayectorias y proyectos profesionales, laborales y personales.

El papel que juega el proyecto de vida laboral en la propia cotidianidad y en la historia e identidad personales de los estudiantes de educación media superior tecnológica, parte de sus propios valores y de la concepción de su mundo (Domínguez e Ibarra, 2008). Es así que en este proceso de construcción de la propia concepción de la vida laboral intervienen la identidad personal,

los valores como componentes de la concepción del mundo y el proyecto de vida, que son formaciones de la personalidad cuyo desarrollo comienza desde edades tempranas y se extiende a lo largo de la vida.

En el marco de este artículo, se plantea configurar el sentido que tiene la empleabilidad, en tanto responsabilidad individual y al pensarse a sí mismo y a sus propias capacidades, con el fin de conocer el proyecto de vida laboral en el estudiante de educación media superior tecnológica de la ciudad de León, Guanajuato. Esta ciudad fue elegida como escenario por su posicionamiento como uno de los más importantes centros económicos del estado de Guanajuato y de la región del Bajío, por su ubicación geográfica en el centro del país. Ello ha alentado su tránsito hacia una economía que implementa maquiladoras, y por ende, busca especialistas técnicos como mano de obra calificada y con puestos laborales de mandos medios para empresas que se establecen, sobre todo, en Silao, municipio contiguo.

Psicología socio-histórica

Como propuesta teórica para el abordaje, se parte de la psicología socio-histórica, debido a la relevancia que adquiere el estudio de la subjetividad, no como un campo abstracto e idealista, sino como una base material vigorosa. La subjetividad y la objetividad se construyen una a otra, confundándose entre sí al internalizarse la objetividad mediante el lenguaje y permitiendo la construcción de sentidos personales que se constituyen la subjetividad.

Esta perspectiva disciplinar, creada por Silvia Lane (Bock, Ferreira, Gonçalves y Furtado, 2007), propone, a partir de la relectura de la obra de Vigotsky, que se estudien los fenómenos psicológicos como resultado de un proceso de constitución social del individuo en el que el plano intersubjetivo de las relaciones es convertido en el proceso de desarrollo en un plano subjetivo. En esta psicología se representa la posibilidad de entender al sujeto y a la subjetividad como producciones históricas, en la relación dialéctica como una realidad objetiva. Por lo que el objeto de esta psicología es el reflejo del mundo externo en el mundo interno, la interacción del hombre con la realidad.

El fenómeno psicológico, como cualquier otro fenómeno, no tiene fuerza motriz propia y se sostiene con el mundo material y social que se desenvuelven como posibilidades humanas, sin dejar de considerar que existe un cuerpo biológico que se instituye como elemento básico de la relación y es en él que se procesará lo que se llama fenómeno psicológico. Entonces, esta perspectiva propone que no se vea al fenómeno psicológico superficialmente, como un registro mecánico de lo que se vive o se experimenta. El hombre afectado por el mundo, vive esa experiencia con todo su ser y con toda su diversidad y riqueza de posibilidades. Por lo tanto, las dimensiones de lo psicológico reflejarán una gran diversidad mediante imágenes, palabras, emociones y pensamientos.

Hablar del fenómeno psicológico lleva ineludiblemente a hablar de la sociedad, de la subjetividad humana y de la objetividad en que viven los hombres. La comprensión del “mundo interno” exige la comprensión del “mundo externo”, debido a que son dos aspectos de un mismo movimiento, de un proceso en el cual el hombre actúa y construye-modifica su propio mundo, a su vez, propicia los elementos para la constitución psicológica del hombre. Así, la psicología

será capaz de hablar del fenómeno psicológico, de vida, de las condiciones económicas, sociales y culturales en las cuales se insertan los hombres.

De esta manera, el mundo social y psicológico van a la par en su movimiento: el mundo psicológico es un mundo relacionado con el mundo social; conocer el fenómeno psicológico significa conocer la expresión subjetiva de un mundo objetivo-colectivo; un fenómeno que se construye en un proceso de conversación de lo social en individual, de construcción interna de los elementos y actividades del mundo externo. Resulta así que la actividad de las personas aisladas dependerá de su contexto situacional en la sociedad, de sus condiciones inherentes y de factores ideológicos e individuales. Por eso, las ideas y conocimientos producidos por el hombre en determinado momento histórico que incluyen creencias, valores y conocimientos de todo orden, reflejan la realidad de ese momento histórico, o sea, el presupuesto es que “el origen de las ideas producidas socialmente se encuentra en la base material de la sociedad” (Gonçalves, 2011; p. 39).

Para la psicología socio-histórica, el hombre es un ser activo, social e histórico y el

fenómeno psicológico se desenvuelve a lo largo del tiempo. Esta es la condición humana que le permite constituir “sus formas de pensar, sentir y constituir su propia conciencia²³” (Aguilar, 2000; p. 100). Las implicaciones del carácter histórico del movimiento social, en el hecho de que los humanos sean activos y vigorosos participantes en su propia existencia, son que, en cada etapa del desarrollo, adquieren los significados a través de los cuales pueden afectar su propio mundo.

En este sentido, “la condición de sujeto social expresa la capacidad de una unidad de integración social de orientarse intencionalmente hacia objetivos definidos por sus propios intereses, los que en una fase madura de su desarrollo deben concretarse en un proyecto” (González, 1993; p. 166).

²³ En el entendido de comprender la conciencia, vía procesos de internalización, se parte del supuesto que esa actividad no es simplemente cognoscitiva ni intelectual, sino que posee una dimensión emocional. La conciencia constituye la forma como el individuo conoce el mundo, es un trabajo de interpretación de la vida, de nosotros mismos, de la relación con el mundo, mediante el pensar, el sentir y el soñar. La emoción debe, por lo tanto, ser vista como un elemento constitutivo de la conciencia. Junto con el lenguaje y el pensamiento, la emoción es una dimensión fundamental de la conciencia (Aguilar, 2011; p. 104).

Entonces, la capacidad subjetiva del hombre de reorganizar intencionalmente su pasado, integrarse en él y activamente proyectarse al futuro a través de su identidad actual, es generalizable a la subjetividad social y característica a aquellas unidades sociales que devienen en sujetos de un momento histórico concreto.

Método

Para ilustrar la aplicación del método en este trabajo se utilizó el estudio de caso (Baxter y Jack, 2008) de Daniela. El trabajo empírico se apoyó en una entrevista semi-estructurada, técnica de recolección de información considerada como idónea para la comprensión del objeto de estudio.

Lo que se pretendió fue que Daniela hiciera consciente el papel que juega la vida laboral en su propia cotidianidad y en su historia personal, dado que las palabras desempeñan un papel central no sólo en el desenvolvimiento del pensamiento, sino también en la evolución histórica de la conciencia y de la subjetividad como un todo, e incluso es un espacio privilegiado de creación ideológica. El procedimiento de análisis del material recolectado, se realizó en varias etapas, de acuerdo con la meto-

dología propuesta por la teoría, en donde destacan tres: los pre-indicadores, los indicadores y los núcleos de significado (Aguiar, 2011; Aguilar y Ozella, 2006).

Resultados

En un primero momento se efectúa la descripción de Daniela mediante una viñeta²⁴, tomando en cuenta los datos que proporcionó durante la entrevista sobre sus trayectorias familiar, escolar y laboral. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos para los tres indicadores que se obtuvieron como categorías de análisis.

Descripción del caso

Daniela es la primogénita de tres hermanos; cuenta tanto con el apoyo moral como el económico por parte de los padres. La estructura escolar la encaminó al estudio del turismo y no a gastronomía, como ella hubiera deseado, por no existir en su ciudad una carrera técnica en esta área. Debido a esto, continuará con estudios en hotelería y de esta manera “luchará” por el camino profesional que desea al ampliar su

visión del mundo laboral y obtener un mayor bagaje cultura, pese a que implique cambiar su residencia actual hacia la Ciudad de México, e independientemente de sus planes personales, al posponer la maternidad. La definición de su proyecto educativo a mediano plazo consiste en obtener mayor experiencia profesional y laboral.

1) *Contexto socio-histórico en el cual se desenvuelven la entrevistada; las motivaciones profesionales, familiares y laborales*

Los servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas representan la quinta fuente de ingresos de la ciudad de León. Usualmente se trata del turismo de negocios vinculado a la realización de exposiciones, congresos y convenciones, sobre todo en el ramo de la industria del cuero-calzado, lo que ha llevado a esta ciudad a ser la quinta a nivel nacional en la organización de este tipo de eventos, de aquí que exista una gran oferta académica ligada con este aspecto económico.

Daniela está convencida respecto a la buena decisión que representa haberse especializado en el área de turismo y haberse formado en un bachillerato tecnológico, en el cual se oferta una carrera técnica cerca-

²⁴ Una primera pincelada de su propia biografía en sus propios términos.

na a sus intereses profesionales, gastronomía. Ella fue influida por la preparación académica que recibieron tanto su padre como sus tíos paternos, los cuales estudiaron en el Instituto Politécnico Nacional. No obstante, ingresar forma parte de uno de sus deseos por cuestiones económicas, ya que al ser la hermana mayor de un total de tres hermanos, sabe que los padres no podían pagar sus estudios en una institución particular, aun cuando ambos padres trabajan.

Por los comentarios y las buenas referencias que ha recibido por parte de sus familiares y del medio académico en el cual se desenvuelve, ha decidido continuar con su formación universitaria en la misma casa de estudios que su papá, independientemente de que ello represente vivir en la Ciudad de México, lejos de su familia. Esta ciudad ofrece, desde su perspectiva, mejores oportunidades de desarrollo profesional.

Los padres contribuirán con el apoyo económico y moral para realizar su carrera profesional, lo que permitirá a Daniela posicionarse en un puesto laboral más alto que en el que se ha desempeñado hasta el momento. No le “quieren truncar su sueño”

ya que se ha desempeñado como buena estudiante, pero si las circunstancias apremiaran, ella está dispuesta a estudiar y trabajar al mismo tiempo dentro de su especialidad para costear los gastos de su educación.

2) *Evaluación por parte de la estudiante del desarrollo de sus competencias en la conformación de sus aspiraciones profesionales, familiares, escolares y económicas, apropiándose del entorno y de la vida productiva*

Ingresar a un bachillerato tecnológico público le permitió tener una mayor apertura hacia un lenguaje técnico y el acercamiento a un área de conocimiento que le permite conjuntar su preparación académica con el mundo laboral ofertado. Esto también contribuye al desarrollo de sus competencias para hacer frente a los retos laborales, como el obtener una mayor seguridad en sí misma. Parte de sus motivaciones laborales se conjugan con su preparación académica y con su experiencia laboral, al brindarle responsabilidades y al sentirse comprometida en sus quehaceres vinculados con la atención al cliente. De esta manera, lo aprendido en la universidad reforzará lo aprendido en el bachillerato, además de obtener nuevos conocimientos que le per-

mitierán desempeñarse en el mundo laboral.

En este respecto, pretende lograr cierta solidez en el mundo laboral al contar con un título en una especialidad técnica y por la experiencia profesional adquirida dentro del campo real de trabajo, y obteniendo un mayor bagaje cultural con el fin de lograr una visión más amplia del mundo. Incluso, su experiencia laboral le he llevado a reflexionar acerca de sus intereses profesionales: el servicio a clientes y el trato con las personas, los cuales le han conducido a mejorar su desarrollo profesional.

3) *Orientación personal o visión de sí misma a futuro hacia la propia vida laboral, familiar y económica, tomando en cuenta las cualificaciones profesionales, intereses, objetivos y proyectos*

Daniela ha adquirido preparación profesional y laboral tanto en bachillerato tecnológico público como en el campo de trabajo, mediante la realización de sus prácticas profesionales. A partir de aquí, ha tomado la decisión de especializarse en hotelería, ya que ha comprobado que es un área en la cual se ha desarrollado con mucha soltura y ha podido comprobar que al asumir los objetivos que requiere esta carrera profesional, las exigencias laborales en su

campo profesional son adquirir y desarrollar habilidades técnicas con respecto a las demandas de los clientes, a las responsabilidades que implica trabajo, además de conocimientos en lenguas extranjeras, así como tener una buena presentación, tanto en su arreglo personal como la constitución física.

Por el momento solo continuará con sus estudios, pero se cree con las suficientes habilidades laborales para emprender tareas básicas en un hotel; pero, sobre todo, se siente con seguridad para enfrentar las problemáticas surgidas en las relaciones interpersonales entre los compañeros del trabajo y el estrés que representa atender a los clientes. Esta situación la pone en ventaja competitiva frente a sus pares en cuanto a la obtención y conservación de un puesto de trabajo.

El área laboral en la cual podría incursionar, le permitirá obtener ganancias monetarias, lo que representa para ella su independencia económica, realizando una actividad placentera y de su total agrado. Además, posee la claridad de visión de largo plazo con respecto a ciertas actividades extra dentro de su formación, como realizar estadías en otros países, y conoce

sus potencialidades, sus deseos y sus objetivos, guiada por la competitividad y la mejor capacitación teórica y práctica.

En cuanto a sus planes personales, no incluyen por el momento formar una familia y tener hijos no por no sentirse preparada emocional ni económicamente, sino por estar enfocada en sus estudios. Por otra parte, desea poder viajar en un futuro.

Conclusiones

En la propuesta de la psicología socio-histórica, el punto central en la edad de transición, la adolescencia, es que “el hombre tome conciencia de sí mismo como de una determinada unidad” (Vigotsky, 1996; p. 231), o en otras palabras, que posea autoconciencia en su dominio, incorporando gradualmente los factores externos y trasladando la atención a la vida interna. Así, Daniela da sentido a su propia vida buscando la independencia y la autonomía, trazando su proyecto profesional desde los aprendizajes adquiridos en un bachillerato tecnológico, cuyo fin es lograr una inserción laboral más definida y, especializándose en una carrera afín a las demandas del mercado laboral del entorno. Lo anterior constituye el resultado de las necesi-

dades de autoafirmación desencadenadas en esta etapa de la vida y que dan paso a una fuerte necesidad de autodeterminación (Domínguez e Ibarra, 2008; p. 165).

En este sentido, la entrevistada participa de un contexto social muy específico, con condiciones económicas, educativas y familiares particulares, y en una ciudad con una vida productiva cuyo contexto económico busca capacitar mano de obra en el sector terciario, el cual se ha incrementado debido a la actividad industrial histórica de la ciudad en el ramo del cuero-calzado y el desarrollo de la industria automotriz en últimos años. Por ende, la entrevistada ha internalizado su propio entorno socio-histórico, el que conforma su entorno vital desde su más temprana edad. Esta internalización implica la conversación de algún elemento de la realidad social en algo que, casi permaneciendo “cuasi social”, se transforma en un elemento constitutivo del sujeto (Aguilar, 2011; p. 103), desarrollarse profesionalmente para acceder al ámbito laboral.

Por ello, en este entorno es necesario contar con personal capacitado para ocupar puestos de mandos medios donde un trabajador, con nivel de estudios de bachille-

rato técnico, se posicione y participe en la productividad en su ámbito laboral. Como observamos, esto es posible debido a que el esquema de organización escolar pública de León facilita la relación entre capacitación educativa y capacitación laboral²⁵, permitiendo orientar el camino profesional tomado por gran parte de los jóvenes que deciden proseguir con sus estudios de nivel medio superior. Por lo que resulta una alternativa para formarse en conocimientos, habilidades y competencias, contribuyendo a mejorar la propia situación económica y social.

En el caso de Daniela, ella se encuentra preparada para laborar en un hotel, mientras que su historia familiar la incita en proseguir con la especialización profesional y la capacitación laboral, circunstancias que se van hilando con las decisiones tomadas por la entrevistada en el camino que debe seguir en su preparación profesional y la obtención de un empleo en una ciudad vinculada a la industria, como León, ya que “el trabajo implica un símbolo de poseer

valor y el dominio viene del conocimiento” (Gonçalves, 2011; p. 68).

Como podemos observar, todas estas condiciones socio-históricas inciden en la toma de decisiones respecto a su preparación como estudiante: ser mano de obra con mayor calificación y lograr estudios por encima de los alcanzados por los propios padres al realizar estudios de licenciatura y de especialización. Aquí permea la idea que Daniela posee con respecto al prestigio de la gente con mejor educación, quienes suelen gozar de mejores ingresos, un beneficio que también se ve reflejado en un mayor crecimiento económico.

En suma, Daniela es un ejemplo de una estudiante que se forma como recurso humano, en su papel dentro de la organización económica y la competitividad laboral, dentro de la educación técnica de nivel medio superior, en uno de los canales terminales diferenciados, organizativos y curriculares del sistema educativo. Para ella, los beneficios económicos del capital humano, como mayores ingresos, tienen que compararse, en primer lugar, con el costo de adquirir ese capital, incluyendo los ingresos que su familia ha invertido en su formación y dejado de percibir en este pe-

²⁵ En esta ciudad existen diez instituciones, de las cuales ocho son de educación media superior tecnológica.

riodo, así como el precio de la educación misma. En este sentido, ella ha incrementado la calidad del capital humano, el cual está estrechamente relacionado con el sector productivo (PND, 2013; p. 129).

Por consiguiente, el proyecto de vida laboral de Daniela, -objetivo de este trabajo-, se vincula con un alto valor de empleabilidad, debido a que no sólo ha obtenido conocimiento en su área de especialidad mediante la inversión realizada en sus estudios, sino que además, al participar en las prácticas profesionales, ha logrado tener competencias laborales, sociales y psicológicas vinculadas al mundo del trabajo. De esta manera, Daniela, quien tiene como referencia la aprehensión de su realidad (Aguilar y Ozella, 2006), desea ser productiva y empleable para acceder a un trabajo y llevarlo a cabo con altos estándares de calidad.

Su interés es proyectar su vida laboral hacia el logro de cierta independencia económica y autonomía con respecto a su relación familiar, al especializarse en su campo profesional y lograr estar capacitada para obtener un empleo. Ya que, “el carácter activo del sujeto, en la proyección de su futuro, se evidencia en las diversas

estrategias que asume para enfrentar las dificultades o potenciar las posibilidades del entorno en logro de sus objetivos, metas y deseos” (Domínguez e Ibarra, 2008; p. 33). En otras palabras, su vida interior y emocional la orientan hacia horizontes claros y al cumplimiento de sus trayectorias sociales y laborales de la mejor manera posible, buscando oportunidades propias. Una de ellas se vincula con la de proseguir su especialización profesional en otra ciudad, que conlleva la determinación de posponer la maternidad y la vida en pareja para alcanzar su proyecto laboral.

Por ende, los componentes que se asocian con el desempeño profesional y del trabajo de Daniela aún se vinculan con lo familiar y cultural, por un lado, y, por el otro, con las demandas y exigencias del mundo del trabajo. Lo anterior implica que las competencias profesionales, laborales, relacionales y personales que haya podido desarrollar facilitarán su posibilidad de integrarse al empleo y, sobre todo, de afrontar con éxito los cambios en el mercado, los impactos que en su trabajo conllevan las nuevas tecnologías y las nuevas formas de organización de las empresas.

Referencias

- Aguiar, W. (2000, julho). Reflexões a partir de psicologia sócio-histórica sobre a categoria: consciência. *Brasil, Cadernos de Pesquisa, 110*, pp. 125-142.
- Aguiar, W. (2011). A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. En A. Bock, M. Gonçalves, y O. Furtado. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. y Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. São Paulo, Brasil, *Psicologia Ciência e Profissão, 26(2)*, pp. 222-245.
- Baxter, P. y Jack, S. (2008, december). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report, 13(4)*, pp. 544-559.
- Blossfeld, H., Klijzing, E., Mills, M., y Kurz, K. (Eds.). (2005). *Globalization, uncertainty and youth in society*. Oxon, Great Britain: Routledge Taylor and Francis Group / GLOBALIFE. Life Courses in the Globalization Process.
- Bock, A., Ferreira, M., Gonçalves, M. y Furtado, O. (2007). Sílvia Lane e o projeto do "Compromisso social da psicologia". *Psicologia & Sociedade, 19*, edição especial 2, pp. 46-56.
- Domínguez, L. e Ibarra, L. (2008). Juventud y proyectos de vida. *Alternativas en Psicología, Universidad de la Habana, Cuba, 13(18)*, pp. 28-34.
- Gonçalves, M. (2011). A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividades: a historicidades como noção básica. En A. Bock, M. Gonçalves y O. Furtado. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- González, F. (1993). Psicología social, teoría marxista y el aporte de Vigotsky. *Revista Cubana de Psicología, 10(2-3)*, pp. 164-169.
- Moreno, P. (2002). Escenarios para la educación en el contexto de la globalización y la postmodernidad. Puebla, México: *Revista de la Facultad de Economía, BUAP*.

PND (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República. www.pnd.gob.mx

Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas IV. Psicología infantil. Incluye psicología del adolescente y problemas de la psicología infantil*. Madrid, España: Visor Dis, S. A.

El papel del psicólogo en el ámbito educativo

Norma L. Cabrera Feroso²⁶, Herminia Mendoza

Mendoza²⁷, Roberto Arzate Robledo²⁸ y

Rubén González Vera²⁹

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El presente artículo señala que el psicólogo educativo se ha enfocado en desarrollar una colección de conocimientos que permiten optimizar la enseñanza, así como una serie de propuestas que ayudarían a mejorar sustancialmente la educación, particularmente en México. Desafortunadamente, dichas contribuciones no han sido aprovechadas por diversas razones, entre las que se encuentran las políticas educativas, las limitaciones profesionales que se han impuesto al psicólogo educativo, y la falta de investigaciones dirigidas y ubicadas en el contexto educativo mexicano.

El planteamiento central de este trabajo es que el psicólogo educativo tiene, potencialmente, la posibilidad de enriquecer al Sistema Educativo Nacional siempre y cuando enfoque sus esfuerzos a investigar de manera metódica los aciertos y problemas del sistema en sus diferentes aspectos, apoyándose en diversas escuelas teóricas psicológicas. Por tanto, se requiere que su función profesional no se limite a ciertos aspectos asignados, requiriendo una nueva

²⁶ Profesora de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Correo-e: nlfermoso@hotmail.com

²⁷ Profesora de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Correo-e: herminiamendoza@prodigy.net.mx

²⁸ Profesor de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Correo-e: arzater@unam.mx

²⁹ Profesor de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Correo-e: rubengv@unam.mx

orientación del trabajo psicológico hacia un sistema preventivo y hacia la programación de la práctica didáctica y el currículum general.

La investigación es el producto de las reflexiones y discusión generadas sobre el papel del psicólogo en México y su importancia en el contexto educativo mexicano. El objetivo fue realizar una revisión del papel del psicólogo educativo en el sistema nacional y la importancia de su inserción en él.

Palabras clave: psicología, educación, investigación educativa.

Abstract

This letter stated that the educational psychologist has focused on developing a community of knowledge that optimizes teaching as well as a series of proposals that would help substantially improve education in Mexico. Unfortunately, these contributions have not been exploited for various reasons, among which the official educational policies are, professional limitations that have been imposed on the educational psychologist, and the lack of research conducted and located in the Mexican educational context. The central idea is that the educational psychologist potentially has the ability to enrich the national education system provided that focus their efforts to methodically investigate the successes and problems of the system in different ways, based on different theoretical schools psychological. Therefore, it is required that their professional role not limit or end certain aspects assigned, requiring a new orientation towards a psychological work toward scheduling preventive and teaching practice and the general curriculum. This investigation is the product of discussions and generated discussion on the role of psychologists in Mexico and its importance in the Mexican educational context. The objective sought was to review the role of the educational psychologist in the national system and the importance of their inclusion in the scheme.

Keywords: psychology, education, educational research.

Introducción

Hernández (2008) menciona que en la actualidad, el papel del psicólogo es muy amplio y su objetivo en la educación es su comprensión y mejoramiento. Así, los psicólogos educativos estudian lo que los

maestros enseñan y cómo los alumnos aprenden en el contexto de un currículum particular, en el entorno específico donde se pretende llevar a cabo la formación o la capacitación. Éstos son un elemento clave para el funcionamiento adecuado de los espacios académicos, ayudando no sólo a

los alumnos, sino a todo el personal que ahí labora; por consiguiente, es un especialista que posee los conocimientos teóricos y prácticos para tratar de resolver problemas en cualquier aspecto de la educación, tanto en profesores como en alumnos al contar con los conocimientos suficientes para comprender el desarrollo cognitivo, moral, social, y psicológico de las diferentes etapas por las que pasa el alumno.

Así mismo, conoce y debe manejar algunos modelos de aprendizaje, tipos de habilidades de enseñanza, técnicas de motivación, estrategias pedagógicas para el manejo del salón de clases, principios y técnicas de modificación de la conducta, así como métodos de evaluación (Hernández, 2008). Por tanto, los psicólogos educativos pueden ayudar a diseñar programas educativos, fortalecer las herramientas de aprendizaje de los alumnos, participar en el diseño de planes y programas de estudio, en la formación docente, y en la calidad educativa, entre otras actividades.

De acuerdo a Hernández (2008), el objetivo principal de la psicología educativa es entender la enseñanza, el aprendizaje y cómo mejorar la educación; por tanto, la investigación que se realice dentro de la instruc-

ción es un instrumento fundamental para comprender el proceso educativo. Esta disciplina se enfoca en el estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, a partir de los cuales se derivan principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos, prácticas de planeación, instrucción y evaluación; asimismo, desarrolla métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y evaluación para estudiar los procesos que desarrollan los estudiantes en su transcurso formativo, ya sea en el nivel escolarizado o en el no formal.

El planteamiento de este autor es que los psicólogos educativos utilizan los conocimientos y métodos de la psicología general y otras disciplinas relacionadas para estudiar el aprendizaje y la enseñanza en diversas situaciones. Refiere que estos profesionales conducen investigaciones para probar respuestas posibles, donde, tanto los estudios descriptivos como la investigación experimental que realiza, pueden proporcionar información valiosa para los profesores. La experimentación permite ir más allá de los pronósticos, las correlaciones advertir eventos que es probable que ocurran en el aula o indicar relaciones de

causa y efecto, ayudando a implementar cambios útiles en estos fenómenos.

No obstante, algunos maestros desconocen el papel que desempeña el psicólogo educativo, remitiéndolo sólo al conocimiento psicológico aplicado a las actividades dentro del salón de clases; otros más, creen que implica la aplicación de métodos de psicología en el aula y la vida escolar. Esta problemática es, por un lado, parte de una dificultad político gubernamental basada en un sistema burocrático complejo que impide que la práctica didáctica se enriquezca de las investigaciones generadas en las propias escuelas, encontrando un divorcio claro entre el sistema educativo formal y la investigación educativa. Y, por otro parte, de las limitaciones de los enfoques teóricos y metodológicos de las propias investigaciones realizadas, que al no contar con los recursos necesarios obtienen datos reducidos o limitados (Hernández, 2008).

Sobre el papel del psicólogo en la educación

La función del psicólogo educativo abarca no solamente a un individuo, sino a grupos enteros en formación. Tiene que ver con el

empleo de las herramientas teórico-metodológico de la psicología para abordar los problemas educativos con la finalidad de comprender y mejorar los procesos educacionales en un sentido amplio y no cerrarlo solamente a los escolares (Guzmán, 2005).

Sin embargo, aun cuando el psicólogo tiene mucho que ofrecer en el campo educativo, su función se ve limitada por el desconocimiento de lo que realiza. En la educación básica sólo sigue realizando actividades para la corrección de problemas académicos o psicológicos de casos individuales, o bien, para impartir pláticas a los padres, aun cuando tiene las herramientas necesarias para realizar diversas tareas, dejando de lado esa riqueza de contenidos, estrategias, planeaciones y diseños que puede ofrecer a los alumnos y maestros (Guzmán, 2005 y Flores-Crespo, 2008).

Uno de los espacios de trabajo del psicólogo como auxiliar y ayuda a la población de educación básica, que junto con padres, maestros y supervisores, intentan mejorar el desempeño de los alumnos en las escuelas es en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia pedagógica que brinda apoyos teóricos,

técnicos y metodológicos para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales -con o sin discapacidad- en el ámbito de la escuela regular; estas unidades ofrecen, además, orientación a padres de familia y asesoría a maestros de grupo regular desde un sentido colaborativo, con el fin de hacer un esfuerzo conjunto en bien de los educandos (USAER No. 1, s/f).

Sin embargo, el poco apoyo que se le brinda a este servicio por el propio gobierno, ha provocado que la inserción del psicólogo se vea menospreciada y desvalorada, remitiéndolo, en el mejor de los casos, a la impartición de pláticas de orientación a los padres, omitiendo la parte de intervención con los alumnos. Estas políticas, que en otros momentos beneficiaron a los psicólogos, en la actualidad son obstáculos para su crecimiento y formación. Inclusive, obstaculizan las investigaciones que se puedan realizar entre el sistema educativo y la política, tal y como lo menciona Flores-Crespo (2008), remarcando la importancia de un meta-análisis de estas dos áreas de desarrollo.

Otro obstáculo que enfrenta la psicología educativa se relaciona con los problemas internos de la disciplina, debido a la diver-

sidad de enfoques teóricos. No obstante, Hernández (2008) en su artículo *Los campos de acción del psicólogo*, señala que la integración de diversas corrientes permea su práctica y abre grandes visiones de trabajo educativo. Así mismo, considera, que la integración de otros enfoques al área educativa, como los paradigmas humanistas, cognitivos, psicogenéticos y socioculturales, han contribuido al desarrollo de la psicología educativa.

Algunas conclusiones de los investigadores sobre el sistema

Flores-Crespo (2008) señala la importancia de impulsar la vinculación entre la investigación educativa y las políticas que rigen a la educación en nuestro país. Menciona que el problema de la desvinculación no es nuevo, pero que con la creación del Consejo de Especialistas para la Educación (COEDE), en 2005, y del Consejo Consultivo de Educación Básica (COCEBA) en marzo 2007, se hace más evidente esa necesidad. A partir de la creación de estas dos instituciones, la inserción del psicólogo mexicano en la investigación tuvo que haberse hecho necesaria, sin embargo, esto no fue así debido al escaso apoyo que se le brinda para su trabajo educativo.

Inclusive, dentro de los lineamientos de *El Modelo de Gestión Educativa Estratégica* (SEP, 2001) se establece la necesidad de realizar investigación educativa básica para reincorporar los datos obtenidos para el mejoramiento de la enseñanza y obtener el mínimo de deserción escolar a nivel primaria ya que en la actualidad los estudios realizados siguen demostrando que existe un rezago entre la enseñanza que se imparte entre la zona rural y la zona urbana, observando que las zonas rurales son provistas de menos ofertas educativas lo que repercuten en diversos procesos psicológicos tales como las resolución de problemas, a diferencia de las zonas urbanas.

Al respecto, Díaz y Bermejo (2006) llevaron a cabo una investigación con una muestra de 96 niños urbanos y rurales que cursaban de primero a cuarto grado, enfocándose en la solución de problemas matemáticos, encontrando que los niños urbanos tienen un mejor desempeño que los rurales. Los autores concluyen que el contexto tiene una gran influencia en la manera en la que los alumnos van abstrayendo, y que esta desigualdad se encuentra en función de una construcción inadecuada de conocimientos que van desarrollando desde pequeños y que despliegan conforme

acreditan el ciclo escolar; por último, mencionan que en las escuelas rurales las habilidades en resolución de problemas es menor por lo que se encuentran menos preparados que los alumnos de escuelas ubicadas en zonas urbanas.

Otra investigación realizada sobre los problemas de la educación en México fue la realizada por Guevara y Macotela (2002), quienes observaron con qué habilidades lingüísticas y pre-académicas ingresan los niños a primer grado de primaria, estudiando una población de clase sociocultural baja. Se trabajó una muestra de 100 alumnos, donde 50 tenían antecedentes de preescolar y 50 habían ingresado sin prerrequisitos escolares. Su segundo objetivo fue comparar a las sub-muestras de alumnos. En este estudio se encontró que el contexto social donde se desarrollan tiene un papel importante para definir el nivel de habilidades con que ingresan a primaria. Encuentran que dicho nivel puede estar cercanamente relacionado con un riesgo de fracaso escolar, al menos durante el primer grado de primaria. Sin embargo, las autoras no encontraron diferencias entre aquellos que ingresaron con y sin preescolar, y mencionan que estos hallazgos llevan a reflexionar sobre los modelos de ense-

ñanza que se están implementando en la educación preescolar, los programas operados y la pertinencia de los objetivos y las estrategias pedagógicas.

Como se puede observar, los principales hallazgos que se han podido encontrar en estas investigaciones, hacen referencia al contexto donde se desarrollan los alumnos, al sistema gubernamental y la forma educacional que están realizando sobre modelos de competencia, trayendo como consecuencia confusión en la instrucción y repercutiendo en el aprendizaje de los alumnos.

Paradigmas y aportaciones de la psicología a la educación (el aprendizaje activo)

Núñez, Solano, González-Pineda y Rosario (2006) mencionan que, en la actualidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante que los alumnos sean sus propios promotores de enseñanza, que con ayuda de los profesores logren un aprendizaje significativo de los contenidos aprendidos. Para ello, se ha retomado el modelo de aprendizaje activo para mejorar el desempeño escolar en alumnos con bajo rendimiento, el cual surge entre los años

ochenta y noventa, donde la idea de aprendizaje se torna hacia una construcción de conocimiento que se forma cuando el alumno participa activamente, junto con el maestro, en esta construcción. Plantea programar que los niños tengan experiencias directas y discusiones de grupo sobre temas que les permitan obtener significados y construir su conocimiento. Esto se realiza cuando en la rutina diaria existe una correspondencia entre lo que el currículum plantea teóricamente y la práctica cotidiana en el salón de clases.

Sin embargo, no basta que el alumno construya su conocimiento a través de sus experiencias, sino es también necesario que ese conocimiento tenga significado para él y poder emplearlo en su vida diaria. Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2005) mencionan que una alternativa en esta forma de aprendizaje es el modelo de aprendizaje significativo, en donde el alumno además de construir su propio conocimiento a partir de sus experiencias, puede encontrar una forma de aplicación a ese conocimiento adquirido, en su vida cotidiana en donde el profesor sirve como guía, ya que enseñar no sólo es proporcionar información, sino ayudar a aprender y para ello, debe tener conocimiento de quiénes son sus alumnos,

cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, sus valores y actitudes hacia las clases, entre otros.

Bajo esa guía, el alumno aprende a aprender, a respetar, reflexionar y analizar críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio; el aprendizaje se vuelve significativo, teniendo sentido y siendo funcional para él mismo. El alumno establece autonomía y autodirección y para lograrlo, el profesor debe apoyarlo en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control del aprendizaje.

Este modelo implica que se tiene que realizar un diseño del aprendizaje, en el que participen alumnos, maestros y psicólogos en tareas como la clasificación de los materiales, la elección de un trabajo de almacenamiento, la delimitación de áreas, tiempos de trabajo y planeación, entre otros; de esta manera cada niño es apoyado para desarrollar su iniciativa y organizar sus experiencias. También proyecta la necesidad de evaluar el currículum escolar, junto

con el desarrollo del aprendizaje, con la finalidad de ir mejorando el plan de estudios para que el aprendizaje se desarrolle en las mejores condiciones, ya que generalmente los contenidos elaborados están planteados para los profesores; por ejemplo, si por alguna razón el maestro llega a faltar, el aprendizaje se minimiza, cosa contraria ocurre si el que falta es el alumno (Díaz, Riesco y Martínez, 2011). Dentro de las propuestas pedagógicas que se apoyan en la enseñanza y el aprendizaje que fomentan el aprendizaje activo, la responsabilidad del trabajo y sobre los contenidos, se deposita no sólo en el maestro, sino de una forma importante en los alumnos a quienes gradualmente se les plantea la necesidad de asumir el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Evaluación basada en el currículum

Otra forma de ubicar soluciones se encuentra en la denominada Evaluación basada en el currículum, que es otra estrategia que utiliza el psicólogo educativo para diseñar, aplicar y evaluar. González y Cabrera (2010) mencionan que un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para formar un diseño curricular, diseñar materiales de enseñanza y

orientar la enseñanza en las aulas. Sin embargo, no existe un modelo único para hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje. Enseñar, desde una perspectiva muy general, significa comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos y técnicas.

El modelo que se está implementado en México, está basado en un enfoque para la educación más que en un modelo pedagógico, con el fin de disminuir el fracaso escolar. El proyecto educativo en el país, así como el de actualización del sistema educativo y la calidad de la educación, están estrechamente relacionados entre sí, puesto que fundamentalmente están centrados en la “competitividad”, buscando asegurar, entre otras cosas, que el mismo modelo sea parte de una política de Estado. Además, se propone reemplazar el sistema actual que se basa en grados escolares, por un “sistema de niveles educativos por competencias” que funcionaría con base en créditos escolares, los cuales, en lugar de reflejar los cursos aprobados, representarían los grados o niveles

de conocimiento y habilidades que haya adquirido cada persona (SEP, 2001).

El modelo de aprendizaje significativo, ha sido parcialmente retomado en esta propuesta con la finalidad de obtener mejores resultados en el aprendizaje del alumno, tal y como lo menciona Tobón (2006) en el proyecto Masesup, se retoman “aspectos básico de la formación basada en competencias”.

“Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los

programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos” (p. 1)

Así, el autor establece que el enfoque educativo por competencias pretende orientar la formación educativa hacia un desarrollo adecuado en diversos contextos sociales y culturales, haciendo del estudiante el protagonista de su propia formación y aprendizaje.

El nuevo modelo educativo se fundamenta en tres áreas a desarrollar: El Área Ser Nacional y Ser Humano, que incluye las materias de geografía, historia, formación cívica, ética, tecnología, educación física, educación artística, tutoría y asignatura estatal; el Área Ser Universal y Competitivo, donde se enfocará el plano global; y otra que se centrará en el aprendizaje del lenguaje, la comunicación, el inglés como segunda lengua, matemáticas, ciencia y tecnología. La implementación del nuevo modelo implicará una reforma de libros de textos, cambio

en el modelo de aprendizaje y el aumento en el uso de la tecnología.

En este contexto, el psicólogo educativo tiene una función importante en la operación del nuevo plan estructural educativo, donde puede y debe ingresar, ya sea desde un enfoque basado en el currículum (conductual), o bien, desde un enfoque basado en el aprendizaje significativo (constructivista). Sin embargo, aun cuando este nuevo plan estructural educativo está basado sobre la significancia de acuerdo al contexto social y cultural del alumno, presenta algunas deficiencias, como son:

- 1) Se propone una curiosa Norma Oficial Mexicana de Calidad Educativa, de dudosa validez y aplicabilidad, ya que quienes elaboraron sus "indicadores" no tomaron en cuenta las enormes disparidades que existen entre los diferentes contextos sociales, económicos y culturales en que funcionan nuestras escuelas.
- 2) La actitud de indiferencia que suelen asumir los docentes ante los retrasos académicos de sus alumnos.
- 3) La insuficiente preparación de autoridades escolares y profesores para re-

conocer esos problemas y tomar las medidas necesarias para resolverlos.

Conclusiones

El psicólogo educativo cuenta con herramientas psicopedagógicas para la implementación de programas educativos y para ayudar a resolver tanto problemas de aprendizaje como de fracaso escolar (Hernández, 2008; Guzmán, 2005). Sin embargo, es un área en la que no se le da el crédito que merece, relegándolo a realizar exclusivamente trabajos individuales. Sin embargo, los problemas que se llegan a presentar en las investigaciones que este profesional puede elaborar, principalmente se deben al sistema actuales, que está entrometiéndose en cuestiones educativas, para fines políticos, como son la introducción del modelo de competencias (Tobón, 2006 y Flores-Crespo, 2008).

Referencias

- Barrón, T. C. (2005). Formación de profesionales y política educativa en década de los noventa. *Perfiles Educativos*, 27, p. 108.
- Díaz, J. y Bermejo, J. (2006). Niveles de abstracción de los problemas aritméticos en alumnos urbanos y rurales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10(3), pp. 355-364.
- Díaz, M., Riesco, M., y Martínez, A. (2011). *Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico de la docencia de sistemas operativos*. Disponible en <http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc.GrawHill.
- Flores-Crespo, P. (2008). Investigación educativa y política en México: una relación amorfa y elusiva. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 33, pp. 1-21.
- Ginés, M. J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, pp. 13-37.
- González, R., y Cabrera, N. (2010). *Curso de modelos de enseñanza e investigación en psicología experimental general*. UNAM-FES-Iztacala, 25 al 29 de Julio del 2011.

- Guevara, B., Bejar, C., Bejar, F., Cabrera, N., Coffin, N., Chimal, J., y Suárez, P. (2001). Relaciones de la psicología con la educación básica en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 4(1), pp. 1-14.
- Guevara, Y., y Macotela, S. (2002). Sondeo de habilidades pre-académicas en niñas y niños mexicanos de estratos socio-económico bajo. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1), pp. 255-277.
- Guzmán, C. (2005). La formación del psicólogo educativo en México. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 25(3), pp. 1-12.
- Hernández, M. P. (2008). *Los campos de acción del psicólogo educativo*. Psicología Educativa. Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com>.
- Núñez, J., Solano, P. González-Pineda, J., y Rosario, P. (2006). El aprendizaje auto-
rregulado como medio y meta de educación. *Papeles del psicólogo* 3(27), pp. 1-10. Disponible en http://www.papelesdelpsicologo.es/ver_numero.asp?id=1371
- SEP (2001). El modelo de gestión educativa estratégica. Propuesta de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica México. D.F.: SEP.
- Sin autor (2011). Modelo de enseñanza. Disponible en <http://www.132.248.25.194:8080/.../SubComisionModelos/>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: Proyecto Mesesup.
- USAER No. 1 (s/f). *¿Quiénes somos?* Disponible en <http://usaer1.blogspot.com/>

Alternativas en Psicología. Revista Semestral. Tercera Época. Año XVIII.
Número 31. Agosto 2014 – Enero 2015

Problemáticas (contextos) a las que se enfrenta el docente para implementar las TIC en su práctica docente

Francisco Alberto Pallares Campos³⁰ y
Jorge Guerrero Barrios³¹

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México³²

Resumen

Las competencias en el empleo de las TIC por parte del docente son una variable clave para su integración en la educación. Este trabajo presenta un panorama sobre las competencias en las TIC que poseen una muestra de profesores de la FES Iztacala, que incluyen desde la infraestructura hasta el empleo de las TIC en la docencia e investigación. Se aplicó un cuestionario a profesores que participaron en cursos de capacitación sobre el empleo de las TIC. Los resultados muestran que su empleo es básico. Se observó que aunque conocen el funcionamiento de aplicaciones de la Web 2.0, no han logrado incorporarlas en su práctica docente. Se concluye que influyen varios factores (inmigrantes digitales vs nativos digitales) y una alternativa sería una retroalimentación inmediata acorde a las necesidades educativas de cada docente y dar seguimiento a través de tutorías, posterior a los cursos de capacitación.

Palabras clave: aprendizaje interactivo, competencias, profesionalización docente, tecnología, TIC.

³⁰ Profesor de Asignatura Definitivo de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo-e: albpallares@mail.com

³¹ Profesor Asociado "C" Tiempo Completo de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Correo-e: jorgegbarrios2012@gmail.com

³² Artículo financiado por el proyecto PAPIME PE303713, FES Iztacala - UNAM

Abstract

Skills in the use of TIC by the teacher are a key variable for the integration of these in education. This paper presents an overview of the TIC skills that teachers have a sample of the FES Iztacala, from infrastructure to the use of TIC in university teaching. A questionnaire was administered to teachers who participated in training courses on the use of TIC. The results show that the use of TIC, is basic. It was noted that although they know the performance of Web 2.0 applications have failed to incorporate them into their teaching. It is concluded that several factors influence (digital natives vs. digital immigrants) and an alternative would be immediate feedback according to the educational needs of each teacher, and follow through tutoring, after training courses.

Keywords: TIC, skills, professionalisation teaching, interactive learning, technology.

Introducción

Dentro de la educación se ha puesto énfasis en la forma de llevarla a cabo, refiriéndose a ella como la profesionalización de la educación o calidad en la educación (Guerrero, 2010). Sin embargo, a pesar de los avances tecnológicos, en el sistema educativo estos nuevos recursos aún no logran integrarse, específicamente, en el trabajo en el aula, es decir, no se ha desarrollado el potencial que de ellos se esperaba. Esto implicaría proponer la modificación del concepto de enseñanza en un salón de clase al de un aula virtual para propiciar un aprendizaje interactivo en ambientes naturales representados con apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Las TIC han generado uno de los cambios más importantes en la sociedad: mayor

acceso a la información especializada, fomento del trabajo colaborativo, disponibilidad de contenidos multimedia, entre otros, exigiendo la incorporación de su uso a la formación de los individuos que interactúan en esta nueva sociedad del conocimiento. Particularmente, en el campo de la educación, Álvarez (2003; p.156) señala que "...las TIC en educación son canales, medios y herramientas que permiten procesar información, producir conocimientos y fomentar el logro de aprendizajes", entendiéndose como aprendizaje, el realizar las conductas y producir los resultados especificados en las circunstancias establecidas para que ello ocurra (Ribes, 2002).

Álvarez plantea que deben entenderse por TIC a los avances de la computación, la informática y las telecomunicaciones las cuales generan nuevos contextos, propiciando nuevas funciones para responder a

ese “nuevo” orden social en lo económico, político y cultural, promoviendo nuevas formas de presentar, compartir y generar información y conocimientos, es decir, a la llamada, Sociedad del Conocimiento (Tedesco, 2000). Si bien las TIC incluyen artefactos y medios físicos, también implican una serie de procesos reflexivos, sistemáticos y metodológicos que han de representar su producción, uso, aplicación o incorporación en el quehacer educativo (Alvarado, 2005; citado en Sarmiento y Guillén, 2008).

Por otra parte, Cabero (2004) menciona a las TIC como medio de expresión, información continua, como instrumento para procesar datos, canal de comunicación presencial y/o virtual, medio didáctico, herramienta para la evaluación, diagnóstico y rehabilitación, generadora de espacios formativos, motivadoras, que facilitan la labor docente, permitiendo la realización de nuevas actividades de aprendizaje, propiciando el establecimiento de nuevas funciones, conocimientos y competencias, como por ejemplo, saber buscar información especializada en Internet, dominio del lenguaje informático, trabajo colaborativo, creación de recursos multimedia, etc.

La inclusión de las TIC en la educación modifica la forma de establecer nuevas funciones, de manera planeada, en los estudiantes (uso de aplicaciones en la “nube”, creación de recursos multimedia, participación a través de grupos de discusión, etc.), requiriendo que en el proceso de enseñanza, los docentes sean proveedores de recursos y lleven a cabo actividades para organizar y diseñar su propio material y la organización de los espacios de aprendizaje, enfatizando las funciones de tutor-orientador-facilitador e investigador para propiciar autonomía en la comprensión y producción de conocimiento.

Esta incorporación de las TIC en la educación, ha favorecido el empleo de hipertextos que son un sistema hipotético de información por medio del cual el usuario almacena textos en su integridad y establecer, entre partes de estos textos, relaciones de tipo no-secuencial en contraposición con el texto tradicional que son esencialmente secuenciales, lo cual implica que hay un orden lineal que define la forma en que el texto debe ser leído (de la página uno, a la página dos, y así). En cambio el hipertexto se caracteriza por su no secuencialidad, o sea, no existe un orden específico sobre el camino de lectura a seguir.

Además, ofrecen múltiples opciones de abordaje, de esta forma, cada lector individual determina el camino a seguir durante la lectura del texto; por ello, el autor debe preparar diversas alternativas que permitan la exploración de más de un cauce de información. No obstante, también encierra una serie de peligros como el hecho de que el lector se pierda en la diversidad de enlaces de hipertexto, que lo desvíen o hagan divagar en diversos temas que posteriormente les sea difícil integrar en un conocimiento sistematizado. Por esta razón, el docente debe ser capaz de enseñar a sus alumnos a emplearlos como una estrategia no secuencial que les permita procesar información especializada.

En este contexto, uno de los factores importantes de la educación es el profesorado, quien juega un rol fundamental en este proceso integrador y donde sus competencias en el uso de las TIC se convierten en una variable clave en la incorporación de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ertmer y Ottenbreif-Leftwich, 2010). Ello implica que el profesor domine los recursos tecnológicos y además, aplique la didáctica que le permita decidir acerca de qué recursos requiere, tiempo y funciones que espera estable-

cer al utilizarlos en su práctica docente. Pues, en la última década, se ha observado que a pesar de las diversas acciones formativas dirigidas al profesorado con el propósito de que implementara las TIC, éste todavía manifiesta que no se encuentra confiado la utilización de recursos tecnológicos (Calderón y Piñeiro, 2007).

De esta manera, podemos afirmar que no basta con conocer los recursos tecnológicos, sino también se debe tener una formación profesional que favorezca su uso. En este sentido, Renier (2000; citado en Sarmiento y Guillén, 2008) menciona dos tipos de formaciones, una técnica que hace referencia a todas aquellas actividades encaminadas a proporcionar información sobre los equipos de cómputo y su funcionamiento, sus componentes y complementos técnicos, que implica que quien la recibe posee conocimientos sobre los aparatos, su manejo y funcionamiento y, a veces, sobre su mantenimiento; y una formación didáctica, que se lleva a cabo cuando el centro de atención está en la situación de enseñanza y de aprendizaje que se va a desarrollar utilizando una determinada tecnología en el proceso formativo en el que se pretende integrarla.

Por lo anterior, consideramos pertinente establecer las diferencias entre tecnología y tecnificación. Por tecnología entendemos un conjunto de conocimientos técnicos, ordenados científicamente que permiten diseñar y crear bienes y servicios que facilitan la adaptación al medio ambiente, mientras que el concepto de tecnificación hace referencia a dar o proporcionar recursos técnicos a una actividad determinada para mejorarla o modernizarla, por ejemplo con las aplicaciones informáticas se ha tecnificado el trabajo de oficina.

Complementariamente, en el proceso de tecnificación debemos considerar las actitudes y percepciones que tienen los docentes respecto a la incorporación de las TIC en su práctica docente. En este sentido podemos afirmar que estas actitudes fluctúan en dos polos opuestos de un continuo, esto es, entre la tecnofobia y la tecnofilia. Dicho en otras palabras, desde el rechazo en el uso de equipos de cómputo, debido al desconocimiento, falta de seguridad en su utilización, expectativas de escaso rendimiento, etc., y en el polo opuesto, el sentirse plenamente incorporado al mundo de la tecnología, considerando que ésta equivale a progreso y solución de muchos problemas que se presentan en el

aula, aunque esta postura lleva el riesgo de generar adicción a la tecnología.

En la tecnofilia, se da mayor importancia a las habilidades técnicas en el uso de aplicaciones y se minimiza el papel pedagógico y didáctico que implica cambiar los métodos de enseñanza tradicionales. Adicionalmente para entender porqué se presenta esta actitud en ciertos sectores del profesorado, debemos retomar dos conceptos interesantes propuestos por Prensky (2001): “nativos digitales” e “inmigrantes digitales”. En esta última categoría se encuentran ubicados los profesores con más de 15 años de antigüedad, quienes han adoptado en un momento más avanzado de sus vidas, los recursos tecnológicos en sus labores docentes, provocando que estos “inmigrantes digitales” conserven, hasta cierto punto, su “acento”, esto significa que hablan una lengua anticuada (anterior a la era digital), con la cual pretenden enseñar a una población que habla un idioma diferente (basado en la era digital).

A pesar de los problemas mencionados anteriormente, la profesionalización docente y el uso de las TIC se ha difundido en varias partes del mundo, según lo señala la Comisión de las Comunidades Europeas

(2002) así como en Latinoamérica. En México, la FES Iztacala está interesada en promover, desarrollar e innovar la profesionalización docente con apoyo de las TIC. Específicamente, en la carrera de psicología se ha comenzado un proceso de capacitación dirigido al personal docente para su empleo.

Con base en lo anterior, el objetivo del presente trabajo es tener un diagnóstico sobre el estado actual de conocimientos e infraestructura informática que posee el personal docente de la carrera de psicología de la FES Iztacala con el fin de proponer una planeación estratégica que permita la capacitación a nivel técnico y pedagógico para el empleo de las TIC en su práctica docente.

Método

Participantes

50 profesores adscritos a la carrera de psicología de la FES Iztacala, quienes participaron en diversos cursos introductorios sobre el empleo de las TIC en la educación superior. El muestreo realizado es de tipo no-probabilístico e intencional (Bisquerra, 2004) basado en el criterio de obtención de

la máxima información de aquellas personas que tiene algo que decir, esto es, buscamos los casos característicos y limitados de una población (participantes a cursos introductorio sobre TIC) y la muestra se reduce, por tanto, a estos mismos casos. El 74% de la muestra está compuesta por mujeres y el 26% por hombres. De ellos un 70% tiene una experiencia docente que supera los 20 años de ejercicio docente.

Materiales

Se diseñó un cuestionario empleando la aplicación gratuita Google Docs en su modalidad de formulario que permite exportar los datos a un archivo Excel, facilitando su posterior análisis y para establecer el peso de una serie de factores como el nivel de conocimientos sobre el empleo de las TIC en la docencia, nivel de dominio de las aplicaciones de Office (Word, Excel y Power Point), disponibilidad de equipo de cómputo y conexión a Internet y aplicaciones empleadas de la Web 2.0

Procedimiento

En la sesión inicial de los cursos, se solicitó a los participantes que contestaran un cuestionario acerca del empleo de las TIC en su práctica docente. Para ello se les

envió un mensaje a su cuenta de correo electrónico donde estaba insertado el cuestionario, en el que se expusieron los objetivos y se les animó a participar a fin de que lo contestaran inmediatamente. Se les dio aproximadamente una hora para concluirlo.

Resultados

Como se puede observar en la Tabla 1, el principal usos que le dan los profesores a Internet es para establecer comunicación con sus colegas o alumnos, a través del correo electrónico y la búsqueda artículos en revistas especializadas académicas, empleando buscadores y, en menor grado, el envío/recepción de archivos y la búsqueda de eventos académicos

Usos de internet	Porcentaje
Establecer comunicación (e-mail) con colegas y alumnos	90%
Búsqueda de artículos en revistas especializadas académicas	80%
Buscadores especializados	74%
Envío/recepción de archivos	32%
Búsqueda de eventos académicos	22%

Tabla 1. Principales usos que los profesores hacen de Internet

Respecto al uso de aplicaciones de la Web 2.0, el 69% de los encuestados contestó no conocer ninguna aplicación. El 31% restante reportó emplear foros de discusión, google drive, google docs, google sites, y Facebook, aunque esta última sólo para comunicarse con sus alumnos.

Todos los profesores mencionaron poseer al menos un equipo de cómputo disponible en sus casas y poseer conexión a Internet. Sin embargo, el 50% de los encuestados tiene acceso a Internet en su cubículo de

trabajo. El sistema operativo que instalado en sus equipos de cómputo es, predominantemente, Windows (81%) y el resto (19%) el de Mac. El 38% informa que posee un dispositivo móvil (tableta). El nivel de conocimientos sobre el empleo del sistema operativo Windows es básico en el 43%, el 31% es intermedio y 6% es avanzado.

Respecto al manejo de la suite de Office, dependiendo de la aplicación, varió el nivel de conocimientos, por ejemplo, en Word, un 50% reportó tener un conocimiento

intermedio, 31% un conocimiento avanzado y un 19% un conocimiento básico. Para Excel el 72% informó poseer un nivel de conocimiento básico y un 28% un conocimiento intermedio. Para el caso de Power

Point, el 44% informó un nivel de conocimiento básico, 44% un nivel intermedio y el 12% restante un conocimiento avanzado (ver Figura 1).

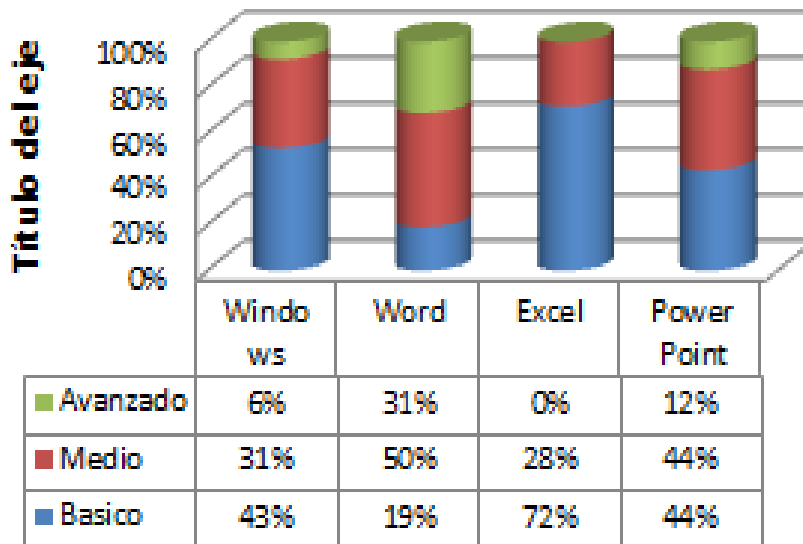


Figura 1. Nivel de conocimientos sobre Office.

Discusión y conclusiones

El proceso para incorporar las TIC en la educación superior plantea una serie de obstáculos que tienen que ser superados. Uno de los principales está relacionado con la barrera generacional que existen entre los profesores (inmigrantes digitales) y sus alumnos (nativos digitales), pues como lo menciona Prensky (2001)

“Los Nativos Digitales están acostumbrados a recibir información muy rápidamente. Les gusta procesar en paralelo y la multi-tarea. Prefieren sus gráficos antes que su texto y no lo contrario. Prefieren el acceso aleatorio (como el hipertexto). Funcionan mejor conectados. Se crecen con la gratificación instantánea y las recompensas frecuentes. Prefieren los juegos al trabajo ‘serio’... los Inmigrantes Digitales suelen tener muy

poco aprecio por estas nuevas habilidades que los Nativos han adquirido y perfeccionado a través de años de interacción y práctica. Estas habilidades son casi totalmente extrañas a los Inmigrantes, que a su vez aprendieron -y así eligen enseñar- lentamente, paso a paso, una cosa cada vez, de forma individual, y sobre todo, en serio" (p. 3).

Los profesores con una antigüedad mayor a 25 años, no tienen las habilidades suficientes para enseñar a sus alumnos las diferentes aplicaciones y servicios disponible en Internet, por ello deben realizarse diversas acciones formativas orientadas a que el profesorado conozca cómo incorporarlas a la práctica de la enseñanza, sepan utilizarlas no sólo técnicamente sino también didácticamente, y al mismo tiempo sean capaces de producirlas, evaluarlas y adaptarlas a las características y necesidades de los alumnos.

Coincidimos con Llorente (2008) que en la formación del profesorado en TICs, debe tomar en consideración los siguientes aspectos:

1. Debe centrarse en aspectos más amplios que la mera capacitación

en el hardware y software. La formación debe centrarse en cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

2. Es necesario una buena formación conceptual que le haga incorporar conceptualmente lo aprendido sobre las TIC en esquemas conceptuales más amplios y en su desarrollo profesional.
3. No debe ser una actividad puntual y cerrada, sino que más bien debe ser un proceso continuo, en función de los medios tecnológicos y de las necesidades que vayan surgiendo.
4. No existe un único nivel de formación, sino que se pueden tener distintas competencias y capacidades en función de las necesidades que le vayan surgiendo.
5. Es importante no sólo el manejo y la comprensión de las TIC, sino que el profesorado comprenda que las TIC le permiten hacer cosas diferentes y construir escenarios diferentes para el aprendizaje.
6. No sólo es cuestión de cambiar los instrumentos, tecnologías y mecanismos que utilizamos para transmitir información, sino también de

cambiar las cosas que hacemos, de proponer enfoques diferentes y de crear entornos más ricos, interactivos y variados para que los alumnos trabajen en los mismos.

Asimismo, Tejedor, García Valcárcel y Prada, (2009) y Álvarez y cols., (2011) señalan la importancia de considerar las actitudes que tienen los docentes acerca de la incorporación de las TIC en la práctica docente ya que este factor condiciona el uso que hagan de estas herramientas. Por ello y ya que este factor no fue monitoreado en la presente investigación, se tiene considerada la implementación de un instrumento creado explícitamente para medir las actitudes de los profesores ante las TIC (Tejedor, García Valcárcel y Prada, 2009) con un alto grado de validez y confiabilidad.

Tomando como base lo anterior podemos concluir que la aplicación de las TIC en la enseñanza es un evento multifactorial y complejo, y por consiguiente, en el ejercicio profesional de la docencia deben considerarse una multitud de factores de forma estructurada para generar un proyecto educativo innovador que sea acorde con el entorno social, donde su utilización implique la movilización de una diversidad de

estrategias y metodologías docentes que favorezcan una enseñanza activa, participativa, colaborativa y constructiva.

Referencias

- Álvarez, M. (2003). ¿Qué conocimientos necesitan los profesores? *Innovación Educativa*, 3.
- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., Comas, I., y Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la información de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabero, J. (2004). Incidentes críticos para la incorporación de las TIC a la Universidad. *Revista EDUTEC*, 1. www.uib.es/depart/dceweb/revelec.htm

- Calderón, P. y Piñeiro, N. (2007). Actitudes de los docentes ante el uso de las tecnologías educativas. Implicaciones afectivas. *Monografías.com*, 1-6. www.monografias.com/trabajos14/tecnologiaeducativa/tecnologiaeducativa.shtml
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2002). eEurope 2005: Una sociedad de la información para todos. COM, 263 final. www.madrimasd.org/queesmadrimasd/Pri-cit/PlanNet/documentos/63/documentos/publico/eEuropa_2005.pdf
- Ertmer, P. A., y Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change; How Knowledge, Confidence, Beliefs and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42.
- Guerrero, B. J. (2010). *Importancia de la formación de profesores y su práctica docente*. En Saberes de la psicología. Estado de México, México.
- Llorente, C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31, pp. 121-130.
- Prensky, M. (2001, diciembre). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. Retrieved September 30, 2013, from http://ceipbeataines.org/pluginfile.php/582/mod_resource/content/2/nativos_inmigrantes_digitales_marc_prensky_beata_ines.pdf
- Ribes, E. (2002). *Psicología del aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- Sarmiento, M. y Guillén, J. (2008). Formación en TIC: necesidad del profesor universitario. *Laurus*, 14(28), pp. 11-34.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tejedor, F. J., García Valcárcel, A., y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33(XVII), pp. 115-124.