



alternativas en psicología



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

Proyecto de intervención psicosocial "Desnaturalizando la violencia", con jóvenes del estado de Coahuila

Edna Gabriela Díaz Báez, Benjamín
Emanuel Silva Luévanos

Fundamentos marxistas de la escuela histórico cultural

Roberto Arzate Robledo, Rubén González
Vera, Herminia Mendoza Mendoza,
Norma Leticia Cabrera Feroso

Autoconcepto en adultos: estudio de género y de tenencia de hermanos

Andrea Arnaiz García, Patricia Guerra
Mora, Cristina Di Giusto Valle, Juan Pablo
Pizarro Ruiz

El hombre frente al embarazo y la pérdida perinatal: una breve revisión teórica

Cecilia Mota González, Evangelina Aldana
Calva, María Eugenia Gómez López

Clima organizacional y estrés laboral en funcionarios técnico- administrativos universitarios

Silvânia da Cruz Barbosa, Sandra Souza,
Ketinlly Yasmine Nascimento Martins,
Jansen Souza Moreira

Conductas antisociales-delictivas en adolescentes: relación con el género, la estructura familiar y el rendimiento académico

Alejandra Sánchez Velasco, Iris Xóchitl Galicia
Moyeda, Francisco Javier Robles Ojeda

Estrés y apoyo social en mujeres amas de casa y empleadas domésticas

Rocío Soria Trujano y Nancy Lara de Jesús

Conflicto psíquico en una mujer diagnosticada con cáncer de mama

Norma Susana Rosales Canizo, Manuel Gutiérrez
Romero

Predictores psicológicos de la compra de productos ecológicos en habitantes de la Ciudad de México

Cristina Barrientos Durán, José Marcos Bustos
Aguayo

Pertinencia de páginas de apoyo para el buen aprovechamiento de los portales académicos

Magdalena Dení Muñoz García, Arlette López
Trujillo, Jorge R. Gersenowies Rodríguez, Tizoc
Altamirano Álvarez

La dinámica de la familia y la diferenciación

José de Jesús Vargas Flores, Edilberta Joselina
Ibáñez Reyes y Karina Mares Martínez

**Revista Semestral. Tercera Época. Año XXI
Número 38. Agosto 2017 - Enero 2018
Indizada en Latindex, Iresie UNAM, PSERINFO, PsycInfo y PePSIC**

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

Indizada en Latindex, Iresie UNAM, PSERINFO, PsyclInfo y PePSIC

Toda comunicación dirigirla 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

Edición y corrección: Tania Torres Gómez Tagle

Revista Alternativas en Psicología, año XXI, número 38, Agosto 2017 - Enero 2018, 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: 28 de agosto de 2017.

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

Laura Evelia Torres Velázquez
UNAM, FES Iztacala. Fundador

E. Joselina Ibáñez Reyes
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Rocío Soria Trujano
UNAM; FES, Iztacala. Fundadora

José de Jesús Vargas Flores
UNAM, FES Iztacala. Fundador

Jorge Guerrero Barrios
UNAM, FES Iztacala. Fundador

María Rosario Espinosa Salcido
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Ma. Refugio Ríos Saldaña
UNAM, FES Iztacala

Esther M. Marisela Ramírez G.,
UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Ma. Teresa Hurtado
de Mendoza Z,
UNAM, FES Iztacala

Enrique B. Cortés Vázquez
UNAM, FES Iztacala. Fundador

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

Proyecto de intervención psicosocial “Desnaturalizando la violencia”, con jóvenes del estado de Coahuila..... 8

Edna Gabriela Díaz Báez, Benjamín Emanuel Silva Luévanos
Universidad Autónoma de Coahuila, Escuela de Psicología Unidad Norte

Fundamentos marxistas de la escuela histórico cultural.....22

Roberto Arzate Robledo, Rubén González Vera,
Herminia Mendoza Mendoza, Norma Leticia Cabrera Feroso
UNAM-FES IZTACALA

Autoconcepto en adultos: estudio de género y de tenencia de hermanos.....34

Andrea Arnaiz García, Patricia Guerra Mora,
Cristina Di Giusto Valle, Juan Pablo Pizarro Ruiz
Universidad de Oviedo, Universidad de Burgos

El hombre frente al embarazo y la pérdida perinatal: una breve revisión teórica.....44

Cecilia Mota González, Evangelina Aldana Calva, María Eugenia Gómez López
Departamento de Psicología del Instituto Nacional de Perinatología

Clima organizacional y estrés laboral en funcionarios técnico-administrativos universitarios.....61

Silvânia da Cruz Barbosa, Sandra Souza,
Ketinlly Yasmine Nascimento Martins, Jansen Souza Moreira
Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal da Paraíba

**Conductas antisociales-delictivas en adolescentes:
relación con el género, la estructura familiar y el rendimiento académico.....80**

Alejandra Sánchez Velasco, Iris Xóchitl Galicia Moyeda, Francisco Javier Robles Ojeda
FES Iztacala, UNAM

Estrés y apoyo social en mujeres amas de casa y empleadas domésticas.....99

Rocío Soria Trujano y Nancy Lara de Jesús
FES Iztacala, UNAM

Conflicto psíquico en una mujer diagnosticada con cáncer de mama..... 115

Norma Susana Rosales Canizo, Manuel Gutiérrez Romero
Universidad Autónoma del Estado de México

**Predictores psicológicos de la compra de productos ecológicos
en habitantes de la Ciudad de México..... 129**

Cristina Barrientos Durán, José Marcos Bustos Aguayo
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

**Pertinencia de páginas de apoyo para el buen aprovechamiento
de los portales académicos..... 145**

Biol. Magdalena Dení Muñoz García, Dra. Arlette López Trujillo,
Dr. Jorge R. Gersenowies Rodríguez, M en C Tizoc Altamirano Álvarez
FES-Iztacala UNAM

La dinámica de la familia y la diferenciación..... 158

José de Jesús Vargas Flores, Edilberta Joselina Ibáñez Reyes y Karina Mares Martínez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

Proyecto de intervención psicosocial “Desnaturalizando la violencia”, con jóvenes del estado de Coahuila

Edna Gabriela Díaz Báez¹, Benjamín Emanuel Silva
Luévanos²

Universidad Autónoma de Coahuila, Escuela de Psicología Unidad Norte

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los elementos teórico-metodológicos que orientan este programa de intervención, así como los procesos psicoeducativos y los resultados alcanzados con grupos de adolescentes escolarizados. Está integrado por cuatro momentos de la investigación: a) Especificaciones del Cuestionario de Tamizaje de los Problemas en Adolescentes (POSIT); b) Resultados de la problemática a través de la aplicación del POSIT; c) Diseño y ejecución del programa de intervención; y d) Evaluación pre y post de los efectos de dicha intervención. Partimos de una población de 60 jóvenes, a la vez que la muestra fue de 30. Se usó un diseño pre-experimental con medición pre y post tratamiento. A partir de los resultados obtenidos se puede observar que hubo disminución de la violencia aceptada; sin embargo, debido al tamaño de la muestra esta no se considera significativa. Se comentan algunas posibles causas de dichos resultados y recomendaciones para mejorar el programa.

¹ Profesora de Tiempo Completo de la Escuela de Psicología Unidad Norte de la Universidad Autónoma de Coahuila. Email: ednagdiazb@gmail.com

² Profesor de Tiempo Completo de la Escuela de Psicología Unidad Norte de la Universidad Autónoma de Coahuila. Email: beslterapia@gmail.com

Palabras clave: juventud, violencia, intervención, actitudes

Abstract

The objective of this paper is to present the theoretical and methodological elements that orient this intervention program and the results reached with groups of teenagers. It is integrated by four moments of the research: a) Specifications of the Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers (POSIT); b) Results of the problematic trough application of the POSIT; c) Design and execution of the intervention program; and d) Evaluation of the intervention's effects. There was a population of 60 teenagers, while the sample consisted in 30. About the obtained results, it can be observed that the accepted violence is reduced even though this is not significant due to the size of the sample. Some possible causes of these results are commented and further recommendations are made to improve the program.

Keywords: Youth, Violence, Intervention, Attitudes

Al aproximarse al tema de violencia y conducta delictiva se tiende a asociar de manera automática estas ideas con descontrol y desorden. Y cuando, siguiendo esta misma lógica, se relaciona aquello con los jóvenes, se tiende a verlos como futuros adultos delincuentes.

Al hablar de la violencia y conducta delictiva en jóvenes, el Estado y su sistema de justicia no puede limitarse a la aplicación de determinados procedimientos jurídicos y administrativos de castigo, vigilancia y control. Como una dimensión fundamental de su trabajo debe, además, realizar

programas de intervención de naturaleza psicosocial que busquen desalentar el desarrollo de conductas violentas e impulsar la integración social.

Es cierto que en el año 2012 el Gobierno Federal anunció el Programa Nacional de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (PNPSVD); sin embargo, dicha estrategia presenta diversas carencias pues sólo el 21% de las zonas escogidas por el programa cuenta con diagnósticos que justifican su elección. Esto representa una falla grave, puesto que un diagnóstico deficiente trae consigo un objetivo del proyecto con relevancia cuestiona-

ble para los fines de la prevención. Además solamente el 27% de los proyectos tiene indicadores útiles para medir sus resultados, y sin estos es complicado identificar cuáles proyectos necesitan de ajustes en sus actividades para cumplir con su fines o incluso ser sustituidos por otros proyectos más pertinentes. Dicho esto, la estrategia federal de prevención del delito resulta insuficiente para atender el fenómeno de la violencia y necesita ajustes sustantivos (Chapa, 2014).

Y es aquí donde se abre un campo de acción para las ciencias sociales, concretamente para la intervención psicosocial; basta con que empecemos a vincularnos con ese sentimiento de inconformidad con el *statu quo* para que se genere la intención de trabajar por la transformación de la sociedad.

El proceso de intervención psicosocial es un desarrollo de actuación sobre la realidad social que tiene como finalidad lograr un desarrollo, cambio o mejora de situaciones, colectivos, grupos o individuos que presenten algún tipo de problema o necesidad para facilitar su integración social o su participación activa en el sistema social a nivel personal, económico laboral, cultural y/o político (Rubio, M.J. & Varas, J., 1997). En síntesis, la intervención psicosocial es una tecnología para trans-

formar la realidad y esta cuenta con cuatro fases: análisis de la realidad, diseño y programación de actividades, ejecución y evaluación.

Consideramos necesario precisar otros conceptos, entre ellos el de juventud. La juventud es un concepto homogeneizante que debe interpretarse a la luz de las diferentes dimensiones que lo componen. Si bien podemos afirmar que la juventud corresponde a una etapa biopsicológica del ciclo vital, también es cierto que se constituye como una posición socialmente construida y económicamente condicionada (Urcola, 2003).

Es posible afirmar que cuando se hace referencia a la juventud se alude a una condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferentes maneras, según la época histórica y la sociedad específicamente analizada en cada época (Villa, 2011).

Podríamos hablar de cuatro tendencias que han marcado las representaciones de lo juvenil, frecuentemente desde el mundo de los adultos y casi siempre desde la perspectiva institucional. Una tendencia concibe la juventud como una etapa desprovista de valor real por su carácter transitorio, y que no merece una inversión significativa de preocupación ni de recursos; la juventud

solamente adquiere su sentido en el futuro, y por ello a los jóvenes hay que contenerlos mientras llega su sensatez en la edad adulta. Otra tendencia es pensar que la población que atraviesa por esta etapa solamente tiene condiciones para absorber recursos, pero no para aportar ni cultural ni socialmente a los procesos de desarrollo de la sociedad. El sector es visto como una carga y a veces como una afrenta a la cultura, no como una riqueza. La percepción generalizada es que la sociedad adulta hace un favor a los jóvenes al aportar o consentir recursos especiales para ellos, y cualquier demanda adicional se considera desproporcionada. Una tercera forma de percibir a la juventud es la de idealizar a los jóvenes, ya sea colocándolos en el plano de lo peligroso para ser dominados, convertidos o contenidos, o bien situándolos en el plano de lo puro y frágil. Esta percepción representa una forma de no querer ver la realidad de la juventud. Una cuarta tendencia —que está presente en todas las anteriores— es la de homogeneizar a la juventud como si en todas partes las personas de una determinada edad fueran iguales, tuvieran las mismas necesidades o se debiera esperar lo mismo de ellas (Lozano, 2003).

De acuerdo con las autoras María José García, Susana Ruiz y Sara Ruiz (2010) es cierto que a la

juventud hoy en día se le asocia con las características como nihilismo y violencia, apatía, juventud adormecida, desesperanzada, inconsciente y portadora de desorden, drogadicción, subversión, destrucción y violencia. Las autoras consideran importante deconstruir estas ideas tomando en cuenta las posibilidades con las que los jóvenes cuentan para la transformación social.

Desde una perspectiva psicosocial se ha planteado que una de las tareas que enfrentan los jóvenes es el reemplazo de la moralidad infantil por otra que sea guía de conducta en la vida adulta; en otras palabras, los jóvenes atraviesan por un periodo de transición moral.

Desde esta perspectiva, se le plantea al joven la independencia como una posición que debe conquistar para entrar a formar parte del mundo adulto y dejar atrás la etapa infantil; pero la independencia es un valor social relacionado con el trabajo, el consumo autosustentable, el modo de vida convencional y responsable, etc. Sin embargo, estas demandas se contraponen con la conducta de dependencia propia del estado infantil, motivando permanentes conflictos que hacen al joven sentirse inseguro y confundido ante la libertad a la que aspira. Esta situación de inseguridad se presenta como una encrucijada ante la

cual el joven debe decidir la dirección a tomar; el joven vive una crisis que se manifiesta en conflictos con los padres, pues no le agrada ser tratado como un niño, que se le controle y no se le tenga confianza; siente que él tiene que tomar las decisiones sobre su porvenir. Los padres —que quieren prolongar su niñez con actitudes educativas y protectoras— generan un choque de fuerzas que acrecientan su rebeldía y terminan por romper las relaciones de sumisión y dependencia. Los jóvenes a los que no se ayuda a superar un tipo de vida hedonista y se les abandona cuando todavía son incapaces de auto controlarse, al enfrentar la seriedad de la vida tendrán dificultades para aceptar autoridades o experimentarán tendencias irracionales hacia los demás y obrarán como si no existieran las normas morales; en otras palabras, podrían ser delincuentes y personas violentas, ya que algunos jóvenes no logran asumir su responsabilidad por el control de su conducta moral, ni un aprendizaje de su conformidad con las normas, hábitos y costumbres del grupo (Ortiz, Sepúlveda, & Viano, 2005).

Otra serie de conceptos que este trabajo aborda son las actitudes de la violencia. Al hablar de actitudes se hace referencia al grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad, convencional-

mente denominado *objeto de actitud* (Eagly y Chaiken, 1998; Petty y Wegener, 1998; en Briñon, Falces y Becerras, s.f.). Las evaluaciones o juicios generales que caracterizan la actitud pueden ser positivas, negativas o neutras y pueden variar en su extremosidad o grado de polarización.

Algunas variables destacadas que explican el ejercicio de la violencia hacia los demás son las creencias y actitudes de justificación de las desigualdades o diferencias de poder (Pozo, Martos y Alonso, 2010; en Ortiz-Tallo, 2014). La violencia incluye tanto componentes conductuales (el ejercicio de la violencia en sí misma, llevando a cabo acciones agresivas) como componentes cognitivos y afectivos.

La violencia aparece como una forma de respuesta ante una frustración social. Esta problemática obliga a reflexionar sobre el fenómeno de la violencia y su relación con la juventud. Esta última se resiste a las transformaciones sociales de hoy, pues a lo movedizo que tiene de por sí la personalidad del adolescente en devenir es necesario añadir la incoherencia del mundo actual, con sus propagandas, disensiones políticas y religiosas, y las contradicciones de los intereses económicos. Todo esto crea confusión y desorientación desbordante y trágica en la juventud. En tales circuns-

tancias no todos los jóvenes son aptos para ver el mundo tal como es y aceptarlo insertándose en él, íntegra y generosamente (Ornelas, 2005).

Ahora abordaremos el proceso de intervención en sus cuatro fases: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación.

El diagnóstico: Cuestionario de Tamizaje de los Problemas en Adolescentes (POSIT)

El POSIT, por sus siglas en inglés, fue elaborado en 1991 por el National Institute on Drug Abuse, validado y adaptado en México por el Instituto Mexicano de Psiquiatría en 1998. De los 139 reactivos originales, 81 de ellos que integran siete áreas del POSIT funcionan para detectar a los jóvenes mexicanos con problemas en las diferentes áreas de la vida. Es importante mencionar que el cuestionario POSIT no detecta adicción, sino los casos de jóvenes que presentan problemas en diversas áreas, y que podrían favorecer el desarrollo de una adicción. Entonces, pues, el instrumento consta de 81 reactivos ($\alpha=.9057$) los cuales tienen como objetivo ser un filtro para identificar a jóvenes con conductas de riesgo en siete áreas de funciona-

miento en la vida de los jóvenes (Mariño, M.C., González-Forteza, C., Andrade, P. & Medina-Mora, M.E., 1998). Las áreas de medición fueron:

1. Conducta violenta/delictiva
2. Salud mental
3. Relación con amigos
4. Interés laboral
5. Nivel educativo
6. Relaciones familiares
7. Uso/abuso de sustancias

La Secretaria de Salud (SSA) aplica esta prueba a jóvenes escolarizados de entre 12 y 17 años de edad a nivel nacional a través de un modelo de atención denominado UNEME-CAPA. Dicho modelo tiene por objetivo la prevención y promoción de la salud a la población adolescente escolarizada. Las UNEME-CAPA se insertan en los servicios de salud del Estado y dependen administrativamente de las jurisdicciones sanitarias. Una vez obtenidos los resultados, las UNEME-CAPA establecen si la intervención psicosocial es pertinente o no, basando dicha pertinencia en parámetros institucionales, pues para que se haga una intervención por parte de la SSA a través del

modelo UNEME-CAPA es necesario que los resultados obtenidos por grupo escolarizado superen un parámetro total de 34 puntos.

La presente investigación considera la aplicación que se realizó en una preparatoria pública vespertina en la ciudad de Frontera, Coahuila, la cual debido a su turno de trabajo se ha visto poco favorecida con programas y proyectos complementarios a los de la educación vertebral. Los resultados globales no rebasaron los parámetros institucionales necesarios para una intervención;

debido a ello se extiende la solicitud a la Escuela de Psicología Unidad Norte de la Universidad Autónoma de Coahuila (U.A. de C.) para que intervenga dicha población.

La prueba fue aplicada a 337 alumnos, que es el total de la población escolar que por entonces cursaba el 1° semestre en el periodo escolar agosto-diciembre 2013. Los resultados por áreas de funcionamiento y el número de estudiantes en riesgo se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Áreas de funcionamiento y estudiantes en riesgo

Áreas de funcionamiento	Número de estudiantes en riesgo
Relaciones con amigos	307
Nivel educativo	259
Conducta violenta/delictiva	252
Salud mental	220
Interés laboral	92
Relaciones familiares	188
Uso/abuso de sustancias	105

De las siete áreas que evalúa este instrumento, el tercer lugar corresponde a la de conducta violenta/delictiva. Los resultados arrojaron que 239 alumnos se encuentran en riesgo, siendo estos

resultados individuales. De acuerdo con la información proporcionada por el personal que aplicó este instrumento, para que la SSA intervenga es necesario que la institución obtenga al menos 34

puntos de la escala que va de 0 a 40. La preparatoria arrojó una media de 21.41, es decir, no supera el parámetro establecido, lo que en términos generales se traduce como que la institución no está en riesgo. Con la anterior consideración la preparatoria decidió intervenir, pues le resultó muy significativo el resultado de la evaluación, por lo que requirió a la Escuela de Psicología un plan de acción con el objetivo de disminuir dichas conductas de riesgo.

La programación y diseño de la intervención

El diseño del proyecto de intervención fue realizado durante el periodo de enero-junio 2014 basado en los resultados arrojados por el POSIT en la investigación bibliográfica en torno a violencia, juventud y actitudes, así como en el programa "Construyendo Comunidades Educativas Libres de Violencia" elaborado por María José García Oramas, Susana Ruiz Pimentel y Sara Ruiz Vallejo de la Universidad Veracruzana. Se eligió este programa ya que se considera congruente con la postura desde al cual abordamos la problemática de la violencia.

El diseño estuvo basado en tres secciones: en la primera se buscó el conocimiento y generación de

confianza entre los/las jóvenes, ya que pertenecían a grupos distintos; en la segunda sección se abordaron los diferentes ámbitos en los que pueden presentarse relaciones violentas y diversos tipos de esta, y la última sección se diseñó para el trabajo con el cuerpo y la expresión de los/las jóvenes, y así realizar una dramatización construida por ellos/ellas.

El objetivo de la intervención fue concientizar a los jóvenes sobre las actitudes de violencia que se encuentran naturalizadas en la sociedad.

Una vez diseñado el programa de intervención 10 estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en Psicología fueron capacitados para que prestaran su servicio social en la operación de este proyecto.

La ejecución del taller “El teatro de la vida”

La población consistió en 239 jóvenes los cuales fueron indicados por los resultados del cuestionario POSIT; es decir, se trata de aquellos con incidencia en conducta violenta, delictiva y riesgosa. La convocatoria estuvo abierta para el total de dicha población estudiantil, a la cual respondieron 60 estudiantes, quienes se inscribieron al taller titulado “El teatro de la vida”. Este se desarrolló en 17 sesiones de dos horas cada una, con una frecuencia de dos sesiones por semana, lo que refleja que el programa de intervención tuvo una

duración de ocho semanas en el periodo comprendido entre agosto y diciembre de 2014. Los 60 jóvenes fueron divididos en cinco grupos; para cada uno de ellos correspondía una pareja de prestadores de servicio social de la Escuela de Psicología, quienes a su vez recibieron la capacitación adecuada. Por lo tanto, los grupos quedaron integrados por 12 jóvenes y dos facilitadores cada uno. De los 60 jóvenes inscritos, 30 culminaron dicho programa con los criterios establecidos y una asistencia del 85%. Los objetivos de las tres secciones en las que se organizaron los 17 momentos de intervención se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Secciones y sus objetivos

Sección	Sesiones	Contenido	Objetivo(s)
Primera	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conociéndonos 2. ¿Y la confianza? 3. Nuestro grupo 	Técnicas grupales de interacción.	Generar conocimiento, confianza y cohesión grupal.
Segunda	<ol style="list-style-type: none"> 4. Violencia en el noviazgo (mujer a hombre) 5. Violencia en el noviazgo (hombre a mujer) 6. Violencia de hijos a padres 7. Violencia intrafamiliar I 8. Violencia intrafamiliar II 9. Acoso sexual escolar 	Capsulas de teatro y ejercicios basados en el programa “Construyendo comunidades educativas libres de violencia”.	Desnaturalizar diferentes tipos de violencia cultural a través del diálogo y la negociación de significados para reconstruir las historias alternativas.

Tercera	<p>10. Sentir todo lo que se toca</p> <p>11. Escuchar todo lo que se oye.</p> <p>12. Activar los distintos sentidos</p> <p>13. Ver todo lo que se mira</p> <p>14. La memoria de los sentidos</p> <p>15. Creación de la obra de teatro. Teatro foro.</p> <p>16. Ensayo</p> <p>17. Presentación</p>	<p>Ejercicios y juegos para la dramatización de historias.</p> <p>Ensayo y puesta en escena de la dramatización construida por los jóvenes.</p>	<p>Mejorar el conocimiento-reconocimiento del cuerpo y lograr una expresividad del cuerpo como emisor y receptor de mensajes.</p> <p>Socializar con los demás grupos de jóvenes las obras de teatro construidas en cada uno de ellos.</p>
---------	---	---	---

Evaluación de la intervención

Toda intervención debe ser evaluada, y para este propósito se aplicó la *Escala de Aceptación de la Violencia* ($\alpha=.83$), construida por Velicer, adaptada en el año 2000 a la población mexicana. Esta evalúa las actitudes de aceptación de la fuerza y la coerción para resolver conflictos, así como la tolerancia del uso de la violencia en una gran variedad de situaciones.

Este instrumento en total evalúa la aceptación de la violencia en 14 reactivos, los cuales también pueden ser considerados en tres factores: aceptación de la violencia familiar (2, 6, 11, 9, 8), aceptación de las tácticas disciplinarias (3, 7, 13, 5) y aceptación de la violencia militar (1, 4, 10, 12, 13), por lo que consta en total de 14 reactivos. A continuación se describen cada uno de los factores:

- **Factor 1** (5 reactivos): Aceptación de la violencia familiar. Incluye conductas relacionadas con la tolerancia a las agresiones en la relación de pareja, así como la violencia dirigida a niños y adolescentes.
- **Factor 2** (4 reactivos): Aceptación de las tácticas disciplinarias violenta.: Destacan conductas que toleran el uso de castigos físicos hacia los niños con fines educativos.
- **Factor 3** (5 reactivos): Aceptación de la violencia militar. Implica tolerancia hacia situaciones relacionadas con recurrir al ejército para la solución de conflictos (Saldivar, G., Ramos L. y Saltijeral M.T., 2004).

Este instrumento fue seleccionado debido a que evalúa la aceptación de la violencia a través de

creencias y valores; en su adaptación, las autoras estipulan que la creación de un clima de tolerancia a la violencia esta permeado por valores culturales que la consideran como un modo válido e incluso “natural” para resolver conflictos. Se aplicó

esta escala a los 30 jóvenes que cumplieron con los criterios de asistencia establecidos, se realizó una evaluación pre y post, pero en este segundo caso solamente a los 30 jóvenes que cumplieron con dicho criterio de asistencia.

Tabla 3: Resultados

Pre	Post	Diferencia
Factor 1 Aceptación de la violencia familiar		
30.66	33	Aumentó 2.34
Factor 2 Aceptación de las tácticas disciplinarias		
42	38.16	Disminuyó 3.84
Factor 3 Aceptación de la violencia militar		
55.8	46.6	Disminuyó 9.2
Aceptación de la violencia general		
44.5	40	Disminución total 4.5

Los resultados arrojaron que, en general, la violencia aceptada disminuye 4.5 puntos; considerando por factores, vemos que la aceptación de la violencia familiar aumentó 2.34; en el factor de aceptación de tácticas disciplinares, disminuyó 3.84; y el factor de aceptación de violencia militar disminuyó 4.5 puntos.

Conclusiones

Destaca el hecho de que, para ser considerada en riesgo, la población debe rebasar más de la tercera parte del puntaje total de la escala (0-40), es decir, debe obtener un 34. La selección de este puntaje como criterio no se encuentra en ningun-

nos de los documentos públicos respecto de la prueba POSIT, por lo que no es posible establecer cuál es el sustento para establecer este puntaje.

En general, las sesiones se desarrollaron sin mayores contratiempos cumpliendo con la totalidad de lo planeado (temas y sesiones). Pese a esto, resultó imposible cumplir con las fechas propuestas, puesto que por cancelaciones de la institución tuvieron que ser modificadas. Aunado a esto, la situación política impidió que la intervención fuera apoyada por el total de los docentes, puesto que quienes estaban en contra de la administración actual decidieron boicotearla.

Consideramos que la disminución de la aceptación de la violencia fue posible gracias al diseño y adaptación del programa “Construyendo Comunidades Escolares Libres de Violencia”, la cual resultó una herramienta clave para el desarrollo del actual proyecto. Sin embargo, los puntos de diferencia obtenidos entre el pre y el post no permiten hablar de un movimiento significativo de la población, sino al contrario: parece ser que la aceptación de la violencia se encuentra sumamente arraigada en este grupo de jóvenes, por lo que una intervención exclusiva de 17 sesiones durante dos meses resulta insuficiente para generar cambios de criterio.

La población presentó un desconocimiento total de lo que implica la acción participativa, por lo que elementos como la opinión personal, la negociación de ideas, la argumentación, la participación voluntaria, el ser tomados en cuenta en sus gustos y recibir respeto por su intervención, fueron recibidos como enormes novedades dentro de su experiencia educativa. Por ello, el sistema de taller de acción participativa debería ser una modalidad institucionalizada de tal manera que los jóvenes, al conocer el método de trabajo, puedan concentrarse en el contenido; de ahí se desprende que al introducir este tipo de técnicas en la educación escolarizada formal, primero debe haber sensibilización a la acción participativa para luego introducir temas relevantes.

Se recomienda que este tipo de intervenciones vayan acompañadas de una campaña temáticamente coherente que abarque a todas las escuelas e involucre a toda la comunidad educativa, directivos, maestros, padres de familia y vecinos.

Referencias

Blanco, A. y Valera, S. (2007). Los fundamentos teóricos y axiológicos de la intervención psicosocial. En *Intervención psicosocial* Blanco. Madrid: Prentice-Hall.

- Briñon, P.; Falces C.; y Becerras, A. (s.f.). Actitudes. En: *Psicología social* (457-490).
- Cossio P.E. (2005). Factores psicosociales asociados a conductas de riesgo de una población de adolescentes en bachillerato. *Episteme*, 3, 1. Recuperado de: http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero2-05/reportes/a_factores.asp
- Chapa, L. (30 de enero de 2014). Bajo la lupa, la estrategia de prevención del delito. *Animal político*. Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/blogueros-el-blog-de-mexico-evalua/2014/01/30/bajo-la-lupa-la-estrategia-de-prevencion-del-delito/>
- De la Vega, R., y Vallejo, R. (2015). *La noción de violencia: concepto difícil de construir en la etapa adolescente*. En: *Psicología de la Violencia: Causas, prevención y afrontamiento* (101 - 116). México, D.F.: Manual Moderno
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19, 58, 13-52. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10520680001>
- Lozano, M. (2003). Nociones de juventud. *Última década*, 11, 18, 11-10. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000100002
- Marino MC., González-Forteza C., Andrade P. y Medina-Mora ME. Validación de un cuestionario para detectar adolescentes con problemas por el uso de drogas. *Salud Mental*. 1998. 21 (1) 27-36. Recuperado de: <http://www.inprfcd.gob.mx/pdf/sm2101/sm210127.pdf?PHPSESSID=e3dbde808a4c2dd81cfa2a40e6cbf23f>
- Ornelas, J. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de Población*, 11, 43, 215-261. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11204310.pdf>
- Ortiz, M.E., Sepúlveda, R. & Viano C. (2005). *Análisis de los programas de prevención dirigidos a jóvenes infractores de Ley*. Santiago: Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se_11_ortizsepulviano.pdf

Ortiz-Tallo, M. (2014). *Fortalezas psicológicas, actitudes hacia la violencia y sexismo durante la educación secundaria. Un estudio longitudinal*. Universidad de Málaga. Recuperado de:

http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7600/TDR_FERRAGUT_ORTIZ.pdf?sequence=1

Rozas, G. (2008). Prefacio. Los temas fundamentales en Psicología Comunitaria: desde Chile hacia América Latina. En Quiroz, R. (Ed.), *Tesis magister en Psicología Comunitaria*, 1, pp. 5-18. Santiago: Universidad de Chile. Recuperado de:

http://www.facso.uchile.cl/psicologia/postgrado/magister/comunitaria/publicaciones/libros/05_tesis_mg.-pdf

Rubio, M.J. & Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.

Saldivar, G., Ramos L. y Saltijeral M.T. (2004). Validación de las escalas de aceptación de la violencia y de los mitos de violación en estudiantes universitarios. *Salud Mental*, 27, 6, 40-49. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/582/58262706.pdf

Urcola, M. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *Invenio*, 6, 11, 41-50. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/877/87761105.pdf>

Villa, M. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23, 60, 147-157. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4157845.pdf>

Viniegra, M. (2007). Actitudes y creencias en torno a la violencia en adolescentes de Secundaria, *Puls*, 30, 75-101. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2498241.pdf>

Fundamentos marxistas de la escuela histórico cultural

Roberto Arzate Robledo³, Rubén González Vera⁴,
Herminia Mendoza Mendoza⁵, Norma Leticia Cabrera
Fermoso⁶

UNAM-FES IZTACALA

Resumen

En el presente artículo se expondrán algunos fundamentos marxistas de la escuela histórico-cultural vigotskiana, así como de su surgimiento como ciencia. La estrategia para la obtención del conocimiento concreto-abstracto-concreto es uno de los soportes del método marxista, la dialéctica de la totalidad concreta y de esta manera su derivación en una concepción psicológica histórico cultural, que se concretiza en una serie de principios y categorías que guiaron a Vigotsky hacia diversos intereses investigativos y metodológicos. La concepción de ciencia que desarrolló Vigotsky, está conformada por princi-

³ Profesor Asociado Definitivo de la carrera de Psicología y Responsable del Proyecto de Investigación "Psicología de la Actividad". Adscrito a la División de Investigación y Posgrado de la FES. Iztacala. UNAM. Participante del proyecto PAPIME de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAPA), clave PE300112 "Enseñanza didáctica de los conceptos de Ciencia, Investigación y Metodología en Psicología". Email: arzater@unam.mx

⁴ Profesor Titular de la carrera de Psicología de la FES. Iztacala. UNAM y Responsable del proyecto PAPIME de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAPA), clave PE300112 "Enseñanza didáctica de los conceptos de Ciencia, Investigación y Metodología en Psicología". Email: rubengv@unam.mx

⁵ Profesora Asociado Definitivo de la carrera de Psicología de la FES. Iztacala. UNAM y corresponsable del proyecto PAPIME de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAPA), clave PE300112 "Enseñanza didáctica de los conceptos de Ciencia, Investigación y Metodología en Psicología". Email: herminiamendoza@prodigy.net.mx

⁶ Profesora de la carrera de Psicología de la FES. Iztacala. UNAM. Participante del proyecto PAPIME de la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAPA), clave PE300112 "Enseñanza didáctica de los conceptos de Ciencia, Investigación y Metodología en Psicología". Email: nlfermoso@hotmail.com

pios encarnados en una visión histórico-cultural, dialéctica, reflexiva, integradora y crítica brindándole a los aspectos social, histórico, cultural, político y *ético* un lugar importante.

Palabras clave: Psicología histórico cultural, metodología marxista, método genético-experimental, método concreto-abstracto-concreto pensado

Abstract

In this article, we will present some Marxist foundations of the historical cultural school of Vygotsky, as well as its emergence as a science. The strategy for obtaining concrete-abstract-concrete knowledge is one of the supports of the Marxist method, the dialectic of the concrete totality and thus its derivation in a cultural historical psychological conception, which is concretized in a series of principles and categories which guided Vygotsky to various research and methodological interests. Vygotsky's conception of science is made up of principles embodied in a historical-cultural, dialectical, reflective, integrative and critical vision, giving the social, historical, cultural, political and *ethical* aspects an important place.

Keywords: Cultural-historical Psychology, Marxist Methodology, Genetic-experimental Method, Concrete-abstract Method, Specific Plan

La psicología de Vygotsky (1997) basada en una concepción marxista soviética, se fundó a principios del siglo XX con una característica importante: ser una psicología que se considera, entre otras particularidades, integrativa y crítica.

Las investigaciones que realizó Vygotsky estuvieron en correspondencia con el pensamiento de su

época, tanto psicológico, como cultural, económico, social, político y estético, entre otros; es decir, son investigaciones permeadas de su ambiente social como producto de la revolución soviética, de un espíritu de transformación social en todos los niveles, así como de la búsqueda de un sistema propio de principios filosóficos, socia-

les y científicos que diera cuenta de esa transformación, de la sociedad y del hombre, por lo que implicaba también una posición ética.

Desde esta perspectiva, el *para qué* de una ciencia es fundamental, y en ese sentido, es importante lo que tiene que ver con la posición ética; por tal razón Duarte (2011), Duarte y Suárez (2009), Colussi (2007), Hobsbawm (2011) y Woods (2009) mencionan que Vigotsky más bien presenta puntos de partida a investigar y un método investigativo, y para comprenderlo hay que entender también a Marx y al marxismo, ya que lo sustenta la búsqueda de la justicia, la equidad, la igualdad y la utopía.

Vigotsky (1997) con respecto a su posición ética general señaló: “En la nueva sociedad, nuestra ciencia se hallará en el centro de la vida. El salto del reino de la necesidad al reino de la libertad” (p. 406), porque la nueva sociedad creará al hombre nuevo, dado que la psicología será la ciencia del hombre nuevo; se hablará de la re-fundación del hombre como rasgo distintivo de la nueva humanidad, pretendiendo no sólo transformar la sociedad, sino promover el desarrollo del ser humano

Su ensayo *El sentido histórico de la crisis de la psicología* constituyó su plataforma conceptual sistemática y crítica; en él, la construcción teórica y crítica de la ciencia psicológica estuvo orientada al desarrollo de una meta-teoría que permitiera la comprensión e integración de diversos fenómenos, entre ellos la imagen, la sensación, el acto, el reflejo, la conducta, el inconsciente, la forma gestáltica, que habían sido descritos de modo parcial desde los marcos de las diferentes micro-teorías, modelos específicos que intentaban explicar los fenómenos, a partir de marcos psicológicos que se habían establecido en el estudio de la psicología (Vigotsky, 1997). Es por ello que su orientación científica en general se orientaba en plantear la labor de construir medios, métodos de investigación y conceptos sobre los objetos que se concebían organizados de modo complejo, como sistemas (Vigotsky, 1997, 1997b).

Vigotsky (s/f, 1996, 1997 y 2000) encontró que el método dialéctico constituía el sustento epistemológico de la ciencia, que integraba lo individual y lo social en una unidad contradictoria, capaz de reflejar la dinámica de desarrollo del objeto de estudio de la psicología: el de la psiquis, con una génesis fundamentalmente social e histórica, determinante de diversas funciones psicológicas y de sistemas de regulación; de organización, de

comprensión integral, a veces refiriéndola como conciencia, autoconciencia, sistema, sentido, campo de sentidos, personalidad, y subjetividad, vinculadas a la emoción y a su carácter generador.

Febles (2015) dice que el método dialéctico en la escuela histórico-cultural concibe la participación activa de los sujetos en la solución del problema interno por medio de objetos externos; que trata de representar el camino que sufren los estímulos antes de ser analizados e interiorizados por el sujeto, describiendo las etapas o tareas que estructuran “las formas superiores de conducta”, y que van desde el método de la doble estimulación hasta las estrategias metodológicas más complejas creadas hoy para la formación de funciones complejas de la personalidad.

González, Mendoza, Arzate y Cabrera (2012, 2014) señalan que para Vigotsky lo social es esencial en la construcción de lo psíquico en cuanto al rescate del potencial de recursos que los individuos tienen para lograr transformaciones, muchas veces invisibles para ellos debido a condiciones históricas, culturales y concretas —ésta última entendida como aquella realidad en que cada sujeto se desarrolla. Es una síntesis de lo interno y lo

externo (situación social de desarrollo), en donde la acción tiene importancia para la transformación.

La concepción de ciencia que desarrolló Vigotsky, está conformada por principios encarnados en una visión histórico-cultural, dialéctica, reflexiva, integradora y crítica brindándole a los aspectos social, histórico, cultural, político y *ético* un lugar importante; una ciencia orientada al desarrollo del sujeto, de su personalidad y capacidad de actuar, por lo que el conocimiento de lo singular es clave de toda psicología, de lo individual.

Fundamentación del método marxista de la escuela histórico-cultural

Para Galindo (1990) la psicología histórico-cultural es marxista, entre otras cosas, por retomar el método de Marx en la investigación científica en psicología, y que los estudios realizados desde esta visión son resultado de un extenso proceso de construcción que se han definido desde distintas posturas y se caracterizan entre otros aspectos por ser integrativos y críticos.

Fariñas (2015) planteó que para comprender y llevar a los hechos el enfoque histórico-culturalista

es necesario entender su filosofía y en consecuencia su lógica de pensamiento, no sólo sus conceptos aislados. Indicó que “la concepción histórico culturalista no fue construida como una generalización lineal y directa desde la práctica (inducción) en el sentido empirista, sino de la elaboración de una plataforma conceptual crítica, cuyo referente principal fue lógicamente la práctica, pero no en el sentido de la lógica formal, sino del método de ascensión de lo abstracto a lo concreto pensado [...] que no es otro que el método de Marx” (p. 34). Fariñas también resaltó que la explicación histórico-culturalista de los procesos y fenómenos del desarrollo humano debe ser construida básicamente a través del método dialéctico de ascensión de lo abstracto a lo concreto pensado, o posiciones que se aproximen a dicho marco (dialéctica de la totalidad concreta).

Desde el punto de vista de De la Garza (1983), el método marxista se puede concebir como una estrategia constructora de teoría, fuertemente relacionada con lo empírico y con la *práctica*, que parte de que al hombre no se le presentan el mundo y las cosas directamente como son, no puede penetrar directamente en la esencia de ellas, sino que tiene que dar un rodeo para conocerlas, que las puede llegar a descubrir, obteniendo un conocimiento de las mismas a través

de un circuito que va de lo concreto a lo abstracto, retornando a lo concreto (concreto pensado). En dicho proceso se va construyendo la teoría para el objeto y no como tradicionalmente se concibe, a partir de la explicación del objeto desde un sistema teórico fijo. Dicho método o estrategia para la obtención del conocimiento pretende dar cuenta del movimiento de lo real, de su transformación y de cómo se capta este movimiento. Desde esta perspectiva, constructora de teoría, este método es la vía para alcanzar la esencia de las cosas, no intentando evitar el esfuerzo que implica realizar la teorización constante sobre el objeto, y no queriendo captar directamente la esencia de las cosas.

De modo semejante Kosik (1967) indica que sólo la creación de la teoría vinculada a su objeto y a lo empírico asegura la no imposición al objeto de modelos que pudiesen resultar obsoletos, y de esta manera ser congruente con una metodología que concibiese a la realidad en constante movimiento, en concordancia con el supuesto epistemológico de que la materia está en movimiento espiral, orientado al conocimiento del objeto hacia un nivel superior de comprensión, distinto del que se partió originalmente. De la Garza (1983) señala: “si movimiento significa transformación del objeto, incluso de sus leyes de funcionamiento y

cambio, sólo la creación teórica puede asegurar la no imposición al objeto de modelos” (p. 23). Es decir, una teoría específica se construye para explicar el movimiento de un objeto particular.

Kosik (1967) menciona que el método de Marx, modelado en la estrategia concreto-abstracto-concreto pensado, permite destruir el mundo de la pseudoconcreción, “el mundo de los fenómenos externos; el mundo de la praxis fetichizadas; el mundo de las representaciones comunes; el mundo de los objetos fetichizados” (p. 14), entendiendo este mundo como aquel de los conocimientos que no tienen relación entre sí, la mayoría de las veces superficiales, como acumulación de hechos, bajo un modo espontáneo de conocer, irreales; una percepción caótica, adquirida de manera directa, por el contacto con otros hombres y cosas sin reflexión (nivel de lo concreto real); condiciones irreales, de representación caótica e inmediata del todo, que se pueden destruir.

Tal percepción caótica se puede eliminar cuando se permite llegar al pensamiento, al concepto, a la determinación conceptual abstracta (articulación de lo general y lo particular), que abandonan esa realidad caótica, incomprendida de la *percepción inmediata*, retornando al punto de partida, al concepto de realidad, que concibe a los objetos y a

los fenómenos de dicha realidad en su vida viva, al todo ricamente articulado y comprendido (nivel de lo concreto pensado).

El camino de la *representación caótica del todo* (mundo de la pseudoconcreción) a la *rica totalidad de las múltiples determinaciones y relaciones* (concreto pensado, construcción de la teoría) coincide con la comprensión de la realidad. El método de ascenso de lo abstracto a lo concreto es el método del pensamiento, un movimiento que opera en los conceptos, en la abstracción; un movimiento de la parte al todo y del todo a la parte, del fenómeno a la esencia y de la esencia al fenómeno, de la totalidad a la contradicción y de la contradicción a la totalidad, del objeto al sujeto y del sujeto al objeto, denominado “un proceso de correlación en espiral, en el que todos los conceptos entran en movimiento recíproco y se iluminan mutuamente, alcanzando la concreción” (p. 62).

El *progreso de lo abstracto a lo concreto, es el método materialista del conocimiento de la realidad, es la dialéctica de la totalidad concreta*, en la que se reproduce idealmente la realidad en todos sus planos y dimensiones. En este proceso no únicamente se presenta el todo transparente de los conceptos, sino que durante este proceso se diseña, determina y comprende, al *mismo tiempo, el todo*

mismo. Es por ello que la categoría de totalidad concreta es primero y antes que nada una concepción sobre la realidad (ontología). Se considera la realidad como una totalidad concreta, un principio epistemológico (una estrategia de obtención de conocimiento que va de lo concreto a lo abstracto y regresa a lo concreto, pero ya conceptualizado) y metodológico (que implica no conformar una metodología general, buena para toda ocasión, sino *criterios metodológicos abiertos y flexibles*). Es por eso que Kosik señala que el hombre, para captar la esencia de una cosa, debe dar un rodeo, empleando dos *actividades especiales*, que son la ciencia y la filosofía, pues a través del método científico se puede establecer “la distinción de lo esencial y lo accesorio como sentido objetivo de los hechos” (p. 68), existiendo una oscilación entre los hechos y el contexto, siendo el centro mediador activo de esta oscilación el método de investigación, como fue mencionado anteriormente en su vínculo con la epistemología, con la dialéctica de la totalidad concreta, que sería la filosofía que lo sustenta.

Kosik subraya que la obra de Marx, *El Capital*, es un buen ejemplo del método científico empleado en el proceso de desarrollo del conocimiento concreto-abstracto-concreto pensado, y de cómo su concepción genético-dinámica de la totalidad es

un supuesto de la comprensión del surgimiento de nuevas cualidades, en donde se esclarecen las condiciones del surgimiento del capitalismo y las condiciones de su existencia histórica. El análisis del intercambio de mercancías en el capitalismo, en esa misma obra, señala a los hombres como simples vendedores o compradores, lo que resulta ser una apariencia, la cual se encuentra determinada y mediatizada por procesos intensos y esenciales del sistema capitalista (mercancía, valor, plusvalía, trabajo, división del trabajo, lucha de clases, entre otras), así como por la explotación del trabajo asalariado y la producción de mercancías, lo que se desarrolla y realiza como desigualdad y falta de libertad.

Para De la Garza (1983) se trata de llevar la percepción vivida al pensamiento abstracto y de éste a la práctica, pues “tal es el camino dialéctico del conocimiento de la realidad” (p. 18). Flores (2014), por su parte, menciona que en el conocimiento de lo real los valores son igual de importantes que la razón, en donde la visión del sujeto está relacionada con el sistema de creencias vinculado a su historia y actitudes, y constituyen parte de la praxis investigadora; es un sujeto histórico social que transforma su medio social y se transforma a sí mismo. Kosik (1967) indica que dicho nivel del *concreto real* como el verdadero punto de partida

—en donde la cuestión principal es cómo se produce la relación sujeto y objeto—la incidencia del objeto sobre el sujeto no se da como contemplación o aplicación de la teoría al objeto, sino como praxis principalmente histórica y social, no individual y abstracta. Si el objeto está en relación de praxis/conocimiento con el sujeto, el concreto real sería la unidad entre objeto y sujeto en relación práctica.

Para Kosik (1967) la totalidad en un sentido materialista es creación de la producción social del hombre. A diferencia del estructuralismo, en donde la totalidad surge de la acción recíproca de las conexiones y estructuras autónomas, Kosik la denomina *mala totalidad*; en ella, la realidad social se comprende como la forma de objetos, de resultados y de hechos ya dados, y no subjetivamente, como praxis humana; es decir, los frutos de la actividad son separados de la actividad misma. Dicha falsa totalidad se manifiesta de tres maneras: 1) como totalidad vacía, sin la determinación de elementos aislados y su análisis; 2) como totalidad abstracta, en la que todo es formalizado frente a las partes. La totalidad es un todo cerrado, le falta la génesis y su desarrollo; y 3) como mala totalidad el auténtico sujeto es sustituido por un sujeto mitologizado. Es decir, se prescinde de “su dimensión genético-dinámica, la

relación interna entre fenómeno y la esencia y en el desarrollo de las contradicciones propias de esta relación” (p. 76-77).

Para Ander- Egg (1987) el pensamiento no puede deslindarse de lo real, es decir de: 1) su contexto y de la categoría de totalidad concreta; 2) de la opción científica e ideológica desde la cual se aborda la realidad; y 3) de la posición de clase y de los factores psicológicos de una personalidad. La realidad, el hombre la transforma a través de su actividad, de las relaciones de los hombres entre sí y de estos con la naturaleza exterior — relaciones que se expresan en la actividad productiva, en las relaciones de producción, y a través de los modos de conocer, de un determinado cuerpo de conocimientos, desde un marco referencial como lo es la ciencia, el arte y la moral, que son a su vez formas de práctica social. Estas relaciones del hombre con la realidad son dinámicas, en unidad dialéctica con la sociedad y la naturaleza.

Se puede complementar con Concheiro (2012) al decir que la construcción teórica de Marx no “queda atrapada en una concepción que segmenta la vida social y, por tanto, en una incompreensión del análisis crítico marxiano de la totalidad” (p. 21), de la cual únicamente se pueden

comprender sus aportaciones teóricas, entrelazadas con su práctica política, su impetuosa toma de postura, su compromiso con las intensas luchas que en su tiempo se produjeron, así como su labor organizativa.

Desde otra perspectiva, Cabrera (2008) sugiere que el sentido del mundo —que puede expresarse en una filosofía como la materialista dialéctica— sólo puede captarse a través de una combinación estratégica y amorosa de sentido y sensibilidad, definida como una racionalidad lógica y afectiva al mismo tiempo, y propone que una manera didáctica de apropiarse del sentido del mundo desde esta perspectiva filosófica puede encontrarse en la literatura, en el cine y en el video. Como ejemplo, Cabrera plantea lo siguiente: el cine contribuye a la apropiación de la experiencia vivida de un problema filosófico; entenderlo implica, entre otros aspectos, asumirlo en un lenguaje emocional y poético; en ese sentido, recomienda para la vivencia y comprensión de la posición marxista comentada con anterioridad ver la película *Z* de Costa-Gavras y *JFK* de Oliver Stone, así como los filmes políticos de Sergei Eisenstein, orientados a producir emociones que de manera persuasiva produzcan la convicción para la transformación de la realidad a través de la praxis. Estos filmes muestran la manera en que

los hechos sociales aislados son abstracciones, elementos separados del conjunto de manera artificiosa, en las cuales *sólo* el acoplamiento al todo, al conjunto, adquieren veracidad y concreción.

Un fenómeno social es un hecho histórico en cuanto se le examina como *movimiento*, como elemento del todo; se define al mismo tiempo a sí mismo y al conjunto. Así, la investigación histórica cultural en psicología de la conducta no es algo que complementa o ayuda al estudio teórico, sino que constituye su fundamento. Estudiar algo históricamente significa estudiar en movimiento su desarrollo histórico. Esa es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando una investigación descubre el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, eso implica dar visibilidad a su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento el cuerpo demuestra que existe (Vigotsky, 1995, en Fariñas, 2015).

Conclusión

La estrategia marxista en la escuela histórico-cultural implica apertura del método, vacía de contenido y regulado por criterios epistémico-metodológicos, en el que el criterio metodológico

central es el de totalidad, que implica: 1) reconstrucción; 2) articulación de niveles y redefinición; 3) apertura de teoría; 4) proceso reconstructivo; 5) intervención abierta en lo teórico y lo histórico; y 6) explicación de lo concreto pensado (entendida ésta como teoría, como *síntesis de múltiples determinaciones*). De la Garza (1983) señala que “el circuito concreto-abstracto-concreto pensado no termina en éste último, sino en la praxis” (p. 30).

Dialéctica significa cambio; cambio significa ausencia de fijeza, ausencia de esencias, de comportamientos constantes —significa visión de y desde la totalidad dinámica; dialéctica significa interpenetración y apropiación de y entre los niveles ontológicos del mundo, así como de los niveles epistemológicos; es el análisis del movimiento y el movimiento como totalidad, la totalidad como modificación que revoluciona el mundo.

El método dialéctico en la psicología histórico-cultural es siempre *genético* y, como toda realidad humana, es tanto *material* como psíquico: el estudio genético del hecho humano implica su historia material y la historia de las doctrinas que se le relacionan. La producción científica de filiación dialéctico-marxista se ejerce en dos niveles más o menos simultáneos: el “particular” y el “general”. Es importante, rescatar, en el campo de la investi-

gación científica, la dialéctica que se establece entre esos dos niveles. La lógica de estos principios y categorías de la dialéctica no son establecidos *a priori*, sino que son la expresión teórica de la historia real de las contradicciones del desarrollo psicológico, las cuales dan cuenta del movimiento y obsolescencia de dichos sistemas psicológicos.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de investigación social*. México: Ateneo, 17-36.
- Cabrera, J. (2008). *Cine: 100 años de filosofía*. España: Gedisa, 240-263.
- Colussi, M. (2007). “Rebelión. Vigencia del marxismo”. Disponible en:

<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=54688>
- Concheiro, B. E. (2012). *Reencuentro con Marx. Partido y praxis revolucionaria*. México: UNAM, 11-76.
- De la Garza, T. E. (1983). *El método del concreto-abstracto-concreto*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 11-93.

Duarte, J. y Suarez, M. (2009). "Apuntes para un acercamiento a la obra de Vigotsky desde el marxismo. Cuestionando desde el Marxismo", 4. Disponible en:

<http://www.ips.org.ar/?p=1942>. Enlace Activo.

Duarte, J. (2011). "Apuntes sobre dualismos, determinismos y algunos aportes vigotskianos para la constitución de una Psicología social del hombre social". Disponible en: <http://www.ips.org.ar/?p=1631>. Enlace Activo.

Fariñas, L. G. (2015). "Acerca del pensamiento histórico culturalista desde la perspectiva de los psicólogos y cubanos". Alternativas cubanas en psicología, 3, 7, 25-36. Disponible en:

<http://acupsi.org/articulo/85/acerca-del-pensamiento-histórico-culturalista-desde-la-perspectiva-de-los-psicologos-y-pedagogos-cubanos-.html>.

Febles, E. M. (2015). "Ideas para un debate teórico metodológico: una aproximación a la metodología histórico cultural". Alternativas cubanas en psicología, 3, 7, 64-72. Disponible en:

<http://acupsi.org/articulo/85/acerca-del-pensamiento-histórico-culturalista-desde-la-perspectiva-de-los-psicologos-y-pedagogos-cubanos-.html>.

Enlace Activo

Flores, O. M. (2014). "Investigar desde la periferia". En Flores, O. M. y Aparicio, L. J. *Miradas y prácticas de la investigación psicológica y social*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 15-44.

Galindo, E. (1990). *Contribución del pensamiento marxista a la psicología*. México: FES. Iztacala. UNAM, 9-26.

González, V. R.; Mendoza, M. M.; Arzate, R. R. y Cabrera, F. N. (2012). *La psicología como disciplina científica*. México: UNAM, FES. Iztacala.

González, V. R.; Mendoza, M. M.; Arzate, R. R. y Cabrera, F. N. (2014). *La investigación y la metodología en la Psicología experimental: tres escuelas*. México: UNAM, FES. Iztacala.

Hobsbawm, E. (2011). Marxismo hoy. Entrevista. Disponible en:

<http://www.otromundoposible.com/2011/07/05/entrevista-q-eric-hobsbawn-sobre-marxismo-hoy-ue-y-crisis>.

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 25-82.

Vigotsky, L. S. (1996). "Problemas de la psicología infantil". *Obras Escogidas*, Tomo IV. Madrid: Visor, 249-387.

(1997). "La significación histórica de la crisis de la psicología". *Obras Escogidas*, Tomo I. Madrid: Visor, 257-413.

(1997b). "Sobre los sistemas psicológicos". *Obras escogidas*, Tomo I. Madrid: Visor, 71-93.

(2000). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 11-340.

(s/f). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol, 71-140.

Woods, A. (2009). "Las ideas del marxismo son plenamente vigentes". Disponible en:

<http://www.argenpress.info/2009/03/entrevista-con-alna-woods-la-vigencia-html>

Autoconcepto en adultos: estudio de género y de tenencia de hermanos

Andrea Arnaiz García⁷, Patricia Guerra Mora⁸, Cristina Di Giusto Valle⁹, Juan Pablo Pizarro Ruiz¹⁰

Universidad de Oviedo, Universidad de Burgos

Resumen

En el presente estudio se analizan las diferencias en autoconcepto en función de dos variables: tenencia o no de hermanos/as y género. La muestra estuvo formada por 33 participantes adultos. Para la evaluación se empleó el cuestionario AF5 (García y Musitu, 2001). Se han encontrado diferencias significativas en autoestima familiar en función del número de hermanos/as y en autoestima emocional en base al género. Estos resultados se podrían explicar teniendo en cuenta la atención recibida y propensión a padecer altos niveles de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión.

Palabras clave: hermanos, género, autoconcepto

Abstract

The present study analyzes the differences in self-concept in function of two variables: having or not siblings and gender. The sample consisted of 33 adult participants. The questionnaire AF5 (García y Musitu, 2001) was used for the evaluation. We found signifi-

⁷ Universidad de Oviedo. Beca predoctoral Severo Ochoa BP13012. Email: andreaarnaiz29@gmail.com

⁸ Universidad de Oviedo. Beca FPU12-02242. Email: patryguerra@hotmail.com

⁹ Universidad de Burgos. Email: cdi@ubu.es

¹⁰ Universidad de Burgos. Email: rjpizarro@ubu.es

cant differences in familial self-esteem depending on the number of siblings and on emotional self-esteem based on gender. These results can be explained considering the attention provided and the propensity to suffer high levels of anxiety, emotional instability or depression.

Keywords: Siblings, Gender, Self-concept

Introducción

Son numerosos los estudios que tanto actualmente como en décadas anteriores han estudiado las potenciales variables que pueden incidir en el ajuste y funcionamiento social. Una de las variables más relevantes es el autoconcepto, tal y como señalan González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega y García (1997). Un autoconcepto positivo permite un adecuado funcionamiento personal, social y profesional e influye en la satisfacción personal (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Uno de los componentes fundamentales del *self* es el autoconcepto, es decir,

la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma

específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores. (González-Pienda et al., 1997, p. 272).

Ortega (2010) señala que el autoconcepto presenta dos vertientes: la descriptiva y la valorativa. La primera de ellas hace referencia a la autoimagen, es decir, cómo percibo que soy; mientras que la segunda hace referencia a cómo valoro mi autoimagen (autoestima). Esta autora indica que cuando existe una gran diferencia entre la autoimagen ideal y la que se percibe, es más probable que la persona presente un autoconcepto negativo, ansiedad y depresión.

Entre las funciones del autoconcepto destaca sobremanera el hecho de regular y guiar la conducta a través de una serie de autopercepciones o autoesquemas que representan generalizaciones cognitivas; también se encarga de regular los estados afectivos y organizar la experiencia del sujeto (González-Pienda et al., 1997). Asimismo, Pintrich

(1994) señala la importancia del autoconcepto en el proceso de aprendizaje. La autoestima es uno de los predictores más relevantes del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez (Parra, Oliva, y Sánchez-Queija, 2004).

Son varios los estudios que analizan las diferencias según el género en relación a la autoestima, aunque los resultados no son concluyentes. Mientras que algunas investigaciones no encuentran diferencia alguna (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Lameiras y Rodríguez, 2003; Gentile, Grabe, Dolan-Pascoe, Twenge y Wells, 2009; Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo y García-Fernández, 2009), otras encuentran diferencias en mujeres con respecto a hombres, con un peor autoconcepto global en éstas (Wilgenbush y Merrel, 1999; Hay, 2000; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003; Chabrol, Carlin, Michaud, Rey, Cassan, Juillot, Rosseau y Callahanet 2004; Khanlou, 2004; Padilla, García y Suárez, 2010; Reina, Oliva y Parra, 2010; Guerra, Arnaiz y Di Giusto, 2014).

Otros estudios presentan en las mujeres un peor autoconcepto físico (Nelson, 1996; Young y Mroczek, 2003; Esnaola, 2004; Goñi, Ruiz de Azúa y Liberal, 2004; Hagger, Biddle y Wang, 2005) y un

mejor autoconcepto social, familiar y académico (Amezcuca y Pichardo, 2000; García y Musitu, 2001).

Garaigordobil y Durá (2005) hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo las chicas superiores en el autoconcepto académico y familiar, pero inferiores a los chicos en autoconcepto emocional y físico. Estos resultados coinciden con los hallados por Padilla et al. (2010), quienes encontraron que en los varones el autoconcepto emocional, físico, social y global es más elevado que en las mujeres; mientras que éstas puntúan más alto a nivel familiar y académico.

Esnaola (2006) encontró, coincidiendo con la mayoría de los estudios, que se dan diferencias estadísticamente significativas a nivel de autoconcepto global, con puntuaciones más altas en los chicos, así como sucede en el autoconcepto emocional y físico; mientras que las chicas tienen puntuaciones más elevadas en el autoconcepto académico. Goñi, Fernández-Zabala e Infante (2012) encontraron un peor autoconcepto emocional en las mujeres.

Es de interés el meta-análisis realizado por Major, Barr, Zubek y Babey (1999) en el que se concluyó que la edad modera la relación entre género y

autoestima, observando que desde los cinco a los 10 años no se encuentran diferencias significativas en autoestima en cuanto al género, pero que a partir de los 11 años está es mayor en los chicos.

En relación a la variable autoestima en función del tamaño de la familia —es decir, de tener hermanos o ser hijo único—, Shaffer (2002) señala que los estudios muestran que los hijos únicos tienen una autoestima elevada y lo explican aludiendo al hecho de que reciben, por parte de los adultos, más atención, tanto cuantitativa como cualitativa. Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín (2001) encontraron que los hijos únicos tenían un autoconcepto familiar superior a los sujetos con hermanos, concretamente sobre aquellos que denominaban “no diferenciados”, es decir, niños y niñas que no cumplían las condiciones más favorables para recibir atención (ser primogénito, tamaño pequeño de familia, diferencia de edad entre los hermanos de tres o más años y ser el único en su género). Navarro, Tomás y Oliver (2006) encontraron que los hijos únicos presentan una autoestima más alta que aquellos que tienen hermanos.

Este estudio pretende estudiar las variables autoestima y personalidad en función de la tenencia o no de hermanos/as, así como en función del género.

Método

Participantes

La muestra del presente estudio se compone de 33 sujetos españoles, con una edad media de 22,3 años y una desviación típica de 3,566. El 24.24% son varones y 75.76% mujeres. Respecto a la tenencia de hermanos, el 69.70% tienen hermanos frente al 30.30% que son hijos únicos.

Materiales

Para la realización de este estudio se ha empleado el AF5 de García y Musitu (2001), que se ha usado como medida del autoconcepto en sus distintas dimensiones.

El cuestionario AF5 (Autoconcepto forma 5) de García y Musitu (2001). Está diseñado y validado para los sujetos de los dos últimos cursos de Educación Primaria, ESO, Bachillerato, población universitaria y adultos en general.

En este instrumento el autoconcepto se presenta integrado por cinco dimensiones: académico-labo-

ral, emocional, familiar, físico y social. Cada una de ellas es evaluada por 6 ítems que se puntúan en una escala de 1-99, constando el cuestionario de 30 ítems en total. Presenta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.81 para todo el cuestionario. El *autoconcepto académico* evalúa la percepción de la persona sobre la calidad con la que realiza su rol como estudiante o trabajador. El *autoconcepto físico* mide la percepción que tiene sobre su aspecto y apariencia física. El *autoconcepto familiar* evalúa la percepción que tiene de lo integrado que está en su ámbito familiar. El *autoconcepto social* por su parte, mide la percepción que tiene acerca de lo integrado que está en su comunidad social; y el *autoconcepto emocional*, evalúa la percepción que tiene respecto a su estado y respuestas emocionales así como su capacidad de controlarlas.

Procedimiento

Se reunió a los participantes de forma individual para explicarles las instrucciones, resolver cualquier duda que pudiera surgir, y asegurar el ano-

nimato y confidencialidad de los datos. La cumplimentación del cuestionario no tuvo límite de tiempo.

Análisis de datos

Para el estudio de los datos recogidos se empleó el paquete estadístico SPSS versión 18.0. Para conocer si las diferencias en los factores son estadísticamente significativas se empleó la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las diferencias en los distintos factores del autoconcepto teniendo en cuenta si se tienen hermanos o no. Las puntuaciones medias de los participantes sin hermanos son superiores a las medias de los sujetos con hermanos, excepto en el caso de la autoestima emocional. No obstante, únicamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la autoestima familiar.

Tabla 1. Diferencias en los factores de autoconcepto según la tenencia de hermanos/as

Factores	Media		T	Sig
	Con Herma- nos	Sin Herma- nos		
A. Académico	59,26	72,10	1,241	0,224
A. Físico	51,30	62,60	0,974	0,337
A. Social	43,22	50,40	0,725	0,474
A. Emocional	48,91	46,60	-0,198	0,844
A. Familiar	46,52	61,60	2,100	0,044

Las diferencias según el género en relación con el autoconcepto se muestran en la Tabla 2. Únicamente se encuentran diferencias estadística-

mente significativas en la autoestima emocional, donde los hombres presentan puntuaciones superiores a las mujeres.

Tabla 2. Diferencias en los factores de autoconcepto según el género

Factores	Puntuación media		T	Sig
	Hombre	Mujer		
A. Académico	62,625	63,320	-0,061	0,952
A. Físico	68,625	50,280	1,506	0,142
A. Social	44,250	45,760	-0,141	0,889
A. Emocional	71,750	40,680	2,770	0,009
A. Familiar	58,875	48,600	1,016	0,318

Discusión y conclusiones

En este estudio, en función de la variable tenencia de hermanos y/o hermanas, únicamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en autoconcepto familiar. Los participantes hijos únicos presentan una autoestima familiar superior significativamente a la de aquellos sujetos que tienen hermanos. Los datos obtenidos en relación a la variable tenencia de hermanos/as están en consonancia con los obtenidos por Arranz et al. (2001). Estos resultados pueden deberse a que los hijos únicos cuentan con la exclusividad de la atención en el ámbito familiar, tal y como señala Shaffer (2002).

En cuanto a los resultados obtenidos en relación a la variable género, estos muestran diferencias estadísticamente significativas en autoestima emocional, donde los hombres presentan puntuaciones superiores. Estos datos concuerdan con los hallados por Garaigordobil y Durá (2005), Padilla et al. (2010), y Goñi et al. (2012). Las mujeres son más propensas a padecer altos niveles de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión (Pichardo, 2000; Rothenberg, 1997), tal y como muestran López-Ibor y Valdés (2002) en el DSM-IV-TR. Las mujeres son propensas a hacer estimacio-

nes más bajas de su inteligencia emocional (Petrides y Furnham, 2000), lo que según, Jiménez y López-Zafra (2008) podría explicar la baja autoestima en las mujeres, así como el hecho de que los hombres presentan puntuaciones más altas en autoestima debido a la sobreestimación de sus capacidades.

Referencias

- Amezcuá, J. A. y Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2), 207-214.
- Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F. y Martín, J.L. (2001). Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y aprendizaje*, 24(3), 361-377.
- Chabrol, H., Carlin, E., Michaud, C., Rey, A., Cassan, D., Juillot, M., Rousseau, A. y Callahan, S. (2004). A study of the Rosenberg self-esteem scale in a sample of high-school students. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52, 533-536.

- Esnaola, I. (2004). *Relevancia del autoconcepto físico y diferencias entre un grupo de adolescentes y universitarios*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, "Calidad Educativa" (pp. 510-525). Almería, España.
- Esnaola, I. (2006). Diferencias de sexo en el autoconcepto de los adolescentes. En F. Bacáicoa, J. Uriarte y A. Ámez (Eds.), *Psicología del desarrollo y desarrollo social* (pp. 67-75). Badajoz: Psicoex
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- 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), 113-134.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J.M. y Wells, B.E. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: a meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34-45.
- González-Pienda, J., Núñez Pérez, J., González-Pumariiega, S. y García, M.S. (1997). "Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*", 9(2), 271-289.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A., Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40(1), 39-50.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Liberal, I. (2004). Las propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medición del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213.
- Guerra, P., Arnaiz, A. y Di Giusto, C. (2014). Las diferencias de género en Personalidad Eficaz en población adulta española. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(5), 151-158.
- Hagger, M.S., Biddle, S.J.H. y Wang, C.K.J. (2005). Physical self-concept in adolescence: generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 297-322.

- Hay, I. (2000). Gender self-concept profiles of adolescents suspended from high school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 345-352.
- Inglés, C.J., Pastor, Y., Torregrosa, M.S., Redondo, J. y García-Fernández, J.M. (2009). "Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles". *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Khanlou, N. (2004). Influences on adolescent self-esteem in multicultural Canadian schools. *Public Health Nursing*, 21, 404-411.
- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2003). Age and sex differences in self-esteem among spanish adolescents. *Psychological Reports*, 93, 876-878.
- López-Ibor, J.J. y Valdés, M. (2002). *DSM-IVTR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Masson.
- Major, B., Barr, L., Zubek, y Babey, S.H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. En W.B. Swann Jr., J.H. Langlois y L.A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 223-253). Washington, DC: American Psychological Association.
- Navarro, E., Tomás, J.M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, 7-25.
- Nelson, L.D. (1996). A comparison of gender differences in middle school adolescents participating in an eating disorder prevention program. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 57(6-A), 2426.
- Ortega, M.A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Padilla, M.T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331- 346.

- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social, 18*(2), 141-159.
- Petrides, K. y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex roles, 42*(5/6), 449-461.
- Pintrich, P.R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist, 29*, 137-148.
- Pichardo, M. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada: Universidad.
- Reina, M.C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education, 2*(1), 55-69.
- Rothenberg, D. (1997). *Supporting girls in early adolescence*. Washington: Office Educational Research and Improvement.
- Shaffer, D.R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomsom.
- Wilgenbush, T. y Merrel, K. W. (1999). Gender Differences in Self-Concept among Children and Adolescents: A Meta-Analysis of Multidimensional Studies. *School Psychology Quarterly, 14*(2), 101-120.
- Young, J.F. y Mroczek, D.K. (2003). Predicting intraindividual self-concept trajectories during adolescence. *Journal of Adolescence, 26*, 586-600.

El hombre frente al embarazo y la pérdida perinatal: una breve revisión teórica

Cecilia Mota González¹¹, Evangelina Aldana Calva¹²,
María Eugenia Gómez López¹³

Departamento de Psicología del Instituto Nacional de Perinatología

Resumen

Hasta hace unos años, los varones se enfrentaban a la paternidad en el momento en que nacía su primer hijo o hasta que ese hijo había crecido; pero en la actualidad existen nuevos modelos de comportamiento relacionado con el embarazo, parto y crianza, por lo que la muerte de un hijo en la etapa perinatal es un evento traumático, que impacta psicológicamente y que tiene consecuencias psicosociales importantes. Sin embargo, sigue siendo un duelo que la mayoría de los hombres que lo experimentan viven en silencio. De aquí que el propósito de este trabajo es hacer una breve revisión teórica del papel que juega el varón ante el embarazo, así como del impacto psicológico que tiene la pérdida perinatal en ellos.

Palabras clave: pérdida perinatal, duelo, roles de género, paternidad, embarazo

¹¹ Investigadora en Ciencias Médicas. Departamento de Psicología del Instituto Nacional de Perinatología. Email: motaceci@hotmail.com

¹² Psicóloga clínica. Departamento de Psicología del Instituto Nacional de Perinatología. alceva1964@yahoo.com.mx

¹³ Psicóloga clínica. Departamento de Psicología del Instituto Nacional de Perinatología. megl97@yahoo.com.mx

Abstract

Until recently, men faced paternity at the time their first child was born or until the child had grown, but there are now new models of behavior related to pregnancy, childbirth and parenting. Therefore, the death of a child in the perinatal period is a traumatic event that impacts psychologically and has important psychosocial consequences; however, it remains a duel that most men who experience it live in silence. Hence the purpose of this paper is to make a brief theoretical review of the role of the man before the pregnancy, as well as the psychological impact of perinatal loss on them.

Keywords: Perinatal loss, Grief, Gender roles, Parenthood, Pregnancy

Introducción

Antes de los años 70 del siglo pasado se le daba poca importancia al papel del hombre frente a la etapa prenatal y perinatal de sus hijos, y por consiguiente poco crédito y validez al duelo por la muerte de un bebé en su etapa gestacional. La visión cultural de ese momento era que no había razón para que las parejas que experimentaban la pérdida de un embarazo elaboraran un duelo por un feto que moría dentro del útero, o por un neonato que no sobrevivió fuera de la matriz.

En esa misma década se comenzó a estudiar el impacto psicológico de este tipo de duelo en las madres (Kenell, Slyter & Klaus, 1970), y a lo largo de las siguientes décadas las investigaciones se

multiplicaron (Bagchi y Friedman, 1999; Symonds, 1999; Janssen, Cuisinier, de Graauw y Hoogduin, 1997; Schwab, 1996; Potvin, Lasker y Toedter, 1989); sin embargo el campo del duelo perinatal en los hombres permanece aún poco explorado.

En la actualidad, el duelo perinatal se reconoce como un evento traumático que desencadena síntomas psicológicos y que tiene consecuencias psicosociales importantes (Serrano y Lima, 2006; Barr, 2004); no obstante, en muchas ocasiones sigue siendo un duelo que se vive en silencio, sobre todo en los hombres (Badenhorst, Riches, Turton & Hughes, 2007). De aquí que el propósito de este trabajo fuera hacer una revisión teórica

del papel del hombre frente al embarazo, así como del impacto psicológico que tiene la pérdida perinatal en ellos.

El significado de la paternidad

Tradicionalmente, la responsabilidad que se le asigna a los hombres frente a su familia ha sido, por un lado, el de proveedor en un sentido económico, y por el otro de no involucramiento en el cuidado y desarrollo temprano de los hijos, así como de dar muestras de cariño por considerarse esto como una actitud propia de las mujeres (Ortega, Centeno y Castillo, 2005).

En este sentido la investigación de Jiménez (2001) muestra que la paternidad tradicional se inscribe en las construcciones sociales como un opuesto del referente femenino materno naturalizado y sacralizado socialmente, donde el “ser hombre” es ser importante, que implica tener y ejercer el poder sobre los “otros” en el área sexual, laboral, escolar, familiar y civil, visualizándose sólo como seres racionales y dejando al margen su vida emocional por lo menos en el “mundo público” (Ochoa, 2004).

De igual manera en la mayoría de la literatura revisada (Naziri, 2007; Torres, 2004; Parke, 1996;

Fuller, 1997), la función del padre aparece como la de sostener a la madre en sus labores mediante un apoyo material y afectivo a la misma, sin señalar su responsabilidad directa en las tareas de cuidado y crianza del hijo. Esta interpretación de la función del padre se enmarcaría en lo que algunos autores como Olavarría (2000) y Keijzer (2007) refieren como *paternidad hegemónica o tradicional*.

Sin embargo, en las últimas décadas y a raíz del enfoque de género han surgido nuevas formas de concebir y entender a la familia, a raíz de los cambios económicos sociales y políticos, entre los que destacan la necesidad de tener mayores ingresos familiares, la incorporación de las mujeres a la vida pública, deterioro del poder adquisitivo, surgimiento de movimientos sociales como los de feministas y los homosexuales, cambios en los roles de género y de la familia, así como de las políticas públicas (Keijzer, 2007).

Es por ello que lo que antes eran roles estereotipados basados en factores biológicos como el sexo de las personas, en la actualidad han sido reformulados (Torres, 2004); por ejemplo, se asume que la realización de la mujer ya no sólo se basa en ser madre o esposa, sino que también se puede desarrollar en el ámbito profesional; asi-

mismo, el hombre no sólo se concibe como proveedor, sino que también pueden atribuírsele tareas relacionadas con labores domésticas, de crianza y cuidado de los hijos.

Hasta hace unos años todavía, los varones se enfrentaban a la paternidad en el momento en que nacía su primer hijo y en ocasiones hasta que ese hijo había crecido. Diversas investigaciones en este tema (Engle y Breux, 1998; Parke, 1996; Nava Uribe, 1996.) han encontrado que la figura del padre como hombre fuerte y autoridad familiar es inoperante, por lo que se percibe un incremento en la participación de los hombres de generaciones jóvenes en la atención y cuidados infantiles que los llevan a establecer relaciones más cercanas con sus hijos.

El fenómeno principal que se está dando en torno a la paternidad es la transformación de la paternidad tradicional hacia el surgimiento de la “nueva paternidad”, en donde las cualidades evaluadas como positivas de la paternidad tradicional — como las de asegurar calidad de vida y actuar como figura de autoridad— se conservarían, pero transformadas mediante el proceso central de incluir la afectividad en la representación social de esta (Gallardo, Gómez, Muñoz y Suarez, 2006).

Tonelli, Adriaio, Perucchi, Beiras y Tagliamento (2006) refieren que en la sociedad actual podemos encontrar nuevas formas de configuración de las familias en las que se presentan nuevas prácticas sobre los cuidados parentales; es decir, que donde antes se encontraban miembros de la familia asumiendo roles tradicionales, hoy se percibe una distribución diferente de tareas y responsabilidades.

Son cada vez más los hombres que aceptan la idea de una mayor relación tierna y emocional con los hijos. Al respecto, Fuller (1997) subraya que a pesar de que los motivos para la paternidad de los hombres latinos siguen siendo muy racionales (la perpetuación a través de la descendencia, la realización como varón en el sentido de la virilidad comprobada y la importancia de tener prole), no pueden negar que su paternidad está definida por el amor y está asociada con sentimientos más profundos. Estudios relativos al significado de la paternidad como los de Nava (1996) y Hernández (1996), realizados con hombres de la ciudad de México, subrayan que los varones siguen percibiéndose como los principales proveedores económicos y protectores de su cónyuge e hijos; sin embargo, algunos también incorporan el apoyo emocional y afectivo; además, en los hombres jóvenes de sectores medios

con niveles educativos altos se adoptan más fácilmente modelos de comportamiento nuevos relacionados con una mayor participación en las decisiones reproductivas, y se comparten de manera más cercana los eventos de embarazo, parto y crianza de los hijos (Rojas, 2000).

Por su parte, Jiménez (2001) constata en los testimonios de hombres profesionistas de nivel medio de la Ciudad de México que viven la paternidad como una gran responsabilidad y como un proceso que cambia radicalmente sus vidas; sin embargo, también manifiestan disfrute, una experiencia emocional y aprendizaje permanente; y además muchos tienen la necesidad de no ser distantes a sus hijos como lo fueron sus propios padres; no desean ser autoritarios y quieren ser más amigos de sus hijos.

En otros estudios realizados en países latinoamericanos como los de Otalora y Mora (2005) se señala que la paternidad para el hombre latino representa la oportunidad de ser alguien, ya que el hijo es visto en unidad con la madre y como miembro estructural de la familia que se construye. Por lo tanto, el hijo se convierte en el símbolo de afecto que une a la pareja. Sobre la realidad del hijo hay también una consideración especial, porque se le valora como una gratifica-

ción y el motivo de las alegrías futuras. Al respecto, Cáceres, Salazar, Rosasco y Fernández (2002) concluyen que aunque tener hijos no es el proyecto principal en la vida del hombre, estos representan la oportunidad de consolidar su identidad como hombre en el mundo.

El padre frente al embarazo y el parto

Aunque en nuestra cultura se suele reconocer que el nacimiento de un hijo es un acontecimiento que modifica las circunstancias vitales de hombres y mujeres, la expectativa cultural de que los padres “son menos importantes” en el embarazo, el parto o durante la infancia temprana ha dado como resultado la poca información existente sobre los aspectos fisiológicos, de comportamiento, emocionales y cognoscitivos de los futuros padres ante la gestación. Sin embargo, en la investigación empírica actual se encuentran tres tipos de estudios que tratan el tema de la transición a la paternidad: por un lado, están las investigaciones clínicas que suelen centrarse en los aspectos biológicos y fisiológicos de los hombres frente al embarazo de sus parejas; por otra parte, están los estudios psicológicos centrados en los cambios emocionales tanto a nivel individual como de pareja; y finalmente, los estudios sociales que

consideran a la paternidad como una crisis de los antiguos modelos sociales y una transición a la equidad de género.

En cuanto a los estudios interesados en los aspectos emocionales del hombre, algunas investigaciones (Naziri y Dragonas, 1993; Rodrigues, 2001 y Schael, 2002) han detectado temores relacionados con el comportamiento que exhibirían como acompañantes de sus parejas durante el parto, de la capacidad para desempeñar su nuevo rol y de la relación de pareja. Rodrigues, Pérez- López y Brito de la Nuez (2004) mencionan que la paternidad comienza cuando el hombre reajusta sus hábitos, metas personales y costumbres teniendo en cuenta a su hijo en gestación. Asimismo, mencionan que la relación afectiva prenatal se va desarrollando en la medida en que la pareja comienza a considerar al feto como un individuo con características propias, separado y distinto del cuerpo materno.

Algunas tareas psicológicas (Maldonado-Duran y Lecannelier, 2008) que son realizadas por los futuros padres durante la gestación de su hijo como preparación a la paternidad son:

1. Resolver la propia ambivalencia hacia el embarazo y al futuro hijo.
2. Establecer un apego con el feto.
3. Redefinir la identidad del hombre y esposo para convertirse en padre.
4. Lograr la convicción interna de que puede cuidar primero del feto y después del bebé.
5. Dar apoyo a su compañera y preparar un "nido" psicológico y real para el niño.
6. Asumir nuevas responsabilidades como padre.

Así se resalta que los hombres pueden presentar manifestaciones psicológicas tanto positivas (alegría, sentido a la vida, sensación de potencia y virilidad) como negativas (confusión y ansiedad, depresión, estrés irritabilidad y miedos).

Estudios relacionados con la participación del padre en el parto sugieren que los padres que asisten a presenciar el nacimiento de sus hijos tienen la oportunidad de lograr una relación más íntima con ellos que los que no asisten, además de que se sienten totalmente absorbidos por la presencia del recién nacido, manifiestan preocupación e interés ante el nacimiento del hijo, expresan una emoción intensa ante el nacimiento y por el hecho de verse convertidos en padres.

De igual forma las investigaciones centradas en los aspectos biológicos mencionan que, al igual que en la mujer, en el hombre existen conductas paternas determinadas por factores biológicos o bioquímicos tales como un mayor interés y ternura en el futuro hijo, que se cree están relacionados con la disminución en los niveles séricos de testosterona presentados en los hombres durante el embarazo de sus compañeras (Gray, Yang y Pope, 2006; Gray, Parkin y Samms-Vaughan, 2007). Otro tipo de investigaciones se centran en los síntomas físicos experimentados por algunos hombres durante la etapa gestacional (“síndrome de covada”); al respecto Tizon y Fuster (2005) resumen que la mujer prepara con sus feromonas a su compañero; es decir el hombre no solamente se prepara y es preparado por su compañera y por la sociedad a nivel psicológico y social, sino que también a nivel biológico, para la paternidad.

En cuanto a los estudios sociales, Maldonado-Duran et al. (2008) subrayan que las conductas paternas también están determinadas por aspectos culturales. Por ejemplo, en México a los hombres se les definen socialmente como los jefes de la casa, responsables de lo que pasa en la familia y que participan muy poco del embarazo y del cuidado de los hijos; sin embargo, ya en la vida privada dentro del hogar, muchos de estos hombres

muestran un interés e involucramiento emocional con todo lo que respecta al embarazo y a su futuro hijo. Prueba de ello es que desde hace una década al menos existe una tendencia cada vez mayor a estimular la participación del hombre en la atención prenatal, en la preparación para el parto y en su presencia durante el nacimiento (Hardy y Jiménez, 2001).

El padre frente a la muerte perinatal

La muerte es el signo de la finitud de la vida. Esta idea ha regido las concepciones filosóficas, religiosas, e incluso científicas de Occidente. En la Antigüedad, cuando alguien estaba a punto de fallecer, la familia rodeaba al moribundo, le acompañaba hasta sus últimos momentos y la población entera participaba en el entierro; la muerte, así, era vista como la parte terminal de la vida, no como algo amenazador y extraño. Hoy se tiende a ingresar a los enfermos en hospitales y sanatorios, retirándolos de la vida pública. Incluso en estos lugares se trata de que la enfermedad y la muerte permanezcan en secreto (Abalo, Abreu, Massip y Chaco, 2008).

En la cultura judeo-cristiana, la muerte ha sido considerada como algo doloroso, razón por la

cual ha sido negada, convirtiéndose en un tema del que no se habla, que debe ser silenciosa y no debe crear problemas a los supervivientes. Las claves de este cambio (retroprogreso) se pueden resumir en seis aspectos (Gala, Lupiani, Raja, Guillen, González, Villaverde y Alba, 2002).

- Menor tolerancia a la frustración, de tal forma que hay que evitar a toda costa el estado de *discomfort*, pues hay una incapacidad de digerir “solos” el sufrimiento de la muerte de un ser querido.
- Aumento de la esperanza de vida, que se convierte en una especie de delirio de inmortalidad.
- El culto a la juventud, que nos ha sido bombardeado por los medios de comunicación y que nos aleja de pensar en cosas de “mal gusto” como la muerte.
- Menor mortalidad aparente: en nuestro entorno hemos “desterrado a la muerte” erradicando las epidemias mortíferas, terminando con las hambrunas y bajando los índices de mortalidad infantil.
- Menos trascendentalidad y espiritualidad en el hombre, debido a la crisis de valores y de la pérdida de ética, dominando el hedonismo y confundiendo la felicidad con el gozo y el ser con el tener, que llevan a la pérdida del sentido de la vida.
- Una menor preparación o educación para la muerte al encontrarnos indefensos ante

su advenimiento, faltos de modelos a imitar y del aprendizaje social que debería ayudarnos a afrontar el final.

En este panorama, la ansiedad y el miedo son las respuestas frecuentemente asociadas a la muerte en nuestra cultura, las cuales pueden aparecer con mayor o menor peso en virtud de que se trate de la muerte propia o la de otros, familiares, amigos o allegados. Por otra parte, la ansiedad ante la muerte está íntimamente relacionada con la historia personal y cultural, así como con los estilos de afrontamiento ante la separación y el cambio.

El duelo se entiende como una reacción emocional ante la pérdida de un ser querido. Las clasificaciones diagnósticas como el DSMIV, atribuyen al duelo normal síntomas depresivos moderados tales como la pérdida de interés por el mundo exterior, tristeza, sentimientos de culpa, insomnio y anorexia, sin que estos se acompañen de un gran déficit funcional ni de inhibición psicomotora.

Ahora bien, la muerte de un hijo en la etapa de gestación se ha descrito como una experiencia traumática que mina la capacidad de reflexión emocional y limita la disponibilidad de los padres con el medio que les rodea (Hughes y Riches, 2003; Turton, Hughes y Evans, 2002; Clark, 2006).

La pérdida perinatal involucra la pérdida de la creación de una nueva vida, la pérdida de la esperanza, de los sueños, del futuro y la pérdida de la trascendencia de ambos padres; sin embargo, a pesar de lo doloroso de la experiencia es poco reconocida socialmente; es decir, las acciones sociales ante la pérdida —tales como el funeral, las tradiciones asociadas y el apoyo emocional a los padres— están ausentes, y lo están aún más para el varón, ya que se espera de él que sea fuerte y brinde apoyo a su compañera (Cordero, palacios, Mena y Medina, 2004). Además en la actualidad, para los progenitores no es el peso, ni la edad gestacional lo que transforma al feto en hijo y le da una identidad propia, sino que es el significado que tiene en su mundo afectivo lo que condiciona que lo consideren hijo y persona (López García, 2011).

Investigaciones como las de Lang, Gottlieb y Amsel (1996), muestran que los hombres durante el proceso de duelo tienden a estar más irritables y agresivos; al mismo tiempo, tienden a controlar la expresión de sus emociones y a intelectualizar su duelo involucrándose rápidamente en actividades que los mantengan fuera de casa, como las actividades laborales. La mayoría de ellos reprime sus sentimientos de tristeza y vacío, lo que probablemente hace que sean percibidos con reaccio-

nes menos intensas ante la muerte de sus hijos que aquellas que experimentan las mujeres. De igual manera se ha descrito que frente a la muerte perinatal, los hombres presentan reacciones emocionales similares a las mujeres; no obstante, en ellos existen menos sentimientos de culpa y más expresión de sentimientos relacionados con su rol social y con potenciales conflictos con el duelo de sus parejas (Badenhorst et al. 2006).

Otros estudios (Palacios y Jadresic, 2000) mencionan que los hombres, ante la muerte de su futuro hijo y frente a la imposibilidad de ser padres, pasan por las siguientes etapas:

1. *Paralización*: se caracteriza por estar "como zombi" o "en un túnel", muy distante de los demás. Es invadido por el pensamiento repetido de que lo sucedido no puede ser verdad, de que alguien puede haber cometido un error. Puede haber manifestaciones físicas, como pérdida del apetito o dificultad para concentrarse.
2. *Anhelo*: en ella el elemento central es la gran necesidad de concretar el deseo de ser padre, un deseo que, al no poder ser

satisfecho, se anhela fervientemente. Esto es reforzado por la constante exposición a artículos que ofrece el comercio, tales como ropa de bebés, coches, juguetes, etc. Además, algunos hombres constatan que sus amigos sí tienen hijos y que muchas de sus actividades giran en torno a ellos, por lo que experimentan una sensación de exclusión.

3. *Desorganización y desesperación*: es la etapa más larga, se experimenta una sensación de falta de control, se presentan mucha ansiedad y sentimientos de desesperanza.
4. *Reorganización*: tiene que ver con la aceptación y reconfiguración de la vida personal; esta etapa suele tomar varios años.

Los hombres pueden sentirse aún más aislados y solos con su duelo después de una muerte neonatal, ya que se espera que sean fuertes y den apoyo a la mujer. Sin embargo, ellos necesitan igualmente atención y apoyo, ya que al igual que sus parejas, también experimentan una alteración de la percepción y relación con el mundo externo a partir de la pérdida. Por otro lado, los sentimientos marcados de ausencia pueden evolucionar a

sensaciones de vacío, vivencias de soledad o nostalgia y evocaciones más sosegadas en las fases de recuperación (Gamo ME., Del Alamo JC., Hernangómez CL., García LA, 2003).

Las manifestaciones patológicas de un duelo pueden ser múltiples, no siempre bien delimitadas ni reconocibles. Entre ellas podemos hallar negación o marcada dificultad para aceptar la pérdida, fuertes sentimientos de culpa, rabia, abandono, excesiva prolongación en el tiempo, alteración o detención del curso biográfico, cambios emocionales bruscos o aparición de diversos cuadros psicopatológicos, con sintomatología de tipo depresivo, ansioso, somático, trastornos de la conducta, dependencias e incluso síntomas psicóticos.

En el varón es común un sentimiento de desbordamiento por la pena de su pareja, la cual se impone a la expresión de duelo propio; el varón experimenta más enfado que culpa, dirigiendo su rabia hacia el personal de salud; además, el alcoholismo y las conductas adictivas, como el juego, tienen una incidencia considerable en los varones (Conway y Russell, 2000).

Otros estudios (Jhonson, Puddifoot, 1996; Warland, 2000; López García, 2011) coinciden en que

los varones se sienten incómodos cuando se les pregunta por sus sentimientos, y evitan confrontaciones que evidencien sus emociones, por lo que no buscan ayuda, aunque se percatan de necesitarla.

En el aspecto de las relaciones íntimas con su pareja, tienden a promover el contacto sexual como una búsqueda de cercanía e intimidad, a pesar de que tal comportamiento puede verse como inadecuado e interpretarse como una muestra de insensibilidad que da origen a conflictos de pareja (Samuelsson, Radestad, Segesten, 2001).

Aún otros estudios sugieren que la actitud de los varones ante la muerte perinatal depende de varios factores como la naturaleza de la relación de pareja, la etapa de vida en que ellos se encuentran, su situación económica y la predisposición emocional para asumir el papel de padre. Dichas actitudes se expresan en sentimientos y reacciones que comprenden desde miedo, dolor, culpa, rechazo e insensibilidad, hasta responsabilidad y solidaridad con su pareja (Lerner y Guillaume, 2008).

Conclusiones

Es incalculable todo lo que se ha escrito, investigado y realizado en torno al *evento muerte*; sin embargo aún no estamos conscientes de la aceptación de ese fenómeno universal y absoluto — menos aun cuando se trata de la muerte al inicio de la vida.

La muerte de un hijo produce una abrupta ruptura de la idea de la “inmortalidad del yo” y de la “continuidad generacional”. En estas circunstancias se derrumba de manera violenta el proyecto de investidura del futuro por medio de la continuidad generacional que un bebé implica para sus padres.

A pesar del avance de la medicina perinatal y del desarrollo de los métodos de diagnóstico prenatal, los programas de intervención y acompañamiento emocional ante la muerte de un feto en el transcurso o al final de la gestación no han sido incorporados en todos los servicios de salud como parte ineludible del tratamiento clínico a los padres; y en aquellos en los que ya existen programas de apoyo emocional para el duelo perina-

tal solamente se contempla a la mujer para brindar este soporte, mientras que los varones siguen estando excluidos.

Aún con todos los avances que existen dentro de la medicina perinatal, todavía impera la imagen preconcebida de que los padres que se enfrentan a la muerte de sus hijos en esta etapa son poco sensibles a la pérdida, y debido a que son el “sexo fuerte” no requieren de ningún acompañamiento emocional.

Sin embargo, como es señalado en estudios de la última década (Gray, Parkin y Samms-Vaughan, 2007; Maldonado-Duran et al., 2008) las posibilidades de la paternidad han ido cambiando y parecen estar en función del sistema de valores y de factores sociopolíticos, de tal forma que los padres en la actualidad identifican la condición de paternidad con expresiones que hacen referencia a roles, rasgos y actitudes que denotan estados anímicos, emociones y vivencias involucradas a su papel como actores en la crianza de sus hijos (Anabalón C., Cares F., Cortés F y Zamora M, 2011). Aunado a esto, las técnicas actuales en el control prenatal, tales como las ecosonografías de tercera y cuarta dimensión —que permiten al

varón ver a su hijo de manera definida dentro del vientre materno— han facilitado el apego desde la gestación.

No hay que olvidar que la paternidad está influida por el género, por lo que denotar cómo puede pensar un hombre en relación a su actuar dentro de su rol en la paternidad es sólo uno de sus aspectos; reconocer que está influenciado socialmente en su comportamiento —y en ocasiones condicionado— para ejercer un papel, puede provocar un conflicto intrapsíquico en el varón, puesto que una cosa es la que la sociedad le dice que tiene que hacer, y otra lo que él quiere hacer (Granados González, 2006). Este es el caso de los padres frente a la pérdida perinatal pues, pese a la tragedia que sufren, se ven inmersos en un duelo desautorizado, ya que se trata primordialmente de una pérdida que no puede ser abiertamente reconocida, expresada en público o apoyada por la red social, como en el caso de los duelos que tienen lugar cuando la muerte del hijo se presenta después de haber tenido un tiempo de convivencia con él.

El duelo se enmascara aún más si la relación de los padres se deslegitima, como en los casos de las relaciones extramaritales, ex conyugales, o cuando el hijo es producto de una relación entre

amigos; asimismo cuando las circunstancias de la muerte generan vergüenza o disgusto, y el hombre teme sentir cierto rechazo social (pérdida por defectos congénitos, prematurez, aborto inducido, etc.).

Por lo tanto, como menciona López García (2011), es común que la reacción esté dictada por las responsabilidades que debe asumir en tanto varón, y se imponga a la expresión del duelo propio. Se espera que apoye a la madre física y emocionalmente, al tiempo que es quien debe informar de lo sucedido a la familia y amigos, así como preparar el entierro del hijo. Tales acciones impiden, como lo señala Worden, que los varones participen de ciertos rituales de despedida, tales como escuchar hablar de cómo ocurrió la muerte del recién nacido, o la posibilidad de dialogar con otras personas acerca de ello; acciones, en suma, que ayudan en la elaboración de la pérdida. Debido a esta imposibilidad, los varones generalmente se vuelcan en su trabajo, en la hiperactividad y en los cambios en sus rutinas, y en casos extremos, en el alcoholismo o en la drogadicción, sintiendo su pena en secreto y viviendo el duelo en solitario. De esta manera, de acuerdo con lo que señalan Conway, et al. (2000), se adormecen las sensaciones de dolor, de sufrimiento y de vacío por la pérdida del hijo. A corto o a largo

plazo, tal situación suele generar síntomas físicos, enfermedades psicosomáticas, trastornos de la conducta, depresión o duelo crónico.

El duelo no resuelto oculta la elaboración de la pérdida del hijo, así como las emociones que dicha pérdida ha provocado. Es importante entonces entender que ante la muerte del hijo, la labor de criarlo queda inconclusa y las esperanzas puestas en el bebé se esfuman; la pérdida entonces es asumida por el hombre con una sensación de fracaso y culpa al sentir que su labor como padre (cuidarle, amarle y ante todo protegerle) no fue suficiente. Lo anterior puede repercutir en su estado emocional y por ende en las demás áreas de su vida.

Es por ello que consideramos necesario ampliar las investigaciones respecto a la vivencia del duelo perinatal en los varones para lograr una mejor comprensión de este evento, la cual que permita mejores intervenciones psicológicas que coadyuven a la salud emocional de los varones que experimentan este tipo de pérdidas.

Referencias

- Abalo JG, Abreu LIM, Massip PM, Reyes MM, Infante PO, Romero PT, Barroso FI, Morales AD. (2008) Ansiedad y actitudes ante la muerte: revisión y caracterización en un grupo heterogéneo de profesionales que se capacitan en cuidados paliativos. *Pensamiento Psicológico* 4 (10), 27-58.
- Anabalón C, Cares F, Cortés F, y Zamora M. (2011). Construcción de la propia paternidad en adolescentes varones pertenecientes a liceos municipales de la comuna de la Cisterna. *Revista de Psicología*. 20(1), 53-72.
- Badenhorst W., Riches S., Turton P. & Hughes P. (2007). Perinatal death and fathers. *Journal of Psychosomatic Obstetric & Gynecology*. 28(4), 193-198.
- Bagchi D. & Friedman T. (1999) Psychological aspects of spontaneous and recurrent abortion. *Current Obstetric & Gynaecology* 9(1), 19-22.
- Barr P. (2004). Guilt and shame proneness and the grief of perinatal bereavement. *Psychology and psychotherapy: Theory, research and practice*. 77(4), 493-510.
- Cáceres, C., Salazar, X., Rosasco, A. & Fernández, P. (2002). *Ser hombre en el Perú de hoy*. Lima: Redes Jóvenes.
- Clark, J.A. (2006). The experience of losing a child through death. *American Journal of Nursing*. 106(9), 59-64
- Cordero, V. M., Palacios, B.P., Mena, N.P., & Medina, H.L. (2004). Perspectivas actuales del duelo en el fallecimiento de un recién nacido. *Revista Chilena de Pediatría* 75(1), 67-74.
- Conway, K. & Russell, G. (2000). Couples' grief and experience of support in the aftermath of miscarriage. *British Journal of Medical Psychology*. 73(4), 531-545.
- De Keijzer, B. (2007). Enfoque de género en el desarrollo de programas de salud reproductiva de adolescentes. *Salud Pública de México* 49, 42-44.
- Engle, P. & Breaux, C. (1998). Fathers' involvement with children: Perspectives from developing countries. *Social Policy Report* 12(1), s/p.
- Fuller, N. (1997). *Identidades Masculinas*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Gala, Lupiani, Raja, Guillen, González, Villaverde y Alba (2002). Actitudes Psicológicas ante la muerte y el duelo. *Cuadernos de Medicina Forense*. 30, 39-50
- Gallardo, Gómez, Muñoz y Suarez, (2006). Paternidad: representaciones sociales en jóvenes varones heterosexuales universitarios sin hijos. *Psyche*. 15(2),105-116
- Gamo, M.E., Del Alamo, J.C., Hernangómez, C.L., García, L.A. (2003). Problemática clínica del duelo en la asistencia en salud mental. *Medwave* 3(8).
- Granados, GA (2006). *La masculinidad dentro de la paternidad del hombre hidalguense en el contexto familiar*. Tesis para obtener el Título de Licenciado en Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Gray, P.B., Parkin, J.C., Samms Vaughan (2007) Hormonal correlates of human paternal interactions: A hospital-based investigation in urban Jamaica. *Hormones and Behavior*, 52(4), 499-507.
- Hardy, E. & Jiménez, A. (2001) Masculinidad y Género. *Revista Cubana de Salud Pública*. 27(2), 77-88.
- Hughes, P. & Riches, S. (2003). Psychological aspects of perinatal loss. *Current Opinion Obstetric and Gynecology*. 15, 107-11.
- Janssen, H., Cuisinier, M., Hoogduin, K., Graauw, K. (1997). Controlled perspective study on the mental health of women following pregnancy loss. *American Journal of Psychiatric*. 153, 226-230.
- Jiménez Guzmán, Ma. Lucero (2001) *La reproducción de los varones en México. El entorno sexual de la misma: estudios de casos*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Sociología. FCPyS, UNAM. México.
- Jhonson, M.P., Puddifoot, J.E. (1996). The grief response in the partners of women who miscarry. *Psychology and Psychotherapy*. 69 (4), 313-327.
- Kenell, J.H., Slyter, H., Klaus, M.H. (1970). The mourning response of parents to the death of newborn infant. *The New England Journal of Medicine*. 283(7), 344-349.
- Lang, A., Gottlieb, L., Amsel, R. (1996). Predictors of husbands' and wives' grief reactions following infant death. The role of marital intimacy. *Death studies* 20(1), 118-23.

- Lerner, S., & Guillaume, A. (2008). "Las adversas consecuencias de la legislación restrictiva sobre el aborto: argumentos y evidencias empíricas en la literatura latinoamericana." Trabajo presentado en el III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población realizado en Córdoba (Argentina), del Vol. 24.
- López-García, DM, AP. (2011). Duelo Perinatal: un secreto dentro de un misterio. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 31(109), 53-70.
- Maldonado- Duran, M., Saucedo- García, J., Lartigue, T. (2008). Cambios fisiológicos y emocionales durante el embarazo normal y la conducta del feto. *Perinatología y Reproducción Humana* (22), 5-14.
- Mora, L., Otálora, C., & Recagno-Puente, I. (2005). El hombre y la mujer frente al hijo: Diferentes voces sobre su significado. *Psyche (Santiago)*, 14(2), 119-132.
- Nava Uribe, R. L. (1996). *Los hombres como padres en el Distrito Federal a principios de los noventa* Disertación doctoral. Tesis para obtener el título de maestría en sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, División de Estudios de Posgrado, UNAM, México.
- Naziri, D., & Dragonas, T. (1993). Passage into paternity: a clinical approach. *La Psychiatrie de l'enfant*, 37(2), 601-629.
- Naziri, D. (2007). Man's involvement in the experience of abortion and the dynamics of the couple's relationship: a clinical study. *European Journal of Contraception and Reproductive Healthcare*, 12(2), 168-174.
- Ochoa, M. M. (2004). Paternidad e Identidad Masculina en Costa Rica: El Sobredimensionamiento del Mandato de la Proveeduría. *Diálogos: Revista electrónica de historia*, 5(1), 24.
- Olavarría, J., & Fuller, N. (2000). Ser padre en Santiago de Chile. *Paternidades en América Latina*, 129-173.
- Ortega Hegg, M., Castillo Venerio, M., Centeno Orozco, R. (2005). *Masculinidad y factores socioculturales asociados a la paternidad: Estudio en cuatro países de Centroamérica*. UNFPA.
- Palacios, E., & Jadresic, E. (2000). Aspectos emocionales en la infertilidad: una revisión de la literatura reciente. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 38(2), 94-103.
- Parke, R. D. (1996). *Fatherhood* (Vol. 33). Harvard University Press.

- Potvin, L., Lasker, J., Toedter, L. (1989). Measuring grief: A short version of the Perinatal Grief Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 11(1), 29-45.
- Rojas, O. (2000). *Paternalidad y vida familiar en la ciudad de México: Un acercamiento cualitativo al papel desempeñado por los varones en los ámbitos reproductivo y doméstico*. Disertación doctoral. Tesis de Doctorado en Estudios de Población. México: El Colegio de México-Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.
- Rodríguez, A. R. (2001). Maternidad y paternidad temprana: Una variable de medida para la percepción del recién nacido. *Memoria de Licenciatura*.
- Regina Rodríguez, A., Pérez López, J., & Brito de la Nuez, A. G. (2004). *La vinculación afectiva prenatal y la ansiedad durante los últimos tres meses del embarazo en las madres y padres tempranos: un estudio preliminar*.
- Samuelsson, M., Rådestad, I., & Segesten, K. (2001). A waste of life: Fathers' experience of losing a child before birth. *Birth*, 28(2), 124-130.
- Serrano, F., & Lima, M. L. (2006). Recurrent miscarriage: Psychological and relational consequences for couples. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 79(4), 585-594.
- Schael, D. R. (2002). Examining potential influences on paternal and maternal attachment: an early influence on learning. *Human and Social Sciences*, 62 (8-A), 267-9
- Schwab, R. (1996). Gender differences in parental grief. *Death studies*, 20(2), 103-113.
- Toneli, M. J. F., Beiras, A., Lodetti, A. S., De Lucca, D., de Andrade Gomes, M., Araújo, S. A. (2006). Cambios y permanencias: investigando la paternidad en contextos de baja renta. *Revista interamericana de psicología*, 40(3), 303-312.
- Torres, L., Garrido, A. y Reyes, A. (2004). Concepto de paternidad en niños y niñas. *Alternativas en Psicología*. 2, 40-51.
- Worden, J.W. (1997). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Madrid: Paidós.

Clima organizacional y estrés laboral en funcionarios técnico-administrativos universitarios

Silvânia da Cruz Barbosa¹⁴, Sandra Souza¹⁵, Ketinlly Yasmine Nascimento Martins¹⁶, Jansen Souza Moreira¹⁷

Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal da Paraíba

Resumen

En esta investigación se evaluó el impacto del clima organizacional sobre el estrés laboral de 206 (71%) servidores técnico-administrativos universitarios. Se aplicaron los instrumentos EET, CO y Ficha Sociodemográfica. Los resultados mostraron el 82.9% de la muestra con niveles tolerables de estrés y 17% con niveles preocupantes. La cohesión entre compañeros fue el factor del clima organizacional mejor positivamente evaluado, y el factor de apoyo de la Jefatura y de la Organización fue el único predictor de estrés en el trabajo. Estos dos factores conforman lo que se conoce en la Psicología como soporte social, que señala al respecto la percepción de la calidad en las relaciones interpersonales. Se observó que la mejor fuente de soporte social son los colegas, y la más deficiente fue el apoyo de los superiores jerárquicos, que es generadora de estrés. Se sugiere, para minimizar el estrés, que la experiencia de soporte social sea considerada en las políticas

¹⁴ Doctora en psicología social, Departamento de Psicología, Universidade Estadual da Paraíba. Email: silv.barbosa@gmail.com

¹⁵ Doctora en psicología social, Departamento de Psicología, Universidade Federal da Paraíba.

¹⁶ Maestría en Ciencia y Tecnologías de la Salud, Departamento de Fisioterapia, Universidade Estadual da Paraíba.

¹⁷ Graduado en Psicología, Departamento de Psicología, Universidade Estadual da Paraíba.

de gestión de la universidad, estimulando principalmente un clima más acogedor entre jefes y subordinados.

Palabras clave: Clima organizacional, estrés laboral, salud mental

Resumo

A pesquisa avaliou o impacto do clima organizacional sobre o estresse laboral em 205 técnico-administrativos universitários (amostra de 71,6%). Aplicaram-se os instrumentos: EET, CO e Ficha Sociodemográfica. Os resultados evidenciam 82,9% da amostra com níveis toleráveis de estresse e 17% com níveis preocupantes. A Coesão entre Colegas foi o fator do clima organizacional mais positivamente avaliado, e o fator Apoio da Chefia e da Organização foi o único preditor do estresse no trabalho. Esses dois fatores compõem o que se conhece na Psicologia como suporte social, que diz respeito à percepção da qualidade nas relações interpessoais. Observou que a melhor fonte de suporte social são os colegas, e a mais deficitária o apoio dos superiores hierárquicos, que é geradora de estresse. Sugere-se, para suavizar o estresse, que a experiência de suporte social seja contemplada nas políticas de gestão da universidade, estimulando, principalmente, um clima mais acolhedor entre chefes e subordinados.

Palavras-chave: Clima organizacional; Estresse laboral; Saúde mental

El ambiente de trabajo está formado por distintos intereses, posturas personales y profesionales diferenciados, estilos de vida y maneras diversas de ver el mundo. Por ello es ilusorio pensar que los empleados de una organización posean conceptos y valores uniformes, que interpreten y reaccionen igualmente a las políticas, normas y costumbres organizacionales, o que tengan la

misma intensidad de aceptación o reacción sobre los mismos acontecimientos de la vida profesional.

Como resultado de una situación ocurrida en un determinado momento histórico de la organización, esta puede ser analizada de manera distinta por varios empleados. Algunos tendrán una

impresión positiva de la situación porque de alguna manera esta responde a sus aspiraciones; otros, frente a la misma situación, tendrán una impresión negativa porque, de forma contraria, esta ve frustrada sus expectativas. Sin embargo, a pesar de que no todos aprendieran e interpretarían igualmente el ambiente de trabajo, existen elementos de percepciones compartidas que dan sentido colectivo al contexto del trabajo.

Tales percepciones compartidas son denominadas como Clima Organizacional (CO), pudiendo existir, en una misma organización, diversos climas en un momento determinado, originados por los mismos acontecimientos, y por tanto con efectos distintos en las áreas organizacionales, generando sensaciones positivas para unos y negativas para otros (Amjad & Patnaik, 2014; Menezes & Gomes, 2010; Narbal, 2015; Puente-Palacios & Martins, 2013; Villard, Ferraz, & Dubeux, 2011).

El diagnóstico del CO es relevante en cualquier organización porque propicia que gestores, a través de la identificación de los estresores laborales, puedan evaluar y ajustar continuamente la relación sujeto-organización, creando ambientes que estimulen el desempeño, la creatividad y la satisfacción de los empleados. Algunos autores (Rizzatti, 2002; Santos & Vasquez, 2012; Silva, 2003)

recomiendan el diagnóstico del CO como soporte al proceso de evaluación de las condiciones de trabajo y de la calidad de la enseñanza superior. A pesar de esto, las investigaciones sobre el tema son escasas en los ambientes universitarios brasileños (Campos, 2002), así como en subgrupos específicos, como es el caso de los servidores técnico-administrativos sobre los cuales se buscaron publicaciones en revistas nacionales de las bases de datos bibliográficos de *Scielo*, a través del Google Académico, con las palabras-clave “Técnicos administrativos” y “clima organizacional”, siendo encontrados dos artículos (Cardoso, Machado, Medeiros, Leite, & Machado, 2014; Silva, Dornelas, & Santos, 2008).

Se llevó a cabo entonces esta investigación con el objetivo de evaluar el impacto de los factores del clima organizacional sobre los niveles de estrés en funcionarios técnico-administrativos que trabajan en Pro-rectorías y Organismos relacionados directamente a la Rectoría de la Universidad Estatal de Paraíba-UEPB.

La admisión de los técnico-administrativos en la UEPB sucede por concurso público (régimen estatutario), aunque dependiendo de la necesidad la institución contrata, por tiempo determinado, a través de un análisis del currículum, un tipo de

personal especializado para servicios técnicos o de consultoría, más bien para atender necesidades muy específicas, siendo tales servidores denominados técnico-administrativos comisionados. Todos, estatuarios y comisionados, ejercen las actividades intermedias que hacen posible el logro de las actividades meta de la institución (la enseñanza, la investigación y la difusión, directamente ejercidas por los docentes), aunque solamente los estatuarios tienen posibilidad de crecimiento funcional a través del Plan de Cargos, Carrera y Remuneración (PCCR) (Ley 13.696/2007).

Las actividades intermedias involucran varias tareas y atribuciones con características y responsabilidades particulares para cada cargo. En virtud de eso, los técnico-administrativos se subdividen en clases A, B y C, de acuerdo con el nivel de complejidad de la tarea y del grado de escolaridad exigido para su cargo. Cada clase reúne una multiplicidad de funciones, descritas en el Manual de Cargos, Funciones y Competencias, propio de la universidad (UEPB, 2008) que sirve como guía para orientar la función de cada profesional y para establecer las competencias y requisitos mínimos para el ingreso en la institución en una de las referidas clases.

Estrés en el trabajo y clima organizacional

El término *estrés* se originó en la Física para designar el grado de desgaste de un cuerpo cuando sufre la influencia de una fuerza (Lipp, 2001; Penido, 2013), siendo incorporado a los estudios de los fisiólogos C. Bernard, a finales del siglo XIX, y W. Cannon, 1914, y por el endocrinólogo H. Seyle, 1936 (Sardá-Junior, Legal, & Jablonski-Junior, 2004). Seyle (1959), el autor más influyente de la teoría del estrés, demostró, a través de experimentos con animales, reacciones fisiológicas que surgen como respuesta no específica a estímulos interpretados como amenazantes. Denominó a esas reacciones como Síndrome General de Adaptación (SGA), que se desencadenan en tres fases: 1) Alerta, 2) Resistencia, 3) Agotamiento.

En la fase de Alerta, el organismo reacciona a una situación externa energizándose a través de la producción de adrenalina para protegerse del peligro percibido. Esa fase es considerada positiva y necesaria para la sobrevivencia. Surgen manifestaciones corporales como: taquicardia, tensión muscular, sudoración, temblor, dilatación pupilar, respiración agitada, palidez o rubor facial, etc., que desaparecen después de horas, días o semanas, y el individuo recupera el equilibrio.

La fase de Resistencia sucede cuando la exposición a estresores es intensa y duradera, y el individuo siente cada vez más dificultad para recuperar la homeostasis. En esa fase surgen síntomas como: irritabilidad, insomnio y disminución de la libido, que pueden durar meses o años.

Si la exposición a los estresores persiste en frecuencia o intensidad, el organismo va entrando en colapso y la persona pasa a la fase de Agotamiento, en la cual ocurre el rompimiento total de la resistencia orgánica y se inicia un proceso somático de enfermedad en los órganos más vulnerables (Lipp, 2003; Lipp & Tanganelli, 2002; Mendes, Ferreira, & De Martino, 2011, seyle, 1959).

Lipp (2003), partiendo del modelo trifásico de Seyle (1959), identificó una cuarta fase situada entre la Resistencia y el Agotamiento, la cual llamó como Casi agotamiento. En el *modelo quadrifásico* de Lipp (2003), esta fase se caracteriza por la oscilación entre la incapacidad de resistir las tensiones y la recuperación del equilibrio interno, pudiendo surgir enfermedades, aunque menos graves que las de la fase de Agotamiento.

Desde el estudio clásico de Seyle (1959) hasta los actuales, no existe una definición consensuada

sobre el estrés, aunque un punto en común ha sido reconocer el ambiente de trabajo como uno de los espacios más propicios para su manifestación. Según Jex (1998) y Zanelli (2005), el estrés ocupacional ha sido estudiado a través de tres perspectivas teóricas: la primera, influenciada por la Física, que enfatiza la presencia de eventos estresantes en el medio laboral y explica el estrés de manera metafórica, la idea de presión física como causante de daños temporales o permanentes (modelo de estímulo). La segunda está más cerca de la Biología, la cual considera el estrés como una respuesta del cuerpo a cualquier demanda estresante en el ambiente de trabajo (modelo de respuesta). La tercera y última, de corte psicosocial, entiende el estrés como experiencia subjetiva; aquí, el punto central es la percepción del sujeto sobre las experiencias de trabajo, y parte del principio de que el estrés es el proceso mediante el cual los estímulos ambientales (estresores) son percibidos y desencadenan reacciones en los individuos (efectos estresantes) a partir de la evaluación que estos hacen del entorno y de los recursos de los que disponen para enfrentarlo (modelo de mediación).

Independientemente del abordaje utilizado, en la mayoría de los estudios se menciona que el estrés laboral en niveles excesivos está asociado a las

experiencias desagradables, con repercusiones negativas en la salud física, psicológica y social. Mientras tanto, algunas investigaciones (Ardid & Zarco, 2004; Sardá-Junior et al., 2004; Pinho, 2014) han demostrado que niveles muy bajos de estrés producen apatía y desánimo en el trabajo, mientras que dosis moderadas producen respuestas eficaces a diferentes demandas del entorno. Esas diferencias son importantes y deben ser consideradas en los estudios laborales porque dan cuenta de que niveles extremos de estrés (bajos y altos) deben ser combatidos, mientras que el nivel intermedio es deseable porque hace posible la activación y creatividad, maximiza el desempeño, estimula la adaptación a nuevas situaciones y el crecimiento personal en el trabajo.

Desde el estudio clásico de Seyle (1959) los términos *estrés* y *distrés* han sido utilizados para referirse, respectivamente, al estrés sano y nocivo (França, 2007; Penido, 2013; Tamayo, Lima & Silva, 2004; Zanelli, 2015), aunque no se trata de dimensiones independientes, sino diferenciadas por la intensidad, regularidad y duración de la exposición a los agentes estresores, así como a la falta de control sobre la situación amenazadora. El *estrés* denota una situación en la cual el individuo logra lidiar con los estresores, y el *distrés* caracteriza una situación que demanda más de lo que el

individuo dispone para enfrentarla. Para el abordaje psicosocial, las respuestas positivas o negativas van a depender de la evaluación que la persona hace de la situación, es decir, los eventos no son por sí mismos promotores de estrés, sino la forma en que estos son interpretados.

Evaluar el CO desde el punto de vista psicosocial presupone tomar en cuenta la dinámica relacional de las personas con el ambiente de trabajo, resaltando la importancia de factores cognitivos que influyen en los niveles de estrés del trabajador. En general, cuando la experiencia de CO está bien desarrollada surte efecto protector en la salud, manifestándose en niveles moderados de estrés; cuando la experiencia es negativa o muy deficiente, deteriora la salud, elevando los niveles de estrés, mientras que cuando la experiencia es neutra surte efecto desmotivador, manifestándose en bajos índices de estrés (Pinho, 2014; Tamayo et al., 2004).

El CO es un constructo multifacético, lo que hace difícil definir de manera apropiada cuales componentes son más relevantes para su evaluación en una determinada organización. Según Ramos, Peiró y Ripoll (2002), la tendencia en las investigaciones ha sido agrupar tales componentes en función de sus semejanzas de contenido e

identificarlos por medio de análisis factorial, siendo predominante el uso de escalas multidimensionales, aunque el número de dimensiones ha variado sensiblemente. En esta investigación se optó por evaluar las cinco dimensiones de CO recomendadas por Martins (2008): 1) Apoyo de la Jefatura y de la Organización; 2) Recompensa; 3) Bienestar Físico; 4) Control/Presión; y 5) Cohesión entre compañeros, con el objetivo de identificar si estas son percibidas como atenuantes o agravantes del estrés en el ambiente universitario.

Método

La investigación es de corte transversal, *ex post facto*. Se consideraron los factores de CO como variables explicativas y el factor general de estrés en el trabajo como variable de criterio

Participantes

La muestra fue no probabilística accidental (Sarriá, Guardiã, & Freixa, 1999), adoptándose el criterio de accesibilidad y disponibilidad de los sujetos para participar voluntariamente en el estudio. Participaron 205 técnicos-administrativos universitarios, que representan una muestra del 71.6% de la población. La muestra estuvo conformada en su mayoría por hombres (53,7%), casa-

dos (46,8%), que tenían en promedio un hijo y edad promedio 35,2 años ($dp = 11,2$ y rango de 18 a 68 años). En cuanto al nivel de instrucción, 28.8% eran graduados, 27,35 estaban por concluir un curso superior, 26,3% eran postgraduados, 11,7% tenían de bachillerato, 1,0% no terminó el bachillerato y 2.4% tenía estudios de nivel medio básico. El tiempo de trabajo en la institución varió de un mes a 37 años (Media = a 7,5; $dp = 10,0$).

Instrumentos de medida

Escala de Estrés en el Trabajo, versión reducida (EET_R): Elaborada y validada por Paschoal y Tamayo (2004), la cual evalúa el estrés ocupacional. Presenta un índice de confiabilidad de 0,85 con 13 ítems distribuidos en una escala *Likert* de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Completamente de acuerdo), con un único factor con el Índice *Kaiser-Mayer-Olkin* (KMO) de 0,91, explicando el 28% de la varianza total.

Cada ítem aborda tanto un estresor como una reacción al mismo, demarcando el papel central de la percepción como mediadora del impacto del ambiente de trabajo sobre la salud (p.ej., “Me quedo irritado por ser poco valorado por mis superiores”).

Escala de Clima Organizacional (ECO): Construida y validada por Martins (2008), con 63 ítems distribuidos en una escala *Likert* de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo), agrupados en cinco factores: F1 Apoyo de la Jefatura y de la Organización (Alfa = 0,92), evalúa el soporte afectivo, estructural y operacional de la Jefatura y de la organización fortaleciendo a los empleados en el desempeño diario de las actividades (“El jefe valora la opinión de los funcionarios”); F2, Recompensa (Alfa = 0,88), evalúa las formas utilizadas por la empresa para premiar la calidad, la productividad, el esfuerzo y el desempeño del trabajador (“El salario de los funcionarios depende de la calidad de sus tareas”); F3, Comodidad física (Alfa = 0,86), evalúa el ambiente físico, la seguridad y la comodidad proporcionados por la empresa a los empleados (“El ambiente de trabajo responde a las necesidades físicas del trabajador”); F4, Control/Presión (Alfa = 0,78), evalúa el control y la presión ejercidos por la organización y por los supervisores sobre el comportamiento y desempeño de los empleados (“Los horarios de los funcionarios son registrados con rigor”); y F5, Cohesión entre compañeros (Alfa = 0,78), evalúa la unión, vínculos y colaboración

entre los compañeros de trabajo (“Aquí, los compañeros ayudan a un nuevo funcionario en sus dificultades”).

El análisis de confiabilidad realizada para cada escala presentó buena consistencia interna en todos los factores, con resultados cercanos a las validaciones de Paschoal y Tamayo (2004) y de Martins (2008), siendo, por lo tanto, adecuada para la muestra. En la EET los valores confirman la existencia de un factor, con Alfa de 0,90. En la ECO los factores 1, 2, 3, 4 y 5 obtuvieron alfas de 0,95, 0,86, 0,91, 0,83 y 0,90 respectivamente.

La ficha Sociodemográfica recogió información biográfica y socio-laboral (sexo, edad, estado civil, grado escolar, número de hijos y tiempo de servicio) con el objetivo de caracterizar la muestra.

Procedimiento de recolección de datos

Los participantes respondieron a los cuestionarios en el propio lugar de trabajo. Antes de responderlos, se les informó sobre los objetivos y los aspectos éticos de la investigación. El tiempo para responder a las preguntas fue de aproximadamente 15 minutos. Fueron abordados los que estaban en pleno ejercicio de la función y acepta-

ron llenar el consentimiento informado por voluntad propia. Fueron excluidos aquellos que estaban jubilados, tenían licencia médica o estaban retirados de sus funciones, así como aquellos que no aceptaron participar en la investigación o estuvieran ausentes en el período de recolección de los datos. La investigación se inició sólo después de la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la UEPB (Permiso No. 0291.0.133.000-10), de conformidad con la Resolución 466/12 del Consejo Nacional de Salud.

Procedimiento de análisis de los datos

La tabulación de los datos y los análisis estadísticos fueron realizados con apoyo del programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Se llevaron a cabo análisis descriptivos (media, desviación estándar, frecuencias y porcentajes) y regresión lineal múltiple jerárquica.

Resultados y discusión

En la EET, a mayor puntuación (de 1 a 5) el individuo se siente más estresado. La media encontrada en el factor general fue de 2,28 (Tabla 1). Se analizó la distribución de las puntuaciones

por intervalos, considerando cada intervalo correspondiente a una etapa del *modelo quadrifásico* de Lipp (2003).

Como puede observarse en la Tabla 1, el primer intervalo agrupa 80 participantes (39%) con estrés laboral en fase de Alerta. Esa fase corresponde al estrés positivo (*eustrés*) que, en general, no es dañino a la salud porque la tensión es tolerable y proporcional al período de relajación, por lo tanto desde el punto de vista organizacional ese resultado debe ser afrontado con cierta cautela, porque de acuerdo a lo que advierten algunos autores (Ardid & Zarco, 2004, Sardá et al., 2004), no siempre el bajo estrés surte aquel efecto estimulante esperado por las organizaciones, e incluso en algunas ocasiones puede considerarse síntoma de apatía y desinterés por el trabajo.

El segundo intervalo agrupa 90 participantes (43,9%) con estrés moderado o fase de Resistencia. Recuérdese que cierta dosis de estrés, en plazos cortos, es deseable en los ambientes de trabajo debido a su efecto motivador. En esta fase, el estrés afecta a un nivel positivo y energizante para el trabajo, aunque como el individuo ya siente dificultad para recobrar el equilibrio interno, si esa fase perdura así fatalmente entrará en los niveles nocivos de estrés (*distrés*), que son

altamente perjudiciales para la salud y pueden dificultar el buen desempeño en el trabajo y el crecimiento de la organización.

El tercer intervalo agrupa 31 participantes con estrés moderado alto (o Casi exhausto). Esta fase es generalmente provocada por tensiones laborales continuas y prolongadas que vuelven cada vez más difícil la recuperación del equilibrio. El resultado indica que 15,1% de la muestra ya entró en ese estado nocivo de estrés.

El cuarto y último intervalo indica que prácticamente no existen funcionarios en la fase de Agotamiento (sólo 2%), siendo este un buen resultado en términos porcentuales, con la reserva de que los niveles intolerables de estrés, aun cuando afectan en un porcentaje mínimo de empleados, demanda cuidados, pues lo que está en juego es la vida humana, que debe ser preservada; además, se debe tomar en cuenta que un único tra-

bajador crónicamente estresado puede contagiar a otros, influenciado negativamente el ambiente de trabajo. De hecho, estudios psicosociales en las organizaciones han demostrado que cuando las personas trabajan juntas pueden absorber experiencias afectivas y de ese modo desarrollar comportamientos semejantes. En la Psicología, ese fenómeno es denominado Contagio Emocional (Gondim, 2001; Salanova & Llorens, 2011).

Se observa en estos resultados que, a pesar de que una parte considerable de la muestra (17, 1%) presentó niveles preocupantes de estrés (etapas de Casi exhausto y Agotamiento), prevalece la dimensión positiva del estrés (fases de Alerta y de Resistencia), sugiriendo que la mayoría de los técnico-administrativos universitarios (82%) logran mantener cierto equilibrio entre el esfuerzo, tiempo y resultados logrados para lidiar con las presiones del ambiente laboral.

Tabla 1

Media de la distribución, Desviación estándar y puntuaciones del resultado en el factor de Estrés en el trabajo para técnico-administrativos universitarios (N=203)

Escala	Factor General	Media	Desviación-estándar	Frecuencia por intervalo			
				Bajo	Moderado	Moderado/Alto	Alto

				Alerta	Resistencia	Casi exhausto	Exhausto
				$X < 2$	$2 \leq X < 3$	$3 \leq X < 4$	$X \geq 4$
EET	Estrés en el Trabajo	2,28	0,77	80	90	31	4

De acuerdo con Martins (2008), para interpretar ECO (puntuación de 1 a 5), es importante revisar los extremos de la escala (clima malo y bueno), siendo los valores mayores a 4,0 los que han de interpretarse como clima bueno, y los puntajes menores de 2,9 como clima malo. Esto solamente para el factor 4 (Control/presión), pues en este caso, entre mayor sea el resultado (valores > 4), peor será el clima, y valores menores a 2,9, son indicadores de buen clima. Se calcularon entonces las medias de cada factor y la distribución de los puntajes por intervalo para identificar el porcentaje de servidores que evaluaron el clima como positivo (bueno) o negativo (malo).

En la Tabla 2 puede observarse que el factor de Cohesión entre compañeros, aún sin tener un valor por encima de 4,0, destacó como el más positivamente evaluado, obteniendo el promedio más alto (3,87, $de = ,70$), con 63 servidores (30,7%) quienes se sienten satisfechos con las relaciones de amistad, unión y cooperación en el trabajo; y el factor Recompensa obtuvo el menor promedio

(2,48; $dp = ,78$), debajo de 2,9, siendo el más negativamente evaluado por 156 servidores (76%), sugiriendo que, en su mayoría, la muestra percibe deficiencia por parte de la institución para promover recompensas y premios a los funcionarios a cambio de la calidad, productividad, esfuerzo y/o desempeño. Martins (2008) hace énfasis en que las recompensas no son solo económicas y/o materiales, pues involucran también aspectos psicológicos y motivacionales, y muchas veces pueden resultar más esperados y deseados por los empleados; sin embargo, este tipo de recompensas son descuidadas en los planes y acciones de los gestores organizacionales. Así, por ejemplo, un elogio o reconocimiento explícito de la Jefatura por las iniciativas, decisiones o tarea realizada, pueden provocar en los subordinados un efecto positivo y reconfortante. En Apoyo de la Jefatura y de la Organización ($M = 3,42$; $dp = 0,69$) y Comodidad Física ($M = 3,32$; $dp = 0,75$) los valores promedio tampoco superaron el 4,0, predominando en ambos factores evaluaciones negativas, con 56

sujetos (27%) sintiéndose insuficientemente apoyados en el desempeño de sus actividades, ya sea desde el punto de vista afectivo, estructural y/u

operacional, mientras que 63 sujetos (31,2%) experimentaron incomodidad, inseguridad y desgaste físico en el trabajo.

Tabla 2

Media de la distribución, Desviación estándar y puntuaciones del resultado en los factores 1, 2, 3 y 5 de la ECO (N = 205)

Factores	Media	M < 3 Clima Malo	F %	M > 4 Clima Bueno	F %	Desviación- estándar
F5. Cohesión entre Compañeros	3,87	25	12,2	63	30,7	0,70
F1. Apoyo de la Jefatura y de la Organización	3,42	56	27,3	36	17,6	0,69
F3. Bienestar Físico	3,32	64	31,2	32	15,6	0,75
F2. Recompensa	2,48	156	76,1	4	2,0	0,78

En el factor Control /Presión recuérdese que puntuaciones por arriba de 4,0 indican peor clima organizacional, y menores a 2,9, buen clima. El promedio en ese factor (3,99; $dp = 0,71$) se sitúa en el punto medio de la escala, indicando clima neutro (Tabla 3). Obsérvese, por el cálculo de la frecuencia por intervalos, que el 50,2% de la muestra (103 servidores) no se consideran presionados en el trabajo. Este resultado resulta

curioso, principalmente cuando se toma en cuenta que son las actividades promedio de los técnico-administrativos que apoyan el trabajo docente universitario, caracterizado por carga excesiva, múltiples atribuciones, presión institucional para la producción científica, etc. (Carlotto, 2004; Carlotto & Câmara, 2007; Sousa & Mendonça, 2009). En esa circunstancia, es razonable pensar que la cultura de la productividad académica

impone indirectamente, a los técnicos-universitarios, un ritmo agotador de trabajo. Si eso no está ocurriendo es porque la ausencia de Control/Presión en el trabajo, tal vez, esté surtiendo algún

efecto desmotivador (Pinho, 2014); Tamayo et al., 2004), que merece mayor profundidad en investigaciones futuras con técnico-administrativos.

Tabla 3

Media de la distribución, desviación-estándar y puntajes del resultado en el factor 4 de la ECO (N = 205)

Factor	Media	M < 3 Clima Malo	F %	M > 4 Clima Bueno	F %	Desviación Estándar
F4. Control/Presión	3,00	16	7,8	103	50,2	0,71

Los resultados de los análisis de regresión lineal múltiple jerárquica, presentados en la tabla 4, muestran que en los modelos 1, 2, 3 y 4 sólo el factor de Apoyo de la Jefatura y de la Organización se evidenció como único predictor de Estrés en el Trabajo [$F(1, 203) = 171,92, p < 0,001$]. Tal predictor se mostró capaz de explicar sólo el 46% de la

varianza, obteniendo un coeficiente beta de -0,68, indicando una fuerte relación directa entre esa variable explicativa y la variable criterio (Estrés en el Trabajo). Es decir, en cuanto mayor es la deficiencia de Apoyo de la Jefatura y de la Organización, mayor el estrés.

Tabla 4

Análisis de regresión múltiple (linear) para Estrés en el Trabajo, tomando como predictores los factores de la ECO

Modelos / predictores	Estrés en el Trabajo				
	B	Error estándar	Beta	t	p
Primer modelo (r² = 0,46)					
Constante (desconocida)	4,88	0,20	-0,68	24,16	0,001
Apoyo de la Jefatura y de la Organización	-0,76	0,58		-13,11	0,001
Segundo modelo (r² = 0,47)					
Constante (desconocida)	5,03	0,22	-0,62	23,01	0,001
Apoyo de la Jefatura y de la Organización	-0,70	0,07	-0,10	-10,20	0,001
Bienestar Físico	-0,11	0,06		-1,69	0,094
Tercer modelo (r² = 0,47)					
Constante (desconocida)	4,94	0,27	-0,64	18,66	0,001
Apoyo de la Jefatura y de la Organización	-0,71	0,08	-0,10	-9,56	0,001
Bienestar Físico	-0,11	0,06	0,03	-1,67	0,096
Cohesión entre Compañeros	0,04	0,06		0,58	0,561
Cuarto modelo (r² = 0,47)					
Constante (desconocida)	4,94	0,27	-0,64	18,57	0,001
Apoyo de la Jefatura y de la Organización	-0,72	0,08	-0,10	-8,89	0,001
Bienestar Físico	-0,11	0,07	0,03	-1,62	0,107
Cohesión entre Compañeros	0,04	0,06	0,01	0,58	0,562
Recompensa	0,01	0,06		0,01	0,999
Quinto modelo (r² = 0,47)					
Constante (desconocida)	4,91	0,34	-0,63	14,52	0,001
Apoyo da Jefatura y de la Organización	-0,71	0,09	-0,10	-8,35	0,001
Bienestar físico	-0,11	0,07	0,03	-1,62	0,106
Cohesión entre compañeros	0,04	0,06	-0,01	0,57	0,570
Recompensa	-0,01	0,06	0,01	-0,03	0,980
Control/Presión	0,01	0,06		0,15	0,883

De manera general, la Cohesión entre compañeros se mostró como un componente fuerte del CO que está ayudando a los funcionarios a soportar el estrés en el trabajo, y el factor de Apoyo de la Jefatura y de la Organización fue el único predictor del estrés. Estos dos factores integran lo que ha sido ampliamente estudiado en Psicología sobre la denominación de *apoyo social*, que caracteriza las relaciones de confianza, amistad, aceptación y simpatía entre los colegas y, particularmente, el respeto y reconocimiento del gestor al trabajador.

Según Tamayo et al. (2004), los principales tipos de apoyo social son 1) Emocional, cuando los jefes elogian, recompensan y reconocen el trabajo realizado; 2) Instrumental, cuando los jefes proporcionan ayudas tangibles al empleado; 3) Informativa, cuando los jefes proporcionan informaciones precisas y confiables; y 4) Retroalimentación, cuando los jefes evalúan el desempeño de los empleados, proporcionándoles retroalimentación. De acuerdo con Siqueira & Gomide-Junior (2008), el apoyo Emocional es el más importante, pues aunque los demás sean relevantes, ellos solos no son suficientes para crear un clima de apoyo duradero en el área de

trabajo, siendo necesaria la construcción compartida de apoyo emocional. En la muestra, ese tipo de soporte puede ser visto por medio del factor Recompensa, que fue percibido como el más deficitario, el cual obtuvo un promedio inferior a 2,9.

Se sabe que la experiencia de apoyo social puede ser construida, estimulada y mantenida en una organización, sobre todo por los gestores, para atenuar el impacto psicológico de los estresores. Se sugiere entonces que esa experiencia sea considerada en las políticas de gestión de la UEPB para estimular una relación más acogedora entre jefes y subordinados.

Referencias

- Amjad, A., & Patnaik, B. (2014). Influence of organizational climate and organizational culture on managerial effectiveness: an inquisitive study. *Journal of Social Science*, 1(2), 1-20.
- Ardid, C., & Zarco, V. (2004). El estrés laboral. En A. Fernández (Org.), *Introducción a la Psicología del trabajo y de las organizaciones* (pp. 235-246). Madrid: Pirâmide.

- Campos, K. C. L. (2002). Análise do clima organizacional do curso de psicologia e uma universidade comunitária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 123-131.
- Cardoso, L., Machado, M. M. B. C., Medeiros, W. C., Leite, M. T. S., & Machado, L. B. C. (2014). Avaliação da satisfação e motivação para o trabalho entre os servidores técnico-administrativos de um centro universitário de saúde. *Revista Multidisciplinar das Faculdades Integradas Pitágoras*, 12(18), 5-13.
- Carlotto, M. S. (2004). Síndrome de *burnout* e características de cargo em professores universitários. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 4(2), 145-162.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2007). Preditores da síndrome de *burnout* em professores. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 101-110.
- França, A. C. L. (2007). *Práticas de recursos humanos: conceitos, ferramentas e procedimentos*. São Paulo: Atlas.
- Gondim, S. M. G. (2011). Estratégias emocionais no trabalho. In E. A. Thomás, J. L. A. Estramiana, A. G. Luque, R. M. Centeno & I. S. Gallo (Orgs.), *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad* (pp. 297-323). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Jex, S. M. (1998). *Stress and job performance*. Londres: Sage.
- Lei 13.696, de 29 de dezembro de 2007 (2007, 29 de dezembro). Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do pessoal técnico administrativo da Universidade Estadual da Paraíba e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://static.paraiba.pb.gov.br/diariooficial_old/diariooficial29122007.pdf.
- Lipp, M. E. N. (2001). *Stress: conceitos básicos*. In M. E. N. Lipp (Org.). *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 17-31). Campinas: Papirus.
- (2003). O modelo quadrifásico do *stress*. In: M. E. N. Lipp (Org.). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas* (pp. 17-19). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- & Tanganelli, E. M. (2002). *Estresse e qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho: diferenças entre homens e mulheres*. São Paulo: Enampad.

- Martins, M. C. F. (2008). Clima organizacional. In M. M. M. Siqueira (Org.). *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 29-40). Porto Alegre: Artmed.
- Mendes, S. S., Ferreira, L. R. C., & De Martino, M. M. F. (2011). Identificação dos níveis de *stress* em equipe de atendimento pré-hospitalar móvel. *Estudos de Psicologia*, 28(2), 199-208.
- Menezes, I. G., & Gomes, A. C. P. (2010). Clima organizacional: uma revisão histórica do construto. *Psicologia em Revista*, 16(1), 158-179.
- Narbal, S. (2015). Cultura organizacional e clima organizacional. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Orgs.). *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações* (pp. 261-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2004). Validação da Escala de Estresse no Trabalho. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 45-52.
- Penido, L. O. (2013). A gestão do estresse no ambiente de trabalho nos modelos europeu e no italiano. In J. J. Ferreira & L. O. Penido (Orgs.). *Saúde mental no trabalho: coletânea do fórum de saúde e segurança no trabalho do Estado de Goiás* (pp. 415-443). Goiânia: Cir Gráfica.
- Pinho, L. (2014). Cultura e clima organizacional: as causas do absenteísmo visto como efeito e não como causa do comportamento organizacional. *Revista Eletrônica Gestão e Negócios*, 1(5), 1-20.
- Puente-Palácios, K., & Martins M. C. F. (2013). Gestão do clima organizacional. In L. O. Borges & L. Mourão (Orgs.). *O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia* (pp. 253-278). Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, J., Peiró, J. M., & Ripoll, P. (2002). Condiciones de trabajo y clima laboral. In J. M. P. Silla & F. P. Alonso (Orgs.). *Tratado de psicología del trabajo: actividad laboral en su contexto* (pp. 37-91). Madrid: Síntesis.
- Rizatti, G. (2002). *Categorias de análise de clima organizacional em universidades federais brasileiras*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2011). Hacia una perspectiva psicosocial del burnout: Cuando el trabajo "nos" quema... In E. A. Thomás, J. L. A. Estramiana, A. G. Luque, R. M. Centeno & I. S. Gallo (Orgs.). *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad* (pp. 271-295). Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Santos, L. C., & Vasquez, O. C. A. (2012). Pesquisa de clima organizacional como instrumento de suporte à avaliação nas instituições de ensino superior. *Revista Avaliação*, 17(1), 43-63.
- Sarriá, A., Guardiola, J., & Freixa, M. (1999). *Introducción a la estadística en psicología*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Sardá-Júnior, J. J., Legal, E. J., & Jablonski-Júnior, S. J. (2004). *Estresse: conceitos, métodos, medidas e possibilidades de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Selye, H. (1959). *Stress: a tensão da vida*. São Paulo: Ibrasa.
- Silva, N. T. (2003). *Clima organizacional: uma proposta dos fatores a serem utilizados para avaliação do clima de uma instituição de ensino superior*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silva, R. K. A., Dornelas, M. A., & Santos, W. S. (2008). Fatores que definem o clima organizacional entre servidores técnico-administrativos do CEFET. *Anais eletrônicos da I Jornada científica e VI FIPA do CEFET*. Bambuí/MG. Recuperado de http://www.cefetbambui.edu.br/str/artigos_aprovados/administracao/66-CO-3.pdf
- Siqueira, M. M. M., & Gomide-Júnior, S. (2008). Suporte no Trabalho. In M. M. M. Siqueira (Org.). *Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 283-294). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, I. F. & Mendonça, H. (2009). Burnout em professores universitários: impacto de percepção de justiça e comprometimento afetivo. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 25(4), 499-508.
- Tamayo, A., Lima, D., & Silva, A. V. (2004). Clima organizacional e estresse no trabalho. In A. Tamayo (Org.). *Cultura e saúde nas organizações* (pp.77-101) Porto Alegre: Artmed.
- Villard, B. Q., Ferraz, V. N., & Dubeux, V. J. C. (2011). Uma metodologia para diagnóstico de clima organizacional: integrando motivos sociais e cultura brasileira com fatores do ambiente de trabalho do Poder Judiciário. *Revista de Administração Pública*, 45(2), 303-329.

Zanelli, J. C. (2015). Estresse nas organizações de trabalho. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações* (pp. 333-339). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Universidade Estadual da Paraíba (2008). *Manual de cargos, funções e competências dos servidores técnicos administrativos da Universidade Estadual da Paraíba*. Campina Grande: Eduepb.

Conductas antisociales-delictivas en adolescentes: relación con el género, la estructura familiar y el rendimiento académico

Alejandra Sánchez Velasco¹⁸, Iris Xóchitl Galicia Moyeda¹⁹, Francisco Javier Robles Ojeda²⁰

FES Iztacala, UNAM

Resumen

Los adolescentes pueden involucrarse en situaciones que implican conductas de riesgo debido a la falta de supervisión paterna y a las pocas alternativas escolares. Este estudio analiza la presencia de conductas antisociales-delictivas y su posible relación con la estructura familiar, la repetición del año escolar y el género. Participaron treinta adolescentes, 43.3% mujeres y 56.7% hombres. El 60% repetían el año escolar. El 66.7% vivían con sus dos padres y 33.3% con sólo uno de ellos. A este grupo le fue aplicado el cuestionario Conductas Antisociales-Delictivas, cuyos resultados revelan que los hombres presentan un mayor número de conductas antisociales-delictivas en contraste con las mujeres, sin ser significativa tal diferencia. Los repetidores tienen mayores puntajes en ambas conductas. El vivir con uno o con ambos padres no mostró diferencias. Se sugiere el

¹⁸ FES Iztacala, UNAM. Email: aavale@unam.mx

¹⁹ FES Iztacala, UNAM. Email: iris@unam.mx

²⁰ FES Iztacala, UNAM. Email: solucion20@hotmail.com

diseño y aplicación de programas de prevención para los adolescentes y sus padres para fortalecer vínculos entre ellos.

Palabras clave: adolescentes, conducta no adaptativa, alumnos recursadores

Abstract

Teenagers can be involved in situations involving risk behavior due to the lack of parental supervision and few schooling alternatives. This paper assessed the presence of anti-social-criminal behavior and their possible link to family structure, the possibility of repeating the school year, and gender. Thirty teenagers, 43.3% women and 56.7% men, participated. Of them, 60% repeated the year and 40% didn't; 66.7% lived with their parents and 33.3% lived with one parent only. The Antisocial-Criminal Behavior test was performed. The results show that men exhibit a greater amount of antisocial-criminal behavior in comparison with women. Nonetheless, this difference is not negative. Repeat students have greater scores in both types of behavior. Living with one or two parents did not make any difference. It is suggested that prevention programs for teenagers and their parents be designed and applied in order to strengthen their relationships.

Keywords: Teenagers, Non-adaptive behavior, Repeat students

En nuestro país existe un número considerable de adolescentes que son víctimas de los problemas de los países en desarrollo, como son la crisis económica, la escasez de empleos lícitos, predominio de oportunidades para enrolarse en el comercio informal, la falta y mala calidad de educación, la carencia o inadecuado acceso a los servicios públicos que favorecen un nivel de calidad y bienestar

de vida, el aumento a la propensión a ser víctima de asaltos y robos, la accesibilidad a sustancias tóxicas, entre otros. La Organización Mundial de la Salud (World Health Organization-WHO-2011) menciona que actualmente los adolescentes enfrentan desafíos como la pobreza, la falta de un grupo familiar estable, escaso acceso a la información y servicios de salud, por nombrar algunos de

ellos, y que se vuelven un obstáculo para lograr su bienestar psicológico y físico. Sobre estas situaciones, el Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia (2010) reporta que el 22.5% de los adolescentes entre 13 y 15 años padecen pobreza alimentaria, y 30.6% pobreza de recursos de apoyo para su desarrollo integral. Estas condiciones pueden convertirse en una amenaza potencial para el desarrollo de la familia, del individuo y para el desarrollo social y económico de un país (OMS, 2003).

Estos datos nos llevan a considerar el contexto en el que se desarrollan los adolescentes, dado que presentan cambios cognitivos y psicosociales que favorecen la experimentación de situaciones nuevas que pueden conducir a la ruptura de las normas sociales, incrementando con ello las posibilidades de presentar conductas no adaptativas, como las conductas antisociales y las delictivas.

La conducta antisocial hace referencia a actos que se dirigen contra los demás de manera agresiva y/o violenta e infringen las reglas sociales. Es categorizada como antisocial en función del juicio o valoración social acerca de la gravedad y del alejamiento de las pautas normativas que establece una sociedad en concreto (Andreu y Peña, 2013).

Algunos ejemplos de estas conductas pueden ser el romper objetos de otras personas, golpear a otros, no asistir a la escuela, tirar piedras a la gente o las casas, etc. Por otra parte, la conducta delictiva se define como la realización de conductas en contra de las leyes de un país (Kazdin y Buela-Casal, 1996), tales como el hurto, el vandalismo, y la venta de drogas.

El Instituto Nacional de Estadísticas de México (2013) reporta una mayor incidencia de delitos cometidos por adolescentes entre los 14 y 17 años, siendo menor en las mujeres que en los varones. El Consejo de Menores (2005) identifica que los hombres, con edades entre los 11 a los 17 años, infringen más las leyes en comparación con las mujeres, observándose una mayor incidencia entre los 15 a los 17 años. Actualmente, más adolescentes en edades tempranas se encuentran a disposición ante la ley para un proceso judicial. Las infracciones más comunes son los robos, participación en riñas, daños a objetos o propiedad ajena. Infracciones como el homicidio, la portación de armas prohibidas y el abuso sexual se presentan en menor índice; sin embargo, su tendencia de aparición ha aumentado en los últimos años, principalmente en las mujeres (Juárez, Villatoro, Gutiérrez, Fleiz y Medina – Mora, 2005).

Como se observa en los datos anteriores, se han encontrado diferencias entre géneros; varios estudios reportan que existe, de manera significativa, una mayor frecuencia de conductas antisociales en los varones. Sin embargo, diversos estudios también mencionan un mayor índice de participación de las mujeres en actos antisociales y conductas violentas (Scandroglio, et. al., 2002; Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004 y Sanabria y Uribe, 2009). Por otra parte, se sugiere que la incidencia de conductas antisociales disminuye en la adolescencia tardía, en comparación al nivel que se presenta en la infancia y adolescencia temprana (Moffitt y Caspi, 2001).

El género y la edad no son los únicos factores que influyen en las conductas antisociales y delictivas, pues también interviene la dinámica familiar (Simon, Wei, Conger y Elder, 2001; Aguilar-Cárceles, 2012). Al respecto Frías y Gaxiola (2008) analizan cómo la violencia familiar produce en los adolescentes problemas de ajuste conductual, social y emocional que conllevan a la conducta antisocial, depresión, ansiedad y problemas en la escuela. El maltrato durante la infancia posibilita que durante la adolescencia en el ámbito escolar exista poco autocontrol, conductas inapropiadas, mayor probabilidad de repetir grados escolares, expulsiones y suspensiones, así como una menor

probabilidad de terminar los estudios. También se ha relacionado con la portación de armas, delitos violentos y contra la propiedad ajena.

Santoyo y Corral (2008) mencionan que durante la infancia, el inicio de los patrones agresivos —entendidos como actos coercitivos empleados por los miembros de una relación para alterar el comportamiento de otro—, son uno de los principales predictores de la persistencia de la conducta violenta en la adolescencia relacionada con comportamientos como el vandalismo, las adicciones, la deserción escolar, entre otros. De tal suerte, se puede suponer que las estrategias paternas coercitivas podrían favorecer la presencia de comportamientos antisociales y/o delictivos en la adolescencia. Cuando una familia se caracteriza por la baja cohesión, el conflicto, las pobres interacciones entre padres e hijos, un estilo de socialización negligente y la disciplina coercitiva, se favorece la incidencia de conductas violentas, conductas antisociales y la deserción escolar (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005).

Por otra parte, los contextos familiares caracterizados por una relación de cercanía y con límites claros crean un clima de aceptación y soporte, el cual promueve un desarrollo socioemocional positivo. La efectividad de las prácticas parentales

juega un rol crítico en la prevención y reducción de conductas disruptivas, el uso de sustancias tóxicas, depresión, acoso escolar, tendencia suicida, violencia, conductas antisociales y deserción escolar. (Fosco, Stormshak, Dishion y Winter, 2012; Jiménez, Musitu y Murgui 2005). En un estudio realizado con escolares de riesgo psicosocial, Barcelata, Granados y Ramírez (2013) reportan que la cohesión y la comunicación familiar son consideradas como factores de protección, mientras que los conflictos se asocian con malestar emocional.

La evidencia presentada hasta este momento sugeriría que un factor relevante para la presencia y/o ausencia de conductas antisociales y/o delictivas en la adolescencia es el funcionamiento familiar. No obstante, Quiroz, et al. (2007), menciona que no sólo las prácticas de crianza ineficientes y de disciplina negativas por parte de uno o de ambos padres son factores propicios para la presencia de conductas antisociales y/o violencia escolar, sino también otros elementos como el consumo de alcohol por parte de los padres, la adversidad familiar y las transiciones familiares (divorcio, nuevo matrimonio). Estas circunstancias conducen a que los niños y/o adolescentes estén en un contexto familiar de incomunicación, de rechazo, de inestabilidad paterna hacia el hijo o a

la inversa y además, sin apoyo o supervisión de los padres. De ahí que resulte importante valorar si la presencia de los dos padres, o la de sólo uno de ellos, pudiera ser un factor que favoreciera y/o impidiese el incremento de conductas antisociales de los adolescentes que se encuentran escolarizados.

En lo que se refiere a la situación escolar, es deseable analizar los factores que pudieran incidir en la presencia de conductas antisociales y/o delictivas. Entre ellos es factible mencionar la falta de continuidad en los estudios o la repetición de algún grado escolar, el nivel de eficiencia en la adquisición y desarrollo de las competencias escolares que reflejan el fracaso o éxito escolar, la integración al ámbito escolar y los actos relacionados con la indisciplina. Con respecto a la repetición de un grado escolar, Pérez et al. (2011) afirman que dicha situación está asociada con un mayor número de conductas antisociales y de manera significativa con la presencia de conductas delictivas. Por su parte, Palacios y Andrade (2007) reportaron que los adolescentes que tienen un bajo desempeño escolar presentaron de manera significativa más conductas de riesgo hacia la conducta antisocial y consumo de sustancias adictivas. De ahí que se afirme que el poco apego a la escuela y el fracaso escolar estén vincu-

lados con la conducta antisocial, predominantemente en varones (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000)

Hasta aquí se han mencionado diversas variables que se relacionan positivamente con la presencia de conductas antisociales y delictivas; sin embargo, la estructura de la familia y la historia escolar no han sido estudiadas conjuntamente como factores de propensión para las conductas antisociales-delictivas en adolescentes escolarizados, por lo que este estudio indaga la existencia de algún tipo de relación entre la presencia de conductas antisociales y delictivas con la estructura familiar y la repetición del grado escolar.

Método

Participantes

Treinta alumnos del turno vespertino de una escuela secundaria, 13 mujeres (43.3%) y 17 hombres (56.7%). El 60% eran alumnos repetidores y el 40% era la primera vez que cursaban el grado escolar correspondiente. Con relación a su situación familiar, el 67% del total vivían con sus dos padres y 33% vivían con uno sólo de ellos, o con algún otro familiar.

Instrumentos

Cuestionario Conductas Antisociales-Delictivas AD elaborado por Seisdedos (1995). Consta de cuarenta reactivos: los primeros veinte (escala A) valoran conductas antisociales y aluden a conductas desviadas de las normas sociales, por ejemplo: silbar en una reunión, gastar bromas pesadas a la gente, comer cuando está prohibido en la clase, y pelearse con otros. Los veinte reactivos restantes (escala D) evalúan conductas delictivas y se refieren a comportamientos que están fuera de la ley, como pertenecer a una pandilla que crea disturbios, entrar en una tienda cerrada, robar cosas en un lugar público, conseguir dinero amenazando a personas más débiles, o comprar bebidas prohibidas. Cada uno de los reactivos se contesta con Sí=1 o No=0.

Procedimiento

Se realizó el contacto con los participantes el primer día de ingreso a la escuela, cuando sólo habían sido inscritos administrativamente y no habían sido asignados a ningún grupo. Se obtuvieron sus datos generales. En seguida el instrumento fue aplicado por uno de los investigadores de manera grupal en un salón de clases. A los participantes se les enfatizó la confidencialidad de la

información y la importancia de contestar con veracidad al total de las preguntas, aclarándoles que el resultado no afectaría en absoluto su permanencia y/o ubicación en un grupo.

Resultados

Los datos generales revelan que la mayor parte de los sujetos (86.6%) reportan un grado de conducta antisocial-delictiva. Se realizó una agrupación empleando el punto de corte en la media, y con la desviación estándar se agruparon los datos en cuatro niveles: Sin tendencia (0 -6.6), Conducta antisocial-delictiva baja (6.7-11.9), Conducta antisocial-delictiva moderada (12-17.1), y actos antisociales-delictivos graves (>17.2). Los datos indican un predominio de la conducta antisocial-delictiva baja con un 53.3%, seguida por la conducta moderada (30%) y por último, los actos graves (16.6%)

En la escala A de conducta antisocial sólo el 13.3% no reportó conductas de esta categoría, pero el 100% reporta cuando menos haber cometido alguna conducta delictiva. La media de respuesta para la categoría antisocial es 9.9 y para conducta delictiva 1.97.

Las conductas antisociales más usuales fueron llamar a la puerta de alguien y salir corriendo (80%), decir malas palabras (76.6%), comer cuando está

prohibido en la escuela (73.3%) y negarse a hacer las tareas encomendadas (73.3%), así como llegar tarde a la escuela o al trabajo (70%). Las menos frecuentes fueron romper o tirar al suelo cosas de otra persona (23.3%), arrancar o pisotear flores o plantas en un parque o jardín (16.6%), y molestar a personas desconocidas (16.6%). Con relación a las conductas delictivas, siete fueron las conductas más frecuentes: gastar más dinero del que se puede (50%), pertenecer a una pandilla y generar disturbios (26.6%), entrar en un lugar prohibido o comprar bebidas prohibidas (20%), y forcejear para escapar de un policía (16.6%). No se presentaron respuestas a cuatro reactivos: robar cosas de los coches, planear la entrada a una casa para robar, sustraer cosas de un lugar público y quedarse con la bicicleta de un desconocido.

El promedio de las calificaciones académicas del 1º bimestre tuvo un rango entre 5.4 y 9.5, con un promedio general de 7.5. Se realizó un análisis de correlación entre los puntajes de la conducta antisocial y las calificaciones, arrojando una correlación moderada y significativa ($r=.406$, $p=0.05$).

Resultados de la conducta antisocial- delictiva y calificación por género

Aun cuando los hombres tienen mayor incidencia tanto en conductas antisociales como delictivas, esto no es significativo (Tabla 1).

Tabla 1

Medias de la conducta antisocial y delictiva de los adolescentes en función del género

	Hombres		Mujeres	
Escalas	M		M	
Antisocial	10.76		8.77	t=-1.551, p= .132
Delictiva	2.35		1.46	t=1.056, p= .300.

Las conductas antisociales y delictivas con más frecuencia en los y las adolescentes se muestran en la Tabla 2. En general, las mujeres tienen puntajes mayores en tres de las cinco situaciones antisociales más frecuentes (decir malas palabras, llamar a la puerta de alguien y salir corriendo, y

comer cuando está prohibido). En lo referente a la conducta delictiva, los hombres obtuvieron puntajes más elevados que las mujeres, exceptuando en la situación de gastar frecuentemente más dinero del que se puede y el entrar a un club prohibido o comprar bebidas alcohólicas.

Tabla 2
Porcentaje de hombres y mujeres que presentan conductas antisociales y delictivas

	ANTISOCIAL		DELICTIVA		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
1. Decir malas palabras	70.58	84.61	1. Pertenecer a una pandilla que crea disturbios	35.29	15.38
2. Llegar tarde a la escuela, trabajo, etc.	82.35	53.84	2. Gastar frecuentemente en el juego más dinero del que se puede	47.5	53.84
3. Llamar a la puerta de alguien y salir corriendo.	76.47	84.61	3. Forcejear o pelear para escapar de un policía.	17.64	15.38
4. Comer, cuando está prohibido, en la escuela, etc.	70.58	76.92	4. Entrar en un club prohibido o comprar bebidas alcohólicas	17.64	23.07
5. Negarse a hacer las tareas encomendadas	76.47	69.23	5. Robar dinero de los teléfonos públicos	17.64	7.69

Nota: En gris se muestran las conductas antisociales y delictivas presentadas por las mujeres con mayor proporción que los hombres.

Con respecto al nivel de la conducta antisocial-delictiva en función del género, puede observarse en la Tabla 3 que más mujeres que hombres se ubican en la conducta antisocial delictiva mode-

rada. No obstante, no hay mujeres que presenten casos en el nivel de conducta antisocial-delictiva grave, en tanto que un 17.6% de los hombres reporta actos delictivos graves.

Tabla 3
Porcentaje de hombres y mujeres en los niveles de conducta antisocial-delictiva

Género	Sin Tendencia	Nivel bajo	Nivel Moderado	Nivel Grave
Hombres	5.8	35.2	41.1	17.6
Mujeres	23.0	30.7	46.1	0.0

En cuanto a las calificaciones obtenidas, los hombres presentan una media de 7.07, significativamente menor a la de las mujeres que fue de 7.71.

Resultados de la conducta antisocial-delictiva y calificación en función del recursamiento del año escolar

La conducta antisocial-delictiva se presentó más en los alumnos que se inscribieron para repetir el

año escolar, tanto en los puntajes del total del cuestionario así como de manera particular para las conductas antisociales y delictivas, sin diferencias significativas (Tabla 4).

Tabla 4

Puntajes promedio de los adolescentes que recursaban el grado escolar o no

	Recursador	No recursador		
TOTAL	12.61	10.75		
Antisocial	10.5	9.00	t= 1.131	p=.268
Delectiva	2.11	1.75	t=.416	P=.316

Las conductas más frecuentes en los alumnos que se inscribieron para cursar y recursar el grado escolar se muestran en la Tabla 5. En las cinco conductas antisociales reportadas, los alumnos que repiten año escolar presentan puntajes

mayores. Algo similar pasa con las conductas delictivas, a excepción de la conducta de pertenecer a una pandilla, la cual tuvo un puntaje mayor en los alumnos no recursadores.

Tabla 5

Porcentaje de alumnos que recursan el año escolar y aquellos que no lo hacen en las conductas antisociales y delictivas más frecuentes

	ANTISOCIAL		DELICTIVA		
	Recurso	No recurso	Recurso	No recurso	
1. Decir malas palabras	77.77	66.66	1. Pertenecer a una pandilla que crea disturbios	22.22	33.33
2. Llegar tarde a la escuela, trabajo, etc	77.77	58.33	2. Coger el automóvil o moto de un desconocido.	11.11	9.09
3. Llamar a la puerta de alguien y salir corriendo.	88.88	66.66	3. Forcejear o pelear para escapar de un policía.	16.66	8.33
4. Comer, cuando está prohibido, en la escuela, etc	83.33	66.66	4. Gastar frecuentemente en el juego más dinero del que se puede.	50.00	50.00
5. Negarse a hacer las tareas encomendadas	77.77	66.66	5. Robar dinero de los teléfonos públicos	16.66	8.3
			6. Destrozar o dañar cosas en lugares públicos	11.11	9.09
			7. Entrar en un club prohibido o comprar bebidas alcohólicas	27.77	8.3

Nota: En gris se muestran las conductas delictivas presentadas con mayor o igual proporción por los alumnos que no recursaron.

El mayor número de adolescentes reporta haber cometido una serie de conductas antisociales-delictivas que los ubica en un nivel moderado. La

diferencia entre los recursadores y los no recursadores reside en que hay más alumnos recursadores que realizan actos delictivos graves (Tabla 6).

Tabla 6

Porcentaje de adolescentes que presentan cada nivel de conducta antisocial - delictiva de acuerdo a repetir o no el grado escolar

	Sin Tendencia	Nivel Bajo	Nivel Moderado	Nivel Grave
Repetidor	5.5	38.88	44.44	11.11
No Repetidor	25	25	41.66	8.3

Las calificaciones obtenidas en ambos grupos, revelan que el grupo de repetidores tiene un promedio de 7.09 en comparación con los no repetidores, 7.7, sin ser significativa tal diferencia ($t=1.712$; $p=.098$).

Resultados de la conducta antisocial- delictiva en relación a la presencia de uno o de los dos padres

Los puntajes medios del total del instrumento de conducta antisocial y delictiva son semejantes en los adolescentes que viven con un padre y los que viven con sus dos padres. La prueba t de muestras independientes revela que no existen diferencias significativas entre esos grupos para la conducta antisocial ni para la conducta delictiva.

Tabla 7

Medias de las categorías conducta antisocial y delictiva de acuerdo si viven con ambos padres o con uno

Escalas	Vive con dos padres	Vive con un solo padre	t	p
Total	11.90	11.80		
C. Antisocial	10.05	9.60	.320	.751
C. Delictiva	1.85	2.20	-.388	.701

A partir del análisis de las conductas que ocurren con mayor frecuencia, podemos observar que los alumnos que viven con ambos padres presentan conductas antisociales en su mayoría, como llegar

tarde a la escuela y negarse a realizar las tareas encomendadas. (Tabla 8). Sin embargo, son más los encuestados que presentan conductas delictivas cuando viven sólo con un padre.

Tabla 8

Porcentaje de alumnos que presentan las conductas antisociales y delictivas y que viven sólo con un padre o con los dos

	ANTISOCIAL		DELICTIVA		
	Vive con dos padres	Vive con un padre	Vive con dos padres	Vive con un padre	
1. Decir malas palabras	75.00	80.00	1. Pertenecer a una pandilla que crea disturbios	25.00	30.00
2. Llegar tarde a la escuela, trabajo, etc.	75.00	60.00	2. Coger el automóvil o moto de un desconocido.	20.00	10.00
3. Llamar a la puerta de alguien y salir corriendo.	80.00	80.00	3. Forcejear o pelear para escapar de un policía.	15.00	20.00

4. Comer, cuando está prohibido, en la escuela, etc.	65	90.00	4. Robar dinero de los teléfonos públicos	10.00	20.00
5. Negarse a hacer las tareas encomendadas	85.00	50.00	5. Destrozar o dañar cosas en lugares públicos	5.00	20.00

Nota: En gris se muestran las conductas antisocial-delictivas presentadas por los alumnos que viven con un padre con mayor proporción que los que viven con ambos padres.

Discusión

Los resultados ponen de manifiesto diferencias principalmente entre las variables de género y repetición del grado escolar. Los datos indican que los adolescentes hombres son más propensos que las mujeres a realizar conductas antisociales y delictivas. Además, presentan más conductas antisociales-delictivas y agresivas que las mujeres, coincidiendo con lo comentado por Sanabria y Uribe (2009). Esto puede deberse a los estereotipos masculinos implícitos que permiten o fomentan conductas de mayor agresividad y aceptación social ("los hombres son audaces, fuertes, buscan el éxito") (Juárez et al., 1998). Cabe señalar ciertas semejanzas entre las y los adolescentes en algunas conductas, como forcejear con un policía o entrar a un lugar prohibido; no es que las mujeres asuman conductas masculinas, sino

que se trata de estilos compartidos que la sociedad establece, acorde a determinados ambientes de ocio y de relación con sus iguales (Bartolomé, Montañés, Rechea y Montañés, 2009).

Con relación a la variable escolarización, los alumnos que repiten año escolar presentan más conductas antisociales y delictivas. El recursamiento puede deberse a la historia escolar previa, en la cual los alumnos que repiten el año escolar tienen algunas asignaturas reprobadas o han reprobado todas las cursadas en el año previo. Pero también puede ocurrir que se les retire de la escuela por constantes inasistencias o por faltas de disciplina, como peleas entre compañeros, no entrar a clase estando en la escuela, faltas de respeto a los compañeros y profesores, robo de artículos o destrozos a la institución, etc. También el consumo de drogas obstaculiza el correcto desempeño en el

ámbito escolar. Sin embargo, no se puede determinar si la conducta inadecuada se debe a que repiten el grado escolar, o si tal conducta ya estaba presente y provoca que repitan el grado.

En el informe de la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana de la Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana (2011) se menciona una serie de conductas riesgosas que presentan los adolescentes que ya han dejado la escuela (los desertores), entre las que destacan el consumo de tóxicos, depresión, uso inadecuado de las redes sociales y las asociadas a los pares (conducta disruptiva, infracciones, violencia, pertenencia a pandillas). De tal suerte, permanecer en la escuela favorece el desarrollo del análisis y adquisición de conocimientos y habilidades de la vida comunitaria, así como el autocontrol. Por el contrario, alejarse del ambiente escolar propicia la exclusión convirtiendo a los adolescentes en sujetos de señalamiento y marginación, haciéndolos vulnerables a la influencia negativa de los pares y llevándolos a generar actitudes que pueden convertirse en comportamientos riesgosos al realizar actividades que los conviertan en infractores y/o miembros de pandillas delictivas, en las cuales obtienen aceptación y reconocimiento.

En la estructura familiar (ya sea viviendo con ambos padres o sólo con uno), no se encontraron diferencias relevantes, aunque sí se identificaron algunas conductas en donde los alumnos que viven sólo con uno de sus padres presentan puntajes mayores. Se ha propuesto que es el ambiente familiar (las relaciones interpersonales y la supervisión de los padres) lo que puede favorecer o disminuir la propensión de conductas antisociales-delictivas (Gaeta y Galvanovski, 2011). La comunicación con el hijo, el manejo de las reglas, el conocimiento de los pares y de las actividades del hijo reflejan el nivel de la supervisión parental, y por ende, el índice de probabilidad de la presencia de conductas antisociales (Carillo et al., 2016).

Por su parte, Jiménez, Musitu y Murgui (2005) comentan que la comunicación que se establece con la madre y el apoyo que el adolescente percibe del padre parecen ser el factor que directamente lo protege de implicarse en actos de carácter delictivo, por lo que, en este sentido, en el trabajo de prevención o intervención hay que incluir a las figuras paternas. Estas apreciaciones sugerirían que los adolescentes que viven sólo con uno de sus padres podrían carecer ya fuese del apoyo paterno o la comunicación materna, o de la supervisión paternal. El que en este trabajo no se hayan encontrado diferencias importantes

en las conductas antisociales entre los adolescentes que viven con sus dos padres y los que viven con uno solo, sugiere valorar con más detalle los elementos que están presentes en esas dos circunstancias familiares.

Otro elemento que podría estimarse es la valoración que los padres tienen hacia la autoridad institucional, ya que su actuar hacia el profesorado, la escuela y al entorno social, en muchas ocasiones es un reflejo de su ámbito familiar; dicha valoración podría estar relacionada con la presencia de conductas antisociales y la violencia escolar.

Basándonos en estos resultados, sugerimos la creación de programas de prevención, canalización e intervención de los adolescentes con tendencia a conductas antisociales-delictivas, que no sólo incluya a los adolescentes, sino a sus figuras paternas. Asimismo, sugerimos el fortalecimiento de los vínculos de los y las adolescentes con los padres, los amigos y otras figuras proactivas significativas, al igual que una comunicación clara y frecuente entre ambas partes, lo que les permitiría percibir una relación de apoyo mutuo, sin dejar de lado el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la asertividad, las habilidades sociales, la empatía, la creatividad, tolerancia a la frustración, entre otras. Creemos que lo anterior

puede tener un impacto positivo en el decremento de las conductas antisociales y violentas, generando nuevos ambientes que favorezcan el establecimiento de objetivos futuros y planes de desarrollo en todos los ámbitos de la vida de los adolescentes. Cada adolescente y familia atendido debe sentirse apoyado y escuchado, más que cuestionado por el entorno social e institucional; lo anterior debe permitir la reivindicación de la familia y el fortalecimiento de los lazos entre los miembros de la misma, lo que no sólo impactará en la disminución de las conductas antisociales-delictivas, sino en otras áreas, como el consumo de sustancias tóxicas, la propensión de prácticas sexuales de riesgo, o el ser víctimas de delitos cibernéticos, entre otras.

Referencias

- Aguilar-Cárceles, M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia: factores de riesgo y protección. *Revista Criminalidad*, 54(2), 27-46.
- Andeu, J. M. y Peña, M. E. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Conducta Antisocial y Delictiva en adolescentes. *Anales de psicología*, 29(2), 516-522.

- Barcelata, B., Granados, A. y Ramírez, A. (2013). Correlatos entre el funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa REMO*, X(24), 65-70.
- Bartolomé, R., Montañés, M., Rechea, C., y Montañés, J. (2009). *Revista Española de Investigación Criminológica*, 3(7), 1-15.
- Carrillo, L., Juárez, F., González- Fortaleza, C., Martínez, N., y Medina-Mora, M. (2016). *Salud Mental*, 309(1),11-17.
- Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia. (2010). *Informe 2007-2009. Un México apropiado para la infancia y la adolescencia*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/appsite/informe_coia.pdf
- Frías, A. y Gaxiola, R. (2008). Consecuencias de la violencia familiar experimentada directa o indirectamente en niños: depresión, ansiedad, conducta antisocial y ejecución académica. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 237-248
- Fosco, G., Stormshak, E., Dishion, T. y Winter, C. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal Clinical Child Adolescence Psychology*, 41(2), 202-213.
- Gaeta, M. L. y Galvanovski, A. (2011). Propensión a Conductas Antisociales y Delictivas en Adolescentes Mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 54-77.
- Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años. Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 130, 241-271.
- Jiménez, T., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia Apoyo Social y Conducta Delictiva: Efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*. 36,2, 181-195.
- Juárez F., Medina-Mora, E., Berenzo, S., Villatoro, J.A., Carreño, S., López, E.K., Galván, J., y Rojas, E. (1998). Antisocial behavior: Its relation to selected sociodemographic variables and alcohol and drug use among Mexican students. *Substance Use and Misuse*, 33(7), 1437-1459.

- Juárez, F., Villatoro, J., Fleiz, C., Medina-Mora, E., Carreño, S., Amador, N. y Bermúdez, P. (2002). Conducta antisocial, ambiente familiar e interpersonal en estudiantes adolescentes del Distrito Federal. *La Psicología en México*, 305-312.
- Juárez, G. F., Villatoro, V. J., Gutiérrez, L., Fleiz, B.M. y Medina-Mora, I. M. E. (2005). Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del Distrito Federal: mediciones 1997-2003. *Salud Mental* 28(3), 60-68.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1996). *Conducta antisocial evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development & Psychology*, 13, 355-375.
- Nuño, B., Álvarez, J., Velázquez, A. y Tapia, A. (2008). Comparación del ambiente familiar y el tipo de consumo de tabaco en adolescentes mexicanos de nivel medio superior. *Salud Mental*, 31, 361-369.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: O.M.S.
- Palacios, D. y Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5-16.
- Pérez, F., Gázquez, J., Mercader, I., Molero, M. y García, R. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Quiroz, N., Villatoro, J., Juárez, F., Gutiérrez, M., Amador, N. y Medina-Mora, M. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial. *Salud Mental*, 30(4), 47-54.
- Sanabria, A. M. y Uribe, R. A. (2009). Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 203-218.
- Scandroglio, B., Martínez, J. M., Martín, M. J., López, J. S., Martín San José, M.C. y Martín, J.M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14, supl. 6-15.
- Santander, S., Zubarew, T., Santelices, L., Argollo, P., Cerda, J. y Bórquez, M. (2008). Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos. *Revista Médica Chile*, 136, 317-324.

Secretaría de Seguridad Pública (SSP). *Consejo de Menores*. En red: http://www.ssp.gob.mx/application?pageid=cmenores_sub_2&cdoctid=838

Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12, 661-670.

Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana. (2011). *Deserción Escolar y Conductas de*

Riesgo en Adolescentes. Recuperado de http://telesecundaria.gob.mx/mesa_tecnica/files/Desercion-Escolar.pdf

Vázquez, C. (2003). *Factores de riesgo de la conducta delictiva en la infancia y adolescencia. Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas*. Madrid. Coles.

World Health Organization (2011). *Salud y desarrollo del niño y el adolescente*. Recuperado de:

Estrés y apoyo social en mujeres amas de casa y empleadas domésticas

Rocío Soria Trujano²¹ y Nancy Lara de Jesús²²

FES Iztacala, UNAM

Resumen

Las mujeres con doble jornada de trabajo se enfrentan a situaciones de estrés y pueden tener problemas familiares y de salud, entre otros. El trabajo doméstico es considerado por muchas mujeres como rutinario y estresante, pero no es así cuando reciben un salario por realizarlo. Los objetivos del presente estudio fueron el evaluar estrés y apoyo social en amas de casa y empleadas domésticas, así como detectar diferencias según su lugar de residencia, la Ciudad de México o el estado de Puebla. 200 mujeres amas de casa y 200 empleadas domésticas participaron en la evaluación. Se utilizó el Perfil de Estrés de Kenneth Nowack. Predominaron los niveles moderados de estrés y de apoyo social. Se reportaron problemas económicos, sociales, ambientales y por realizar trabajo doméstico. No hay una distribución equitativa entre géneros de las responsabilidades domésticas. El apoyo social es importante para afrontar situaciones de estrés.

Palabras clave: estrés, apoyo social, amas de casa, empleadas domésticas

²¹ Profesora titular, Área Psicología Clínica. Email: maroc@campus.iztacala.unam.mx

²² Egresada de la FES Iztacala, Psicología, UNAM. Email: nlara.psic@hotmail.com

Abstract

Women with two work shifts face stressful situations and may have family and health problems, among others. Domestic work is considered by many women as routine and stressful work, but not so when they receive a salary to do it. The objectives of this study were to evaluate stress and social support on housewives and housemaids, and detect differences based on place of residence: Mexico City or Puebla. 200 housewives and 200 housemaids were evaluated. Kenneth Nowack Stress Profile was used. Moderate levels of stress and social support prevailed. Economic, social, environmental and domestic labor problems were reported. There is no equitable sharing between genders when it comes to domestic responsibilities. Social support to cope with stressful situations is important.

Key words: Stress, Social support, Housewives, Housemaids

Hoy en día es frecuente que muchas mujeres ejerzan un rol productivo, realizando una doble jornada de trabajo, lo cual puede someterlas a situaciones de estrés y por ello manifestar problemas físicos y psicosomáticos. Muchas mujeres refieren que no logran combinar su trabajo doméstico con el que realizan como empleadas asalariadas, lo que ocasiona conflictos familiares. Al respecto, Guerrero (2003) menciona que la aparición de conflictos entre el empleo y la familia ocurre cuando los horarios de trabajo se cruzan con los de tipo familiar; cuando tanto el rol laboral como el familiar exigen las mismas demandas; y cuando existe acumulación de roles, lo que per-

mite mayor socialización y desarrollo personal, pero que puede tener consecuencias negativas al descuidar a la familia. Álvarez y Gómez (2011) presentan datos que indican que las mujeres que manifiestan conflictos en lo laboral-familiar suelen hacer alusión al deterioro de su salud: cansancio, dolores de cabeza, problemas gastrointestinales, y estrés. Además, señalan conflictos interpersonales. Esta situación se relaciona con la desigualdad de roles entre hombres y mujeres, siendo ellas quienes siguen siendo las principales responsables de las tareas del hogar.

Rodríguez, Peña y Torío (2010) opinan que no existe una distribución equitativa entre géneros de las responsabilidades domésticas, debido a que el cónyuge que dispone de más recursos tiene más poder, y por lo tanto llevará a cabo menos trabajo reproductivo; debido también al reparto tradicional de tareas domésticas, y a que quienes invierten más tiempo en el trabajo productivo, dedican menos a la realización de trabajo del hogar. Estos mismos autores establecen que el trabajo doméstico incluye tareas como son la administración de recursos, limpieza de la casa, preparación de alimentos, transportación, representación al exterior del ámbito familiar, y en algunos casos, reparación y mantenimiento de la vivienda, sin dejar fuera el cuidado de los hijos(as) y, en ocasiones, de otras personas dependientes: alimentación, vestido, medicación, llevarlos al médico, etc.; sumado a la provisión de apoyo emocional.

Martínez, López y García (2013) obtuvieron datos que permiten observar que las mujeres, aunque tengan un nivel educativo alto y se desempeñen como profesionales, también realizan trabajo en el hogar a pesar de contar con alguna empleada doméstica, mientras que sus cónyuges las ayudan con los arreglos de la casa. Encontraron que ellas dedican días de sus vacaciones u horas asignadas

para su descanso a realizar este tipo de trabajo. Además, estas mujeres reportaron padecer trastornos del sueño, ansiedad, fatiga, estrés, trastornos músculo-esqueléticos y dolor de cabeza. Montesó (2015) argumenta que las mujeres que incluyen en sus obligaciones domésticas el cuidado de algún miembro de la familia enfermo o dependiente, son las que tienen peor percepción de su salud. Algunos estudios indican que la sobrecarga de trabajo puede repercutir en la salud de las mujeres, debido a que experimentan un nivel alto de estrés (Martínez, 2014). Moreno, Ríos, Canto, San Martín y Perles (2010) llevaron a cabo un estudio sobre síndrome de *burnout* en hombres y mujeres, y establecieron que ellas presentaron más agotamiento y menor satisfacción laboral, destacando que dedican su tiempo libre al cuidado de los hijos, a preparar alimentos, a limpiar la casa, y a realizar compras de primera necesidad, todo lo cual provoca una difícil conciliación entre trabajo asalariado y trabajo familiar, viviendo en constante estrés. Se ha visto que el estrés está correlacionado con la falta de apoyo social en las mujeres amas de casa (González, Landero y Moral, 2009; Moral, González y Landero, 2011; Ortiz y Ortega, 2010). Existen estudios que revelan que, en México, las parejas jóvenes siguen un patrón menos tradicional en la división

de tareas domésticas, de manera que los varones participan más en el desempeño de las mismas; no obstante, son las mujeres las principales encargadas del hogar, aunque ambos trabajen. Además, cuando los hijos son pequeños, los hombres dedican menos tiempo a su cuidado, dejando la mayor carga al respecto a las mujeres (Casique, 2008; Sánchez, Sánchez y Dresch, 2009).

Desempeñar varios roles simultáneamente, no contar con suficiente tiempo para ello y tampoco tener el apoyo de la pareja, provoca estrés, y el género femenino se ve afectado (Feldman, Vivas, Lugli, Zaragoza y Gómez, 2008). Por su parte, Montesó (2014) expresa que muchas mujeres amas de casa, en las zonas urbanas, han perdido el apoyo de la familia extensa, por lo que están aisladas y ello les puede causar estrés, sobre todo si tampoco reciben apoyo de los demás miembros de su familia.

Ahora bien, muchas mujeres mexicanas de familias pobres, indígenas, y/o con bajo nivel escolar, laboran como empleadas domésticas, cumpliendo con una doble jornada de trabajo, que implica realizar tareas rutinarias que además, no son valoradas socialmente, tanto en su hogar, como fuera de éste. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015), en

ese año, eran 2'321,124 las personas dedicadas al trabajo doméstico remunerado. Asimismo, señala que en los hogares mexicanos, las mujeres dedican 47.9 horas a la semana al trabajo doméstico, mientras que los varones dedican solamente 16.5 horas. Las empleadas domésticas no cuentan con ningún tipo de contrato de trabajo regular, y la mayoría de las veces tampoco con un salario justo, y no se les proporciona seguridad social; además, son sometidas a relaciones de subordinación y en muchas ocasiones cumplen jornadas laborales extenuantes. Las empleadas domésticas cotidianamente se enfrentan a situaciones que las hacen vulnerables: uso de sustancias tóxicas, levantar objetos pesados, resbalones en suelos húmedos, quemaduras, etc. Esta situación es peor por el hecho de que no cuentan con servicios sociales de salud, los cuales pueden obtener si son casadas y el esposo tiene un empleo formal en el que tenga derecho a la asistencia médica, gracias a lo cual ella puede recibir atención de este tipo al tratarse de la cónyuge, algo que no sucede cuando se trata de mujeres solteras, jefas de familia o solas (Organización Internacional del Trabajo, OIT, 2013).

El trabajo doméstico se ha considerado por muchas mujeres como rutinario y que no permite adquirir nuevas destrezas, pero no así cuando se

trata de trabajo remunerado. Se han obtenido datos que indican que las amas de casa con más presencia de estrés y problemas somáticos, son las que están menos satisfechas con su rol. Además, se ha observado que el hecho de trabajar fuera de casa y obtener un salario por ello, así como contar con apoyo social, son factores que influyen para que se reporte menor presencia de estos problemas (Montesó, Ferré, Lleixá y Espuny, 2011). Resulta interesante analizar muestras de mujeres que desempeñan el mismo tipo de trabajo, el doméstico, siendo amas de casa solamente o empleadas domésticas recibiendo un salario por ello. Así, los objetivos del presente estudio fueron evaluar estrés y apoyo social en amas de casa y empleadas domésticas, así como detectar posibles diferencias con base en su lugar de residencia: Ciudad de México o el estado de Puebla.

Método

El diseño fue un estudio exploratorio descriptivo, en el que se evaluaron dos muestras de amas de casa: 100 residentes de la Ciudad de México o área metropolitana y 100 de regiones del estado de Puebla (La Venta y El Rincón). Todas ellas realizaban labores domésticas en su hogar. Asimismo, se contó con dos muestras de empleadas domés-

ticas: 100 residentes de la Ciudad de México o área metropolitana y 100 de las regiones del estado de Puebla antes mencionadas. Estas trabajadoras realizaban labores domésticas en su hogar y en las casas en las que eran empleadas (trabajaban en la ciudad de Puebla); todas de nivel socioeconómico bajo y con un nivel educativo no mayor al de secundaria. La edad promedio de la muestra total fue de 38.4 años. Fueron contactadas a partir de amistades o familiares, 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, del instrumento a emplearse y de la forma en la que sería su participación, de manera que pudiese contarse con su consentimiento informado. Además, se hizo del conocimiento de las participantes que los datos obtenidos en la investigación podrían ser presentados en eventos científicos y/o publicados en revistas especializadas, respetando su anonimato.

Instrumento

Se empleó el Perfil de Estrés de Kenneth Nowack (2002), en cuanto a sus áreas de estrés y apoyo social. La escala de estrés incluye seis áreas: salud, trabajo, finanzas, problemas familiares,

sociales, y estrés por el ambiente. Este instrumento se piloteó y se modificó la redacción de algunos reactivos, con el fin de que la población a la que se dirigiría no tuviese problemas para entender su significado. Asimismo, algunos reactivos se eliminaron por evaluar un estilo de vida ajeno al del tipo de participantes. El Alpha de Cronbach fue de .771; la escala de apoyo social consta de 9 reactivos que incluyen pareja, familia de origen, familia extensa y amistades.

Procedimiento

Se aplicó el instrumento de manera individual, en el hogar o lugar de trabajo de las participantes. Se

pidió que leyeran las instrucciones y expresaran si existía alguna duda para aclararla; de no ser así, se procedía a contestar los reactivos.

Análisis de datos

Se obtuvieron datos porcentuales y se empleó la prueba *t* de Student para comparar los resultados entre amas de casa y empleadas domésticas, así como entre lugar de residencia, con base en las variables de interés.

Resultados

Los datos sobre niveles de estrés total y por escalas, así como de apoyo social, para las diferentes

Familia	71%	29%	0%	68%	31%	1%
Social	93%	7%	0%	80%	19%	1%
Ambiente	34%	49%	17%	54%	39%	7%

Tabla 2
Porcentajes de empleadas domésticas para niveles de estrés

NIVELES ESTRÉS EN EMPLEADAS DOMÉSTICAS						
	CDMX			Puebla		
	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO
Total estrés	29%	64%	7%	51%	49%	0%
Salud	62%	34%	4%	77%	23%	0%
Trabajo	47%	46%	7%	69%	28%	3%
Finanzas	44%	52%	4%	48%	52%	0%
Familia	57%	43%	0%	77%	22%	1%
Social	86%	14%	0%	87%	13%	0%
Ambiente	29%	52%	19%	53%	37%	10%

Tabla 3

Porcentajes de participantes de las diferentes muestras, para niveles de apoyo social

NIVELES APOYO SOCIAL						
POBLACIÓN	CDMX			Puebla		
	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO
Amas casa	18%	57%	25%	19%	63%	18%
Empleadas domésticas	20%	64%	16%	16%	76%	8%

En lo que respecta al estrés total, no se obtuvieron diferencias estadísticas significativas en la muestra total ni en la comparación entre amas de casa de ambos lugares de residencia; no obstante, sí se encontró diferencia entre las muestras de empleadas domésticas, reportando más estrés las participantes de la Ciudad de México: $t^{198} = 4.290$ $p < .05$. En cuanto a estrés por salud, al analizar los datos de la muestra total (amas de casa y domésticas, de ambos lugares de residencia), se pudo observar que no se encontraron diferencias. Cuando se realizaron análisis por ítems, se obtuvieron dos diferencias, para "Consumo de alcohol o tabaco en exceso": $t^{398} = -1.870$ $p < .05$, con ingesta más frecuente de las trabajadoras domésticas; y "Algunos síntomas físicos que le generen

molestia": $t^{398} = -.395$ $p < .05$, una vez más siendo las trabajadoras domésticas las que presentan más problemas. Al realizar la comparación entre amas de casa de ambas residencias, no se pudo establecer diferencia estadística significativa, pero sí se pudo encontrar una al hacer análisis por ítems, tales como "Consumo de alcohol o tabaco en exceso": $t^{198} = 3.621$ $p < .05$, con consumo más frecuente entre las amas de casa de la Ciudad de México. La comparación entre trabajadoras domésticas de la Ciudad de México o área metropolitana y las de Puebla, no arrojó una diferencia significativa, solamente se obtuvieron diferencias por los ítems "Consumo de alcohol o tabaco en exceso": $t^{198} = 2.808$ $p < .05$; y "Limitaciones físicas para realizar sus actividades": $t^{198} = 2.584$ $p < .05$;

en ambos casos, las empleadas domésticas de la Ciudad de México reportaron problemas más frecuentemente.

En cuanto a estrés por trabajo, cabe hacer notar que después del piloteo del instrumento, los ítems de esta área quedaron redactados de tal forma que podían evaluar el trabajo doméstico tanto de amas de casa como de empleadas domésticas, aunque las primeras no se desempeñaran laboralmente y no recibieran una remuneración económica. Con base en esto, los datos indicaron que en la muestra total no hubo diferencia significativa, pero al analizar los ítems de interés, sí se encontró una para "Problemas con el tiempo para realizar las actividades domésticas": $t^{398} = -1.599$ $p < .05$, reportando más quejas de las trabajadoras domésticas. En lo que respecta a las comparaciones solamente entre amas de casa, de ambos lugares de residencia, no aparecieron diferencias. No obstante, sí se detectaron para los ítems "¿Presenta problemas financieros, como por ejemplo: deudas, préstamos, financiamiento para la educación de los hijos, etcétera?": $t^{198} = -1.054$ $p < .05$, siendo las participantes de Puebla las que señalaron tener mayores problemas económicos; y también "Falta de reconocimiento por las labo-

res domésticas que llevo a cabo": $t^{198} = .264$ $p < .05$, reportando más problemas las amas de casa de Puebla.

Los datos de las comparaciones entre empleadas domésticas de ambos lugares de residencia tampoco arrojaron diferencias significativas, ni siquiera por ítems. En lo que se refiere a estrés por finanzas, no se identificó diferencia significativa para la muestra total; sin embargo, sí hubo una para el ítem "Financiamiento para la educación de los hijos": $t^{398} = .763$ $p < .05$, siendo las amas de casa quienes reportaron más problemas para contar con dinero para la educación formal de los hijos. Las comparaciones entre amas de casa de la Ciudad de México y las de Puebla no permitieron marcar una diferencia significativa, aunque sí la hubo en el ítem "Problemas legales": $t^{198} = -1.498$ $p < .05$, identificando a las amas de casa de Puebla con algunos casos de problemas de este tipo (procesos de divorcio con los gastos que implican). En lo que respecta a las empleadas domésticas, no se pudieron establecer diferencias significativas entre ambas muestras; tampoco cuando se hicieron análisis por ítems.

Por otro lado, en estrés por familia, se obtuvieron datos que indicaron que no hubo diferencia significativa en la muestra total, pero al realizar análisis

por ítems, sí se encontraron para “Preocupación por los parientes o familiares que no habitan en el hogar”: $t^{398} = .861$ $p < .05$, con más problemas las amas de casa; y para “Desequilibrio entre las actividades o labores que llevo a cabo y la familia”: $t^{398} = -2.356$ $p < .05$, con más dificultades las empleadas domésticas. Las comparaciones entre muestras de amas de casa y de trabajadoras domésticas de ambos lugares de residencia no revelaron diferencias significativas, como tampoco en los análisis por ítems. Los resultados de las comparaciones entre empleadas domésticas de ambos lugares de residencia indicaron que no hubo diferencia significativa entre ambas muestras; de igual manera no marcaron diferencias por ítems.

En lo concerniente al estrés por entorno social, se obtuvieron datos que no permitieron establecer diferencias significativas en la muestra total, ni en cuanto a ítems. Cuando se analizaron los datos correspondientes a amas de casa de la Ciudad de México y de Puebla, sí se encontraron diferencias por ítems tales como “Problemas con los vecinos”: $t^{198} = -1.569$ $p < .05$; “Dificultades con amigos”: $t^{198} = -2.173$ $p < .05$; “Complicación para establecer una conversación con personas nuevas”: $t^{198} = -4.346$ $p < .05$; y “Visitas inesperadas”: $t^{198} = -3.692$ $p < .05$, encontrando que en todos los casos fue-

ron las amas de casa de Puebla quienes manifestaron mayores problemas. No se obtuvieron diferencias significativas entre empleadas domésticas de ambos lugares de residencia, pero sí se pueden mostrar algunas al hacer los análisis por ítems, tal es el caso para “Problemas con los vecinos”: $t^{198} = 2.273$ $p < .05$; y “Dificultades con amigos”: $t^{198} = 1.545$ $p < .05$, donde en ambos casos fueron las participantes de la Ciudad de México las que reportaron mayores problemas.

Por último, se obtuvieron datos con respecto a estrés por ambiente. Para la muestra total no se manifestaron diferencias significativas, pero sí se establecieron por ítems; tal es el caso de “Noticias impactantes sobre los hechos actuales”: $t^{398} = -1.392$ $p < .05$, evidenciándose más problema en las trabajadoras domésticas. Las comparaciones entre amas de casa de la Ciudad de México y de Puebla no proporcionaron diferencia estadística, pero sí para el ítem “Demasiado ruido”: $t^{198} = 4.794$ $p < .05$, manifestando más problemas las participantes de la Ciudad de México. Los datos de las comparaciones entre trabajadoras domésticas de ambos lugares de residencia, no mostraron diferencia significativa, pero sí se pudo establecer una para el ítem “Delincuencia”: $t^{198} = 2.142$ $p < .05$, reportando más problema al respecto las participantes de la Ciudad de México.

En lo que respecta a apoyo social, no se encontraron diferencias estadísticas significativas en la muestra total. Las diferencias que se pudieron observar, se establecieron al hacer los análisis por ítems. Al comparar las muestras de amas de casa de ambos lugares de residencia, encontramos diferencia para el ítem “¿Con qué frecuencia estas personas le ayudan a que su trabajo o vida personal sean más fáciles? Familiares o parientes (hijos-hijas, hermanos-hermanas, tíos-tías, etcétera)”: $t^{198} = -1.113$ $p < .05$, recibiendo ayuda más frecuentemente las amas de casa de la Puebla; “¿Con qué frecuencia estas personas le ayudan a que su trabajo o vida personal sean más fáciles? Amigos”: $t^{198} = .717$ $p < .05$, recibiendo apoyo con más frecuencia las amas de casa de la Ciudad de México; “Indique qué tan a gusto se siente con el apoyo que le proporcionan estas personas. Amigos”: $t^{198} = 1.884$ $p < .05$, estando más a gusto las amas de casa de la Ciudad de México con el apoyo recibido. Finalmente, los datos de las comparaciones entre trabajadoras domésticas de ambos lugares de residencia, revelaron diferencias significativas para “¿Con qué frecuencia mantiene la comunicación con estas personas para que sus actividades diarias funcionen mejor (por ejemplo: expresar sentimientos, pedir algún consejo, recibir de ellos apoyo, amor, cariño, aceptación)? Esposo o novio”:

$t^{198} = .000$ $p < .05$, reportando mejor comunicación con la pareja, las trabajadoras domésticas de Puebla.

Conclusiones

En lo concerniente a estrés, se puede decir que destacó el nivel medio y que las comparaciones realizadas para la muestra total no revelaron diferencias estadísticas significativas, aunque sí se establecieron para algunos ítems. Los datos porcentuales permiten observar que predominó el nivel medio de estrés total para las amas de casa de ambos lugares de residencia, así como para las empleadas domésticas de la Ciudad de México, siendo que para este tipo de trabajadoras que viven en Puebla, los niveles bajo y medio son similares, con la mitad de las participantes para cada uno. Esto significa que tanto en la capital del país como en el lugar de provincia de interés, las mujeres evaluadas están sometidas a situaciones de estrés, y es necesario analizar los datos para determinar si se pueden establecer correlaciones entre las áreas estudiadas.

Al revisar los resultados para el área de salud, predominó el nivel bajo en la muestra total; sin embargo, los porcentajes de participantes con nivel medio requieren de atención puesto que las

diferencias que se encontraron se relacionan al consumo de alcohol o tabaco, así como a molestias físicas, siendo las empleadas domésticas las que reportaron más problemas. Además, las amas de casa de la Ciudad de México consumen en mayor medida estos productos, donde la sobrecarga de trabajo de tipo doméstico puede ser un factor influyente. Además, sería oportuno analizar la edad como factor para que la salud de las mujeres se vea o no afectada al realizar una doble jornada de trabajo. Vilchez, Paravic y Valenzuela (2013) mencionan que la edad, el estado civil, la división del trabajo doméstico, la carga de este tipo de labores, y el número de personas que conforman el sistema familiar, son factores que pueden influir en la salud de las mujeres.

En cuanto a estrés por trabajo, predominó el nivel bajo para las amas de casa de la Ciudad de México y de Puebla, así como para las empleadas domésticas de Puebla; mientras que los niveles bajo y medio son similares para la muestra de empleadas de la Ciudad de México, lo que indica que a estas mujeres les estresa el hecho de que no les alcance el tiempo diario para cumplir con sus obligaciones domésticas tanto en su hogar como en su trabajo, aunado a la falta de reconocimiento por su esfuerzo.

Para estrés por finanzas, el nivel bajo resaltó para las amas de casa de la Ciudad de México, mientras que el medio predominó en las de Puebla; para las empleadas domésticas de ambas ciudades, también prevaleció este nivel, con altos porcentajes de participantes. Esto indica que existen problemas económicos en la mayoría de las familias de las mujeres evaluadas, principalmente por la falta de dinero para la educación formal de los hijos, a pesar de que reciben un salario por su trabajo. Es posible que se tratara de sistemas familiares uniparentales.

En el área familiar preponderó el nivel bajo de estrés en todas las muestras, pero cabe hacer notar que en el caso de las trabajadoras domésticas de la Ciudad de México, el nivel medio adquiere relevancia, pues casi en la mitad de la muestra se reportó estrés en esta área, a este nivel. En la capital de México es demasiado el tiempo que se invierte para el traslado de un lugar a otro, lo que puede resultar un factor que influya para que muchas empleadas dediquen menos tiempo al cuidado de la familia, y por ello tengan problemas.

En cuanto a estrés en el área social imperó el nivel bajo en todas las muestras, pero se puede decir que algunas amas de casa de Puebla y algunas

empleadas domésticas de la capital de México están estresadas por la convivencia conflictiva con vecinos y/o amistades. Las regiones donde residían las participantes de Puebla son lugares que han crecido y cada día tienen más habitantes; el hacinamiento y la competencia entre los ciudadanos para obtener los servicios públicos para la sobrevivencia, así como la desconfianza entre unos y otros debido a la inseguridad, hacen muy difícil la convivencia entre la gente.

Por último, en el área ambiental, adquiere importancia el nivel medio de estrés en las mujeres de la Ciudad de México; mientras que en Puebla resaltó el nivel bajo. Las amas de casa de la capital del país manifestaron mayores problema en relación al ruido, y las empleadas domésticas con respecto a la delincuencia y los hechos actuales de violencia, debido tal vez a que ellas tienen que permanecer fuera de casa gran parte de la semana, lo cual las hace más vulnerables de lo que son las amas de casa. Por otro lado, imperó el nivel medio de apoyo social. Este apoyo es un factor que influye para una menor presencia de estrés (Matud y Bethencourt, 2000; Álvarez y Gómez, 2011). Muchos hogares en Puebla albergan no solamente a una familia de origen, sino también a parte de la familia extensa, lo cual puede convertirse en una gran ayuda para las

mujeres amas de casa (repartición de responsabilidades domésticas, incluida la crianza y cuidado de los hijos), y sobre todo para las empleadas domésticas. Tal vez por ello las mujeres de provincia señalaron que reciben más apoyo de familiares y tienen mejor comunicación con su pareja, mientras que las de la capital del país lo reciben de amigos, pues en este espacio hay más familias nucleares individuales.

Es importante realizar más estudios con respecto a apoyo social y habilidades sociales en relación a la distribución equitativa de labores domésticas y del cuidado de los hijos. El trabajo doméstico, aunque sea remunerado, no deja de ser extenuante, sobre todo si se lleva a cabo en una doble jornada de trabajo.

Referencias

Álvarez, A. y Gómez, I. (2011). Conflicto trabajo-familia, en mujeres profesionales que trabajan en la modalidad de empleo. *Pensamiento Psicológico*, 9 (16), 89-106. Disponible en red:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1657-896120110000100007&lng=en&lng=en&nrm=ISO
>

- Casique, I. (2008). Participación en el trabajo doméstico de hombres y mujeres en México. *Papeles de Población*, 14 (55), 173-200. Disponible en red: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11205508>
- Feldman, L., Vivas, E., Lugli, Z., Zaragoza, J. y Gómez, V. (2008). Relaciones, trabajo y salud en mujeres trabajadoras. *Salud Pública Méx*, 50 (6), 482-489. Disponible en red: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-363420080000600009&Ing=es&nrm=iso
- González, M., Landero, R. y Moral, J. (2009). Cuestionario de Burnout para amas de casa 8CUBAC): evaluación de sus propiedades psicométricas y del Modelo Secuencial de Burnout. *Univ Psychol*, 8 (2), 533-544. Disponible en red: <http://www.redalyc.org/pdf/647/64712165020.pdf>
- Guerrero, J. (2003). Los roles no laborales y el estrés en el trabajo. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 73-84. Disponible en red: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1189/1741>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2015). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Población Económicamente Activa. "Estadísticas a propósito del día internacional del trabajador doméstico (22 de julio)"*. Disponible en red: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/domesticoO.pdf>
- Martínez, M. L. (2014). Creencias irracionales sobre el trabajo doméstico, horas dedicadas al hogar y estado general percibido en docentes universitarias. *Conexión. Revista Académica Aliat Universidades*, 2 (3). Disponible en red: <http://www.alistuniversidades.com.mx/conexion/ind.php/en/sample-levels/psicologia/780-creencias-irracionales-sobre-el-trabajo-domestico-horas-dedicadas-al-hogar-y-estado-general-percibido-en-docentes-universitarias-ano-2-numero-3>
- Martínez, S., López, F. y García, O. (2013). Tiempo libre y trabajo doméstico en su relación con daños psicosociales en docentes de una Universidad Pública mexicana. *Ciencia y Trabajo*, 15 (48), 165-172. Disponible en red: <http://www.scielo.cl/pdf/cyt/v15n48/art11.pdf>

- Matud, M. P. y Bethencourt, J. M. (2000). Ansiedad, depresión y síntomas psicosomáticos en una muestra de amas de casa. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (1). Disponible en red: <http://www.Redalyc.org/articulo.oa?id=80532105>
- Montesó, M. P. (2014). La construcción de los roles de género y su relación con el estrés crónico y la depresión en las mujeres. *Comunitaria. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 8, Julio. Disponible en red: <http://dx.doi.org/10.5944/comunitaria.8.6>
- (2015). La depresión en las mujeres: Una aproximación multidisciplinaria desde la perspectiva de género. *Publicaciones Universitat Roviral Virgili*. Disponible en red: <https://books.google.com.mx/books?id=8JE5C-QAAQBAJ&pg=PA219&lpg=PA219>
- Montesó, M. P., Ferré, C., Lleixá, N. y Espuny, C. (2011). Factores psicológicos que influyen en el desarrollo de la depresión en las mujeres. *Anuario Hojas de Warmi*, 16. Disponible en red: <http://www.ub.edu/SIMS/hojaWarmi/hojas16/articulos/Montesoetal.pdf>
- Moral, J., González, M. y Landero, R. (2011). Estrés percibido, ira y burnout en amas de casa mexicanas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2 (2), 123-143. Disponible en red: <http://www.Redalyc.org/articulo.oa?id=245118507001>
- Moreno, M. P., Ríos, M. L., San Martín, J. y Perles, F. (2010). Satisfacción laboral y Burnout en trabajos poco calificados. Diferencias entre sexos en población migrante. *Revista de psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26 (3), 255-265. Disponible en red: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1576-59622010000300008&Ing=es&yIng=es&nrm=iso
- Nowack, K. (2002). *Perfil de estrés*. México: Manual Moderno.
- Organización Internacional del Trabajo OIT (2013). *Manual de buenas prácticas. Trabajadoras y empleadoras de servicio doméstico*. Disponible en red: http://www.iLo.org/wcmsp5/groups/public--americas/--ro-lima/--sro-Santiago/documents/publication/wcms_219955.pdf

Ortiz, G. y Ortega, M. E. (2010). *Burnout, sobrecarga percibida y sintomatología asociada al estrés en amas de casa mexicanas*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional, VII Congreso Nacional, XXXII Asamblea Nacional FENAPSIME A.C., IV Jornadas de Psicoanálisis y Psicología Hospitalaria. Memorias. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Disponible en red: http://www.academia.edu/845383d1/BURNOUT_SOBRECARGA_EN_AMAS_DE_CASA_MEXICANAS

Rodríguez, M. C., Peña, J. y Torío, S. (2010). Corresponsabilidad familiar: negociación e intercambio en la división del trabajo doméstico. *Papers*, 95 (1), 95-117. Disponible en red:

dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=860583

Sánchez, S., Sánchez, M. P. y Dresch, V. (2009). Hombres y trabajo doméstico: variables demográficas, salud y satisfacción. *Anales de Psicología*, 25 (2), 299-307. Disponible en red: http://www.um.es/analesps/v25/v25_2/12-25_2.pdf

Vilchez, V., Paravic, T. y Valenzuela, S. (2013). Contribución de Enfermería al abordaje de los trastornos psicosomáticos de la mujer trabajadora. *Enfermería Global*, 12 (31), 254-264. Disponible en red: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v12n31/ensayo1.pdf>

Conflicto psíquico en una mujer diagnosticada con cáncer de mama

Norma Susana Rosales Canizo²³, Manuel Gutiérrez Romero²⁴

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Los avances tecnológicos y médicos se han inclinado en atender el cáncer, concentrándose por tratar el cuerpo “orgánico”; sin embargo, es sabido que el discurso médico puede resultar insuficiente al momento de referir al cáncer, pues quien padece tal enfermedad es un sujeto resultado de una prehistoria, que hace de cada uno un ser singular en responder ante diferentes circunstancias, y sobre todo en las representaciones puestas en el padecer. La presente investigación tiene como objetivo analizar el conflicto psíquico en una mujer diagnosticada con cáncer de mama por medio de la entrevista psicodinámica. Se llega a la conclusión de que existió un conflicto psíquico primordial, un conflicto que ha tenido lugar en la relación más temprana con su madre. La relación con su madre se encuentra perturbada, dependiente, una relación culpígena, en la cual se ha invalidado la experiencia subjetiva de la paciente.

Palabras clave: conflicto psíquico, cáncer de mama, relación temprana con la madre, subjetividad

²³ Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Email: susyrosalesc.com.

²⁴ Doctor en Investigación Psicoanalítica por la Sociedad de Psicoanálisis Mexicano, profesor investigador adscrito a la Universidad Autónoma del Estado de México. Email: mgutierrezr@uaemex.mx

Abstract

Technological and medical progress have moved towards cancer treatment, focusing on treating the “organic” body. However, it is well known that the medical discourse may not be enough when we talk about cancer because the person who suffers from this disease is a person with a story. This makes each one of them a unique person who responds differently to diverse circumstances, specifically in the representations that are set in the disease. This investigation analyzes the psychological conflict in a woman who was diagnosed with breast cancer using a psychodynamics interview. This research comes to the conclusion that there was an original conflict, a conflict which emerged in the earliest relationship with her mother. The relationship with her mother is now disturbed, it is dependent, and it is a guilty relationship in which the subjective experience of the participant has been invalidated.

Keywords: Psychological conflict, Breast cancer, Early relationship with the mother, Subjectivity

Creer que la patología es un fenómeno meramente fisiológico causado por una falla orgánica o una lesión física que debe ser atendido únicamente por personal médico ha dejado de ser la principal creencia, y se ha incluido cada vez más el reconocimiento de la incidencia de factores psicológicos. Sobre esta idea central es que surge el interés por conocer aquellos procesos psíquicos implicados en el cáncer de mama, y cómo pueden llegar a tener un impacto en la aceptación del tratamiento.

La implicación de estos procesos psíquicos, desde diferentes investigaciones, han relacionado estrechamente la aparición del cáncer con la historia de vida del sujeto, esto es, con sus vivencias que han resultado en un trauma que no se ha logrado expresar por medio de la palabra, sino más bien a través del cuerpo. De ello es que pueden surgir algunos cuestionamientos sobre tal conflicto.

Ante estos cuestionamientos se hace énfasis en que no se trata en modo alguno de suponer lo psíquico como causa del cáncer, sino de entender cómo lo que está en juego va más allá de un orga-

nismo enfermo, pues el padecimiento humano implica, por definición, la mixtura entre biología y lenguaje, constituyendo así un sufrimiento.

Iniciaremos por citar algunas definiciones generales de lo que es el conflicto psíquico. En este sentido, para Laplanche y Pontalis (1996), este ocurre cuando se oponen exigencias internas contrarias en el sujeto. El conflicto puede ser manifiesto (por ejemplo, entre un deseo y una exigencia moral, o entre dos sentimientos contradictorios) o latente, pudiendo expresarse este último de un modo deformado en el conflicto manifiesto y traducirse especialmente por la formación de síntomas, trastornos de la conducta, perturbaciones del carácter, entre otros. Asimismo, estos autores hablan del conflicto como resultando de diferentes causantes y desde diversos puntos de vista, tales como conflicto entre el deseo y la defensa, conflicto entre los diferentes sistemas o instancias, conflictos entre las pulsiones, conflicto edípico, este último donde no solamente se enfrentan deseos contrarios, sino que tales deseos se enfrentan con lo prohibido.

Para Fenichel (1997), el conflicto psíquico da por resultado el bloqueo de las descargas necesarias y crea de esta manera un estado de estancamiento. Este estado da origen gradualmente a una relativa

insuficiencia en la aptitud del yo para controlar la excitación. Es así que el conflicto psíquico se desarrolla en medio de una tendencia que trata de evitar esa descarga. La intensidad de la tendencia hacia la descarga no depende solamente de la naturaleza del estímulo, sino también, y más aún, del estado físico-químico del organismo, por lo cual es pertinente equiparar las tendencias que pugnan por una descarga, con pulsiones (p. 157).

Ahora bien, para abordar el tema del cuerpo subjetivo es necesario hablar de la imagen de sí mismo. La imagen de sí mismo es ante todo un sentimiento, el sentimiento de existir y de ser uno; un sí mismo que uno ama o rechaza. Esta imagen se forma a lo largo de toda la vida, y cuyos principales ingredientes son, primeramente, todo lo que proviene del cuerpo tal como lo siente y tal como lo ve el sujeto; la imagen del cuerpo que devuelve el espejo y, sobre todo, la expresión del rostro cuando el sujeto se mira en el espejo. En segundo lugar, todo lo que proviene del lenguaje en el cual está inmerso el sujeto, la lengua materna y la que habla, su nombre propio y todo lo que se relaciona con la historia, con la situación familiar y social. Luego, todo lo que proviene del prójimo: la imagen de sí mismo que transmiten la familia, los amigos y los pares. Y, finalmente, el último elemento constitutivo lo conforman los aluviones de

la historia, las huellas y cicatrices dejadas por los acontecimientos memorables del pasado. Desde su nacimiento, el sujeto no cesa de integrar todos esos elementos surgidos del cuerpo, del lenguaje, de los otros y de la historia. Este autorretrato virtual e identitario es la sustancia misma del yo. En realidad, la imagen de sí mismo y el yo son dos expresiones posibles para designar el sentimiento más íntimo, el de sentirse uno mismo (Nasio, 2008, p. 142). Por tanto podemos decir que la percepción que tengo de mi cuerpo siempre es impura, está filtrada y tamizada mil veces por las fantasías infantiles e inconscientes que gobiernan al sujeto.

Ahora bien, inclinándose en dirección la relación más temprana, desde el inicio la madre le habla al bebé, lo nombra, lo califica, le adjudica sentidos, valores, cualidades, afectos. Esta relación madre-niño está presente en el discurso del padre, de la familia, lo que sugiere que el tercero simbólico y social ya está presente y vendrá a obstaculizar esta relación a dos. En los primeros vínculos, el tercero tiende a ser excluido. La “evolución de las relaciones madre-niño es una evolución de esta exclusión inicial” (Bergés. 1999, p. 276).

El aspecto relacional da cuenta del valor de la presencia materna que pone en juego su propia

capacidad simbolizante para dar significación a la sensorial, creando así, en palabras de Doltó (1984) “una red de seguridad lingüística”.

En el *Proyecto de una psicología para neurólogos*, Freud adjudica a la madre un lugar primordial, originario y prehistórico en la constitución del aparato psíquico. La teoría de la primera vivencia de satisfacción da cuenta del modo en que el recién nacido —sometido al apremio de las grandes necesidades, como el hambre—, ha de ser alojado por el cuidado ajeno para acceder a la dimensión de lo vital. La madre mítica, no solamente se erige como un Otro omnipotente, capaz de dar respuesta a las tensiones orgánicas del recién nacido, sino que, además, en esa dialéctica, inscribe las huellas mnémicas que orientarán al surgimiento del deseo en relación al objeto originariamente perdido, así como la añoranza de la satisfacción primaria, imaginada como plena y absoluta (Freud, 1895).

La salud mental de un individuo es determinada desde el comienzo por la madre, quien proporciona lo que Winnicott denomina “un ambiente facilitador”, es decir un ambiente en el cual los procesos naturales de crecimiento del bebé y sus interacciones con lo que lo rodea puedan desarro-

llarse según el modelo que ha heredado. La madre (sin saberlo) está echando las bases de la salud mental del individuo (Winnicott, 1990, p. 42).

De esta manera las relaciones tempranas y el despliegue de la estructuración psíquica del niño estarán marcadas por la posibilidad de la madre de tomar conocimiento de que es el niño quien desde el nacimiento y después y durante su desarrollo, la desborda, haciendo fracasar su omnipotencia.

Descripción general de historia de vida de la participante

- Nombre: Liliana (seudónimo)
- Edad: 54 años
- Ocupación: Empleada de tienda departamental
- Numero de entrevistas: 12
- Duración por entrevista: 45-50 minutos

Liliana se mostró curiosa y dispuesta ante las entrevistas, denotando completo desconocimiento ante el trabajo de un psicólogo, pues explica no entender cómo es que se relacionan las emociones con el cáncer. Dispuesta a responder y

a profundizar cada uno de los temas planteados, Liliana tiene una visión positiva ante su diagnóstico e incluso mantenía la filosofía de vida donde “se tiene que aprender de las cosas que pasan”, de manera que siempre busca aprender de lo que le ocurre y específicamente ahora de su cáncer; un aprendizaje en donde mayormente ha encontrado que ella es la culpable de lo que le puede suceder, mostrando así un sentimiento de impotencia e incomprensión de las personas o situaciones externas.

Al abordar los temas de la relación hacia sí misma y con los otros, mostró un cambio evidente en su disposición, mostrándose ansiosa y con dificultad a responder, pues generalmente habla de sus relaciones interpersonales como si no existieran conflictos, justificando a todas las personas por sus actos y mayormente cuando la agreden. A esto se suma que cuando describe una situación dolorosa, su lenguaje corporal se presenta rígido, evidenciando incongruencia con lo que habla.

Liliana es la hermana mayor de cinco hermanastros (ellas es la única hija fuera del primer matrimonio de su madre), y relata que su madre se embarazó a los 18 años de ella, motivo por el cual su padre “las abandonó” en cuanto se enteró. Los abuelos de Liliana la cuidaron hasta que cumplió

cuatro años de edad, tiempo en donde fallece su abuela a causa de un derrame cerebral, mientras su madre trabajaba en la frontera norte del país para mantenerla. Su madre no la cuidó ni la visitó durante este tiempo, sólo enviaba dinero. A los cuatro años ocurrieron varios sucesos en la vida de Liliana: fallece su abuela, su madre regresa y se la lleva a vivir con ella al norte, en donde conoce a sus hermanastros, momento donde explica que se sentía fuera de lugar con ellos: "...nunca encajaba con ellos y hasta ahora no me he sentido como su hermana".

Liliana recuerda que su madre trabajaba muy duro y aún más que Roberto (padraastro al que nunca llamó "papá"), quien era alcohólico y no aportaba económicamente en casa. Roberto falleció de cirrosis cuando Liliana había cumplido 12 años. Desde ese momento su madre se convirtió en una mujer desconocida que trabajaba todo el día y a quien, en ocasiones, sólo veía los domingos, motivo por el cual la tía (hermana de Roberto) cuidaba a Liliana y a sus hermanastros. En sus palabras, se trataba de una tía "enojona y mandona", a la que sin embargo consideraba más cercana que a su propia madre. Liliana terminó la secundaria y buscó un empleo para poder ayu-

darle a su madre con los gastos familiares, apoyando a sus hermanastros para que pudieran tener una carrera.

A los 20 años conoció a Marcos un hombre que actualmente es su esposo y quien es alcohólico. Liliana tiene tres hijos con él, a quienes "les ha tratado de dar estudios y más cercanía de la que su madre le dio"; sin embargo, menciona constantemente que se siente fracasada en esta tarea pues su esposo no coincide con sus ideas²⁵: "él tuvo una vida difícil, debo comprenderlo".

Cuando Liliana cumplió 50 años su madre fallece de cáncer pulmonar, y ella misma es diagnosticada con cáncer de seno tres años después. Liliana expresa preocupación por dejar solos a sus hijos, pues su esposo no ha demostrado interés por ellos, y le aterra la idea de dejarlos solos.

Descripción del conflicto psíquico en Liliana

Liliana nombra frecuentemente a la madre. Para poder hablar de ella utiliza a esa madre como una "ortopedia" para poder mostrarse a los demás, función de la madre que se adopta en la primera infancia, cuando el bebé es inmaduro y ante ese desvalimiento necesita de otro que le sea como

²⁵ Liliana se refiere a las ideas respecto a la crianza que ella tiene con sus hijos, donde se muestra sobreprotectora, mientras que su esposo le dice que "mima" mucho a sus hijos y que los convertirá en hijos "chiquiados".

“soporte”. Frecuentemente se puede detectar en su discurso: “Mi mamá decía que las cosas tenían que ser..., pues yo me acuerdo que mi mamá me decía...”, etc. La relación que Liliana mantuvo con su madre fue altamente dependiente, se apropia de su discurso para poder hablar de ella. Aun después de fallecida se basa en lo que “su madre decía...”, difícilmente contestaba “yo creo... yo soy... yo quiero...”. Liliana no puede tomar decisiones por ella misma.

De acuerdo a Lacan, se reconocen dos vertientes en el deseo materno: aquella que permite vivir, su cara amable, vivificante; y otra, oculta tras la primera, la que impide la vida, su cara siniestra, mortífera. Estos extremos dan cuenta de que se trata de una función que deja las marcas más intensas en la constitución del sujeto. En Liliana, se percibe una cara de madre solícita, que anula la subjetividad de Liliana, y que sigue presente como impidiendo que emerjan sus propias decisiones.

Aquí, Liliana funge como aquel objeto de la madre. Se presta para evitar evidenciar la falta materna, que teóricamente Lacan nombra como “estrageo materno”, haciendo alusión a las relaciones en las que el sujeto queda atrapado en la

“boca” materna. De esta manera, Liliana se identifica con el objeto de ese deseo —con este deseo con el que va a identificar su propio deseo.

Evitar evidenciar la falta materna de su madre se puede observar claramente cuando menciona que su madre sufrió mucho, que ella hizo lo imposible para verla “feliz” y que sin embargo no lo logró. En su relación se puede ver que la madre de Liliana era negligente, indiferente a sus “necesidades”, una madre que se comunicaba con ella por medio de críticas improductivas, es decir, una madre insensible a la existencia de Liliana, a reconocer sus estados de ánimo, así como los efectos que tenían tanto sus palabras como sus actos en Liliana, características que pueden ser el reflejo de aquella relación que mantuvieron en la primera infancia de Liliana.

De tal manera se constituye, a partir de estos aspectos deficitarios en la constitución del narcisismo primario, una manifestación de dificultad en la conexión con la realidad, idealizaciones y predominio de lo imposible, conjuntamente con difusión de la identidad y dificultad en la integración de un objeto de amor (Horstein, 2002).

Otra característica en el discurso repetitivo retomado de su madre es el rechazo a la feminidad.

Para la madre de Liliana, no había peor castigo que ser mujer. Liliana se apropia de estas palabras, y son las que han velado la percepción que ella tiene de sí misma como mujer.

En cuanto a la feminidad, psicoanalíticamente es entendida como el lugar donde se da un punto de convergencia entre el inconsciente y la cultura, por tanto su construcción tiene implicaciones tanto universales como particulares, tanto de igualdad como de diferencia. Tales implicaciones universales hacen referencia a cuestiones de la especie, de lo heredado y transmitido a través de los tiempos y la evolución y los comportamientos esperados y deseados (muy relacionados con el Superyó), mientras que sus implicaciones particulares son más propias del sujeto, de su historia y sus vivencias de aquello que en su proceso de aprendizaje la mujer interiorizó como signo de feminidad (González, 1993).

Tomando en cuenta las implicaciones particulares de la feminidad, podemos encontrar que a Liliana le fue transmitida la idea de que ser mujer es ser doliente, débil, que tiene que adoptar el papel de sumisión, como un objeto, además de mantener la idea de que las personas lastiman mayormente a las mujeres, por lo que si ella se identifica como mujer, ella asegura que es lastimada.

Las impresiones que surgen a partir de lo anterior es que el conflicto reside cuando culturalmente se han establecido una serie de pautas que determinan lo que “es ser femenino” (formas de vestir, de hablar, de relacionarse con el sexo opuesto, el lugar ocupado laboralmente entre otros), pautas que Liliana rechaza y escasamente muestra en apariencia, en el actuar ni en el hablar: “las demás mujeres son lindas, no podré llegar a ser como ellas, uhhhmm no”. Lo anterior genera un sentimiento de inferioridad y envidia hacia las mujeres —aspecto que se encuentra en su hablar cuando refiere que “... es que... como que ser como ellas, me parece ser tonta”.

Es clara la demostración del deseo de la propia madre, el cual es puesto a lo largo de la vida de la paciente. De cierto modo, el discurso atravesado en ella la remite a un rechazo e insatisfacción constante en la relación con su madre, debido al hecho de haber nacido “mujer”.

Por otra parte, Liliana experimenta un constante vacío que no sabe a qué atribuir, así como un sentimiento de desvalía, pues en “aquellos sentimientos de desvalimiento y del vacío existe una falla en la relación con la madre como objeto primario de sostén, a esto suelen sumarse sucesos de índole

traumática, de tal manera que el papel decisivo del ambiente precoz aparece como constante en las patologías del desvalimiento” (Horstein, 2002).

De acuerdo a esta teoría, también se encuentra que puede ser que el vacío del yo fuera más consistente que sus logros. Enfocándose en la primera infancia, en la ausencia de la madre, los objetos no pudieron construir los objetos transicionales, que son y no son el pecho, lugar que debió ser ocupado por el lenguaje. La simbolización y la creatividad se verán invadidas por las somatizaciones, las actuaciones o por la depresión vacía. Asimismo se detecta la predominancia en los objetos primordiales, la indiferencia o el displacer vivido en la primera infancia. Las fallas de recursos del yo remiten a fallas del objeto, por lo que el sentimiento de vacío y de extrañamiento que presenta Liliana puede deberse al rechazo de su madre, pues Liliana describe a una madre distante, que abandona, exige y manipula.

Es evidente que la posición subjetiva de Liliana está profundamente atravesada por la relación arcaica con la madre, en donde dominan las experiencias concernientes al desamparo y al abandono. Claramente, la hostilidad de la cual ella preserva a la madre se juega, en cambio, tanto en las referencias a sí misma como hacia su relación

con los demás. De esta manera, parece ser que se encuentra estancada en una relación donde le es difícil dar un no por respuesta ante las demandas de los demás.

Liliana ha tenido pérdidas importantes: se encontró que su madre se fue y la dejó con su abuela, quien le relataba por qué se había ido su madre; cuando cumple cuatro años, su madre regresa por ella (pues su abuela había fallecido), suceso que en el momento no se le explicó, sino hasta tiempo después. Por último, ya en la vida adulta y después de tres años de haber sido diagnosticada, su madre muere de cáncer pulmonar.

Cuando el sujeto se ve enfrentado a la muerte de alguno de sus padres la situación se complejiza. El dolor provocado por la añoranza del objeto perdido queda unido a vivencias de desvalimiento, de fragilidad yoica, de inermidad, lo que da lugar a una cualidad de angustia diferente a la que surge frente a la resignación del objeto en la situación edípica. Estaría vinculado a lo que Freud describe como angustia primaria. Por otra parte, la angustia ante la pérdida de un ser amado sostenedor se hace intolerable para el yo inmaduro, no autónomo, llevándolo entonces a la utilización de severos y persistentes recursos defensivos (Freud, 1926).

A partir de estas pérdidas, Liliana menciona sentimientos de desamparo, vacío y tristeza, de aquí que se tome en cuenta lo descrito por Freud en su artículo *Duelo y melancolía*: el duelo es un proceso normal, mientras que la melancolía es patológica. Ambos sobrevienen como consecuencia de la pérdida del objeto amado, y en ambos casos existe un estado de ánimo doloroso, una pérdida de interés por el mundo exterior, una pérdida de la capacidad de amar y una inhibición general de todas las funciones psíquicas. Sin embargo, existe una diferencia, pues la melancolía incluye otro síntoma que no está presente en el duelo, “la pérdida de la autoestima”, lo que se traduce como auto-reproches.

Liliana se muestra culpable ante el abandono de su madre. Cuando ella tenía dos años, su abuela le comentaba que su madre se había ido pues el padre las había abandonado, y por tanto no le alcanzaba para poder mantener a Liliana. Ella no entiende por qué se fue su papá y vuelve a retomar esta figura para generalizar que “todos los hombres abandonan”, por lo que ella asegura que su esposo la abandonará en algún momento, aunado a que se auto-reprocha que “por ella su mamá se tuvo que ir”, y si ella no hubiera nacido, su madre jamás se hubiera casado con un hombre que la lastimaba mucho, dado que menciona

que su madre sufrió mucho a causa de un segundo matrimonio con un hombre alcohólico; y si ella no hubiera sufrido tanto, ella hubiera sido “feliz”.

Liliana no recibió apoyo ante estas pérdidas, lo que generó angustia y daño, y experimentó culpabilidad ante las mismas. La culpa se caracteriza en el sujeto por un sentimiento proveniente de la “certidumbre de lo irreparable”, de la vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser el objeto de amor de su amado, y en todos los casos, de no haber sido amada.

De acuerdo a Klein, ante una pérdida, se reactivan las tempranas ansiedades psicóticas, el sujeto en duelo atraviesa por un estado maníaco-depresivo modificado y transitorio, y lo vence, repitiendo en diferentes circunstancias y por diferentes manifestaciones los procesos por los que atraviesa el niño en su desarrollo temprano.

Siguiendo nuevamente a Klein (1937), en el adulto sobreviene el dolor con la pérdida de una persona amada; sin embargo, lo que lo ayuda para vencer esta pérdida abrumadora es haber establecido en sus primeros años, “una buena imago de la madre dentro de sí”. Por otro lado, si el sujeto en duelo está rodeado de personas que quiere y com-

parten su dolor, se favorece la restauración de la armonía de su mundo interno y se reducen más rápidamente sus miedos y penas. En la vida de Liliana se encontró una evidente carencia de estas figuras sostenedoras.

En cuanto a su cuerpo, se puede detectar un cuerpo negado, frustrado y mortificado, un cuerpo privado de erotismo. Lo anterior se puede mostrar claramente en la falta de cuidados en su cuerpo. Los cuidados que un sujeto le puede dar a su cuerpo, devienen de aquellos primeros cuidados dados por la madre, los cuales fueron interiorizados. Liliana recuerda que ella tenía que hacer “todas sus cosas”.

Asimismo, a Liliana se le dificultó hablar acerca de su cuerpo, o lo hace —específicamente con la aparición del cáncer— en términos de un cuerpo enfermo. Este deseo se encuentra subtendido bajo el discurso de “no gozarás, no sentirás placer.”

Liliana frecuentemente enfermaba de niña, y recuerda que tenía dolores estomacales sin causa aparente; ante las continuas enfermedades que presentó (dolores de cabeza, estómago, dolores de articulaciones), Liliana refiere sentir un cuerpo “frágil y fácil de enfermar”, y los diagnósticos

médicos recibidos no le dieron una explicación clara de lo que le pasaba. La teoría nos muestra que ante una enfermedad no sólo se puede hablar del cuerpo “orgánico que enferma”, sino de ese sujeto que enferma y que le asigna un sentido a su padecer, pues “solo pueden tener cuerpo con la condición de que esta sufra, pues hablan como si fueran una mente sin cuerpo, sienten como si no les perteneciera” (MacDougall, 1999).

Ahora bien, el dolor psíquico se puede mostrar como un trauma en el momento en que se produce un impacto desmesurado para el cuerpo, para un elemento o un ser que no logran asimilarlos. A la edad de cuatro años a Liliana se le había mencionado el motivo por el cual se le había “abandonado”: un síntoma prematuro, el insomnio, el llanto frecuente y los berrinches, habrían sido suprimidos por la abuela. Lo que se suprimía era ya un síntoma que reflejaba el conflicto por una pérdida, por la ausencia de un soporte que le permitiera asimilar aquella excitación intensa; pero el yo no consigue asimilar, ni amortiguar, ni conciliar esa entrada masiva de energía, pues “el inconsciente son aquellas representaciones e inscripciones de aquellos momentos vividos con intensidad que no son conciliables en nuestro yo, el inconsciente esta en mí y sin embargo no es conciliable conmigo.” (Nasio, 2008).

Probablemente la muerte de su madre haya reactivado las anteriores pérdidas en Liliana, situación que no ha logrado superar aun a la fecha, pues menciona que su muerte le sigue doliendo tanto como si se hubieran llevado una parte de ella: "... me he sentido siempre confundida pero con la muerte de mi madre fue como si hubiera crecido más esto".

Así, vemos que el yo se vuelve a encontrar con la imagen de un objeto hostil anterior que le había provocado el primer trauma, pues "la imagen tiene el valor del significante de hacer nacer el dolor". Igualmente, "[e]l dolor de existir es el dolor de estar sometido a la determinación del significante de la repetición hasta el destino", por lo que es muy probable que el destino de Liliana esté situado en el sufrimiento, pues esta es la manera en se ha instaurado su forma de sobrevivir. "Un amor demasiado grande dentro de nosotros por un ser que no existe fuera" (Nasio, 2008).

Liliana ha elegido por pareja a un hombre que guarda ciertas características similares con la vida que anteriormente había vivido, incluso hasta llegar a ser abandonada por él. Se repite nuevamente un abandono, y después de este es diagnosticada con cáncer de mama.

Ante este punto, es importante mencionar que, en palabras de Freud, el yo odia, aborrece, y persigue con propósitos destructivos a todos los objetos que llega a suponer como fuente de displacer. En el caso de Liliana, se vive un displacer y por tanto existe un odio (hacia su madre), pero que se muestra encubierto: una representación de una madre que frustra pero que también la ha traído al mundo, a lo que Liliana no ha sabido corresponder, mostrándose insuficiente para ganarse el amor de mamá.

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que existe un conflicto psíquico en Liliana, el cual tuvo lugar en la primera infancia ante situaciones dolorosas que no encontraron lugar en las palabras; esto es, no existió alguien que pudiera mediar o acompañar el dolor de las pérdidas, lo que desde entonces le ha generado sentimientos de vacío, desesperanza y confusión, aunado a un sufrimiento por sentir que no entiende a las demás personas. Su identidad se muestra difusa: cuando Liliana recibe el diagnóstico de cáncer, este es vivido como un castigo que ella merece pues no ha sido una "buena persona". A la par de la crisis sobrevinida por el impacto de la noticia, sus síntomas se agudizan, e incluso llega a dudar del tratamiento; aunque conscientemente menciona ser positiva ante el cáncer, ella cree que lo único que

puede “terminar con el cáncer” es la muerte, su muerte o en dado caso que le quiten el seno (este último como signo de la feminidad), pues ella cree que por ser mujer se enfermó de cáncer, “algo que sólo le da a las partes de la mujer”. Finalmente se encontró que estos conflictos previos — demandas insatisfechas— entran en la manera de responder ante su tratamiento, la representación de su padecer y sobre todo su destino.

Referencias

- Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación*. Segunda reimpresión. Argentina: Armorrortu.
- Aulagnier, P. (1992). *Fuente somática y discursiva de las representaciones de la realidad*. París: Paidós.
- Bravo, M. (2004). *Reporte de la experiencia profesional*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. México: Facultad de Psicología
- Blanch, M. (1995). Recordando a F. Doltó. Recuperado de: http://intercanvis.es/pdf/23/23_art_02.pdf
- Chiozza, L. (1978). *Una concepción psicoanalítica del cáncer*. Argentina: Paidós.
- (2001). *¿Por qué a mí, por qué ahora?* Argentina: Paidós.
- Dejours, C. (1992). *Investigaciones en psicopatología*. Barcelona: Siglo XXI.
- Dolto, F. (1986). *Imagen inconsciente del cuerpo*. Argentina: Paidós.
- Dor, J. (1990). *Estructuras clínicas y psicoanálisis*. Argentina: Armorrortu.
- Fenichel, O. (1997). *Teoría psicoanalítica de las neurosis*. Nueva York: Paidós.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. Buenos Aires: Armorrortu.
- (1923). *Las pulsiones y sus destinos*. Buenos Aires: Armorrortu.
- (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. Buenos Aires: Armorrortu.
- Laplanche, J. y Pontalis (1993) *Diccionario de psicoanálisis*. Madrid, España: Labor.
- Horstein, L. (2002) *Narcisismo: autoestima, identidad y alteridad*. Buenos Aires: Paidós.
- MacDougall, J. (1989). *Los teatros del cuerpo*. Perel: España.

Nasio, J. (2007). *El dolor físico*. Buenos Aires: Gedisa.

(2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires: Paidós.

Klein, M. (1937). *Amor, culpa y reparación*. Argentina: Paidós.

(1948). *Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa*. Argentina: Paidós.

Winnicott, D. (1990). *Los bebés y sus madres*. México: Paidós.

Predictores psicológicos de la compra de productos ecológicos en habitantes de la Ciudad de México

Cristina Barrientos Durán²⁶, José Marcos Bustos Aguayo²⁷

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Resumen

La Compra de Productos Ecológicos (CPE) es una conducta importante para promover la minimización de los residuos en los hogares, y si bien desde hace ya algunas décadas se realiza en los países del primer mundo, en México apenas empieza a cobrar auge, por lo que es importante conocer los mecanismos psicológicos que la promueven. El objetivo de la presente investigación fue determinar la influencia de los conocimientos, motivos, valores, normas y creencias ambientales sobre la CPE. Se construyeron tres modelos utilizando análisis de regresión lineal por pasos. Se aplicaron los cuestionarios a 300 personas de diferentes colonias de la delegación Benito Juárez (153 mujeres y 147 hombres), los cuales tenían entre 18 y 65 años de edad ($M=43.83$, $D.E.=14.47$). Los motivos, los valores y las normas ambientales fueron los principales predictores de la compra de este tipo de bienes. Los resultados se discuten en función de la literatura antecedente.

Palabras Clave: predictores psicológicos, compra de productos ecológicos, análisis de regresión

²⁶ Email: cristina2902@gmail.com

²⁷ Email: marcos.bustos.unam@gmail.com

Abstract

Buying Organic Products (BOP) is an important instrument to promote waste minimization in household behavior and although for quite some decades it has taken place in the first world countries, in Mexico the boom just begins, so it is important to know the psychological mechanisms that promote it. The aim of this research was to determine the influence of knowledge, motives, values, standards and beliefs about the BOP. Three models were constructed using linear regression analysis stepwise. Questionnaires were applied to 300 people from different neighborhoods of Benito Juarez delegation in Mexico City (153 women and 147 men), who were between 18 and 65 years ($M = 43.83$, $S.D. = 14.47$). Motives, values and environmental standards were the main predictors of purchasing such goods. The results are discussed in terms of the preceding literature.

Keywords: Psychological predictors, Buying organic products, Regression analysis

Introducción

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE], 2014) reportó que entre 1980 y 2005 la cantidad de residuos sólidos municipales en los países que la integraban aumentó un 2.5% cada año, aunque el número de hogares se incrementó sólo 0,8 % anualmente. La organización señaló que casi la mitad de los desechos procedía de las viviendas, lo cual implicaba que cada persona generaba un promedio de 2,2 kilos de residuos al día. Por tanto, es imprescindible promover acciones de minimización en el hogar, las cuales puedan impactar de manera importante en todo el ciclo del consumo.

Tucker y Douglas (2007) proponen como mecanismos básicos de acción: a) la reutilización, b) el rechazo en las decisiones de compra, c) reducir al mínimo el consumo de recursos, d) minimizar las nuevas compras, y e) la utilización al máximo de los productos. Las acciones anteriormente mencionadas conforman un proceso de consumo (Vicente y Aldamiz-Echevarría, 2003), el cual se encuentra conformado por un conjunto de conductas que varían en nivel de complejidad y compromiso de actuación. La Compra de Productos Ecológicos (CPE) es una Conducta Proambiental

(CPA) que reduce el gasto de recursos mediante la sustitución de productos por otros de menor impacto (Van Birgelen, Semeijn & Keicher, 2009).

Un Producto Ecológico (PE) se define como un tipo de bien en cuya elaboración no se dañan animales, el cual posee propiedades ambientales o tiene alguna cualidad de salud (Buenstorf & Cordes, 2008), y además de no utilizar materiales químicos de síntesis, es rápidamente biodegradable, de bajo impacto y puede ser reciclado (Salgado & Beltrán, 2011). Para poder ser denominado como ecológico debe contar con más de una de las características señaladas. Otro aspecto fundamental es que sean durables y de bajo consumo (Bustos, Palacios, Barrientos & Flores, 2012).

La compra de los también llamados productos “verdes” se ha incrementado de manera exponencial en los últimos años, sobre todo en los países del primer mundo (Laroche, Bergeron y Barbaro-Forleo, 2001; Mostafa, 2007). De manera paulatina el sector industrial desarrolla tanto productos como empaques con características ecológicas (OCDE, 2002). Es decir, las personas preocupadas por el daño al medio ambiente adquieren cada vez más este tipo de bienes (Moisander, 2007). Sin embargo, en México la información sobre dichos productos aún es poca (Flores, 2008). Vicente y

Aldamiz-Echevarría (2003) definen al consumidor ecológico como aquél que conscientemente guía su consumo por criterios ecológicos, lo cual le supone trasladar su preocupación medioambiental a sus compras y/o a los actos posteriores a la misma, tales como el consumo/uso y eliminación segura del producto.

Por tanto, resulta relevante analizar aquellas variables internas al individuo — también llamadas disposicionales— en las que se busca identificar qué características de estos se relacionan con las conductas de protección ambiental. Entre las variables psicológicas asociadas a la CPE se encuentran: a) los valores (Bortoleto, Kurisu, & Hanaki, 2012; Laroche et al., 2001), b) los conocimientos (Conraud-Koellner & Rivas-Tovar, 2009; Lee, 2011), c) las creencias (Chan & Lau, 2000), d) la motivación (Manieri, Barnett, Valdero, Unipan & Oskamp, 1997), e) las actitudes (Bortoleto et al., 2012; Laroche et al., 2001) y, f) las normas ambientales (Bortoleto et al., 2012). Otras variables estudiadas también son las sociodemográficas y las situacionales, siendo estas últimas, elementos básicos a considerar en esta conducta específica (Bustos et al., 2012).

A partir de la revisión anterior se plantea la necesidad de conocer a fondo los elementos que pro-

mueven la CPE, así como las condiciones bajo las cuales se puede promover. El objetivo principal del estudio fue determinar la influencia de los conocimientos, motivos, valores, normas y creencias sobre la CPE, tomando en cuenta elementos que involucran todo el ciclo del consumo, tales como la separación de residuos sólidos o la reutilización de productos, además de realizar análisis descriptivos en torno a las variables evaluadas.

Método

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico e intencional se seleccionaron 300 hogares ubicados en diferentes colonias de la delegación Benito Juárez en la Ciudad de México. Participaron 153 mujeres (51%) y 147 hombres (49%), los cuales tenían entre 18 y 65 años de edad, con un promedio de 43.83 ($D.E.=14.47$).

Instrumentos

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Escala de Compra de Productos Ecológicos (CPE): contenía tres factores: productos durables y a favor del ambiente ($\alpha = .87$), minimización del impacto ambiental ($\alpha = .86$) y análisis crítico de la compra ($\alpha = .89$). Tipo Likert con opciones de respuesta que iban de 1 *nunca* a 4 *siempre*.
2. Cuestionario de Conocimientos Ambientales (CA): diez preguntas que evaluaban la información que tenían las personas sobre diferentes temas ambientales; las personas tenían que señalar la respuesta correcta entre seis opciones distintas y se calificaba de cero a diez.
3. Escala de Motivos Ambientales para la Separación de Residuos Sólidos (MSRS): escala tipo Likert que iba de 1 *totalmente en desacuerdo* a 4 *totalmente de acuerdo*. Constituida por los factores motivos para evitar problemas ($\alpha = .88$), motivos de bienestar ($\alpha = .88$) y motivos prácticos ($\alpha = .71$).
4. Escala de Motivos para la CPE: escala tipo Likert que iba de 1 *totalmente en desacuerdo* a 4 *totalmente de acuerdo*. Tenía los factores motivos de conciencia ambiental ($\alpha = .88$), motivos ecológicos y de salud ($\alpha = .86$) y motivos de conveniencia ($\alpha = .72$).
5. Escala de Motivos para la Reutilización (MR): escala tipo Likert que iba de 1 *totalmente en desacuerdo* a 4 *totalmente de acuerdo*. Únicamente tenía un factor ($\alpha = .90$).

6. Escala de Valores Ambientales (VA): escala tipo Likert que iba de 1 *no importante* a 4 *de suprema importancia*. Estaba conformada por cuatro reactivos agrupados en un factor ($\alpha = .90$).

7. Escala de Normas Ambientales (NA): escala tipo Likert que iba de 1 *totalmente en desacuerdo* a 4 *totalmente de acuerdo*, y se conformaba por los factores autoridades y empresas ($\alpha=.85$) y normas personales ($\alpha=.89$).

8. Escala de Creencias Ambientales (CA): tenía un formato de respuesta tipo Likert que iba de 1 *totalmente en desacuerdo* a 4 *totalmente de acuerdo* y se constituía por los factores creencias de protección ambiental ($\alpha=.92$) y creencias sobre gestión de los recursos ($\alpha=.86$).

Procedimiento

El tipo de estudio que se realizó fue de campo y de comprobación de hipótesis, y el diseño no experimental, transeccional y de grupos independientes (Kerlinger & Lee, 2002). Los entrevistados previamente capacitados y con identificación escolar acudieron a las casas habitación a colonias de la Delegación Benito Juárez de la Ciudad de México, las cuales fueron señaladas con ante-

rioridad. Solicitaron la participación de una persona que fuera mayor de 18 años, y una vez que aceptaban participar se les aplicó el cuestionario de manera individual. Se capturaron y analizaron los datos en el paquete estadístico SPSS versión 21. Se realizaron análisis de regresión tomando como variable criterio cada uno de los componentes de la CPE y como variables predictoras, los constructos psicológicos.

Resultados

Análisis descriptivos

Respecto a los componentes de CPE, los factores productos durables y a favor del ambiente ($M=2.93$, $D.E. =.565$) y minimización del impacto ambiental ($M=2.93$, $D.E.= .632$), las personas reportaron igual frecuencia de ejecución; mientras que realizaban en mayor medida un análisis crítico de la compra de los productos ($M=3.10$, $D.E.= .657$). En la Tabla 1 se presenta un resumen de las puntuaciones medias y desviación estándar obtenidas por las personas en las variables psicológicas. Fueron los motivos de tipo práctico en la escala MSRS y de conveniencia de la escala de MCPE en donde la muestra obtuvo los menores puntajes.

Tabla 1. Resultados descriptivos de las variables psicológicas

Variable	Factor	Min	Max	M	DE
Conocimientos Ambientales	Conocimientos Ambientales	1	10	3.70	1.761
Motivos para la Separación de Residuos Sólidos	Para evitar problemas	1	4	3.15	.509
	Bienestar	1	4	3.12	.599
	Prácticos	1	4	2.77	.659
Motivos para la Compra de Productos Ecológicos	Conciencia ambiental	1	4	3.11	.487
	Ecológicos y de salud	1	4	3.11	.449
	Conveniencia	1	4	2.79	.588
Motivos Reutilización	Motivos Reutilización	1	4	3.04	.506
Valores Ambientales	Valores Ambientales	1	4	3.29	.652
Normas Ambientales	Autoridades y empresas	1	4	3.23	.432
	Normas personales	1	4	3.22	.434
Creencias Ambientales	Protección ambiental	1	4	3.28	.489
	Gestión de los recursos	1	4	3.20	.471

Análisis de correlación

Como se puede observar en la Tabla 2, se analizó la relación entre los tres factores que conformaban la escala Compra de Productos Ecológicos (CPE) y las variables psicológicas. En primer lugar se revisó el factor *compra de productos durables y a favor del ambiente*, y se encontraron correlaciones significativas pero bajas con la mayoría de las variables. No se relacionó con conocimientos

ambientales, normas ambientales empresas y gobierno y creencias de protección ambiental. Posteriormente, se revisaron las correlaciones entre el factor *minimización del impacto ambiental* y se determinó que únicamente los conocimientos ambientales no se relacionaron con el mismo. Valores ambientales fue la única variable que no se relacionó con el factor *análisis crítico de la compra*.

Tabla 2. Correlación entre los factores de la escala CPE y las variables psicológicas

Factor CPE	Factor	Correlación
Compra de productos durables y a favor del ambiente	Motivos SRS Evitar Problemas	.157**
	Motivos SRS Bienestar	.198**
	Motivos SRS Prácticos	.262**
	Motivos CPE Conciencia Ambiental	.188**
	Motivos CPE Ecológicos y de Salud	.222**
	Motivos CPE Conveniencia	.335**
	Motivos Reutilización	.292**
	Valores Ambientales	.226**
	Normas Personales	.151**
	Creencias Gestión Ambiental	.134*
Minimización del impacto ambiental	Motivos SRS Evitar Problemas	.173**
	Motivos SRS Bienestar	.169**
	Motivos SRS Prácticos	.278**
	Motivos CPE Conciencia Ambiental	.188**
	Motivos CPE Ecológicos y de Salud	.150**
	Motivos CPE Conveniencia	.386**
	Motivos para la Reutilización	.271**
	Valores Ambientales	.205**
	Normas Personales	.177**
	Normas Autoridades y Empresas	.207**
Creencias de Protección Ambiental	.156**	

	Creencias Gestión Ambiental	.287**
Análisis crítico de la compra	Conocimientos Ambientales	.121*
	Motivos SRS Evitar Problemas	.149*
	Motivos SRS Bienestar	.117*
	Motivos SRS Prácticos	.143*
	Motivos CPE Conciencia Ambiental	.219**
	Motivos CPE Ecológicos y de Salud	.166**
	Motivos CPE Conveniencia	.194**
	Motivos para la Reutilización	.166**
	Normas Personales	.235**
	Normas Autoridades y Empresas	.263**
	Creencias de Protección Ambiental	.178**
	Creencias Gestión Ambiental	.155**

Análisis de regresión

Para conocer la relación entre la variable conductual criterio (CPE) a partir de sus tres factores componentes y las variables predictoras (psicológicas), se realizaron análisis de regresión con los factores que correlacionaron de manera alta y sig-

nificativa; se introdujeron en el modelo utilizando el método paso a paso. En la Tabla 3 se muestran los modelos de variables psicológicas que predicen significativamente el factor compra de productos durables y a favor del ambiente, donde el modelo 5 tiene el valor predictivo más alto (R^2 ajustada de .179).

Tabla 3. Análisis de regresión del factor Productos Durables y a Favor del Medio Ambiente

Modelo	R	R ²	R ² Ajustada	Error estándar del estimado	F	Significancia
1	.330	.109	.106	.53465	36.337	.000
2	.379	.143	.138	.52512	24.771	.000
3	.406	.165	.156	.51939	19.402	.000
4	.422	.178	.167	.51601	15.963	.000
5	.440	.193	.179	.51221	14.037	.000

Así, el 17% de la variación en la compra de productos durables y a favor del medio ambiente fue explicada por los motivos para la SRS de bienestar, de reutilización, los valores ambientales, los motivos para la compra de productos ecológicos

de conciencia ambiental y los motivos para la separación de residuos sólidos prácticos. En la Tabla 4 se muestra que los motivos de conveniencia tuvieron el coeficiente estandarizado mayor ($\beta=.256$) dentro del modelo 5.

Tabla 4. Coeficientes del modelo de regresión para predecir la Compra de Productos Durables y a Favor del Medio Ambiente

Modelo	Variables independientes	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		β	Error estándar	Beta	t	Sig.
5	Constante	1.238	.242		5.115	.000
	Motivos CPE Conveniencia	.247	.063	.256	3.945	.000
	Motivos Reutilización	.234	.070	.207	3.326	.001

Valores Ambientales	.174	.050	.199	3.495	.001
Motivos CPE Conciencia Ambiental	-.199	.083	-.172	-2.403	.017
Motivos SRS Prácticos	.122	.053	.134	2.320	.021

En el siguiente análisis, los motivos para la CPE de conveniencia, las creencias de gestión ambiental y los motivos para la SPR prácticos tuvieron una mayor influencia sobre el factor de la CPE llamado

minimización del impacto ambiental (ver Tabla 5) donde se muestra que el modelo tres de regresión obtuvo una R^2 ajustada de .187.

Tabla 5. Análisis de regresión del factor Minimización del Impacto Ambiental

Modelo	R	R ² Cuadrada	R ² Ajustada	Error estándar del estimado	F	Significancia
1	.384	.148	.145	.58509	51.396	.000
2	.427	.182	.177	.57400	32.996	.000
3	.442	.195	.187	.57039	23.862	.000

En la Tabla 6 se observa que los motivos para la CPE de conveniencia tuvieron el coeficiente estandarizado más alto ($\beta=.286$) para el factor minimización del impacto ambiental de la CPE.

Tabla 6. Coeficientes del modelo de regresión para predecir la Minimización del Impacto Ambiental

Variables independientes	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	β	Error estándar	Beta	t	Sig.
Constante	.940	.259		3.626	.000
Motivos CPE Conveniencia	.309	.062	.286	4.942	.000
Creencias Gestión Ambiental	.244	.074	.181	3.305	.001
Motivos SRS Prácticos	.126	.058	.124	2.181	.030

En el último análisis de regresión (ver Tabla 7), el modelo dos con una R^2 ajustada de .053 explica el 5% de la variación en el factor de la CPE análisis

crítico de la compra a partir de las normas, autoridades y empresas y los motivos para la CPE de conveniencia.

Tabla 7. Análisis de regresión del factor Análisis Crítico de la Compra

Modelo	R	R^2 Cuadrada	R^2 Ajustada	Error estándar del estimado	F	Significancia
1	.209	.044	.040	.63548	11.973	.001
2	.245	.060	.053	.63135	8.279	.000

El factor que más impactó la CPE análisis crítico fue normas autoridades y empresas, en donde el coeficiente estandarizado más alto fue de $\beta=.19$ (ver la tabla 8).

Tabla 8. Coeficientes del modelo de regresión para predecir el
Análisis crítico de la Compra

Compra de Productos Ecológicos Análisis crítico de la Compra					
Variables independientes	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	β	Error estándar	Beta	t	Sig.
Constante	1.748	.338		5.178	.000
Normas Autoridades y Empresas	.295	.091	.197	3.253	.001
Motivos CPE Conveniencia	.143	.068	.127	2.104	.036

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue determinar la influencia de un conjunto de variables psicológicas (conocimientos ambientales, motivos ambientales —CPE, SRS y reutilización—, valores ambientales, normas y creencias ambientales) sobre la compra de productos ecológicos (CPE durables y a favor del medio ambiente, minimización del impacto ambiental y análisis crítico de la compra), para lo que se construyeron tres modelos de regresión múltiple. En primer lugar se realizaron análisis de correlación entre las variables a partir de los cuales se pudo determinar que los

tres factores de la escala de CPE se relacionaron de manera positiva y significativa con los tres factores de la escala de separación de residuos sólidos. Con ello se confirma lo señalado en diversas investigaciones que han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre los constructos psicológicos y la conducta de consumo ecológico (e.g. Bortoleto et al., 2012; Chan & Lau, 2000; Conraud-Koellner & Rivas-Tovar, 2009; Laroche et al., 2001, Manieri et al., 1997). Sin embargo, es importante señalar que dichas relaciones eran más bien bajas; de ahí que se retoma lo señalado por Palacios et al. (2012) quienes señalan la

importancia de incluir los factores situacionales como elementos explicativos de las conductas proambientales en general y de consumo ecológico en particular.

Con respecto a los análisis de regresión, se realizó el método paso por paso, el cual permite determinar un modelo final que resulta más adecuado para explicar el impacto que las variables independientes tienen sobre la variable dependiente o de criterio. Así se determinó que el factor que más elementos explicativos presentó fue el de compra de productos durables y a favor del medio ambiente, con dos de los factores de la escala de motivos para la CPE (conveniencia y conciencia ambiental), motivos para la reutilización, valores ambientales y el factor prácticos de la escala de motivos para la separación de residuos sólidos; es importante señalar que los anteriormente descritos son de naturaleza específica, con excepción de los valores ambientales. Es decir, fueron los motivos de la escala de CPE conveniencia los que tuvieron el coeficiente estandarizado mayor ($\beta=.256$).

Para explicar dicha relación es necesario ir a la estructura de las escalas en donde los motivos señalados fueron aquellos referidos al hecho de que se conseguían más fácil, no contenían aditi-

vos y eran más sabrosos. La minimización del impacto ambiental se explicó por los factores de las escalas motivos para la CPE conveniencia, de la de SRS prácticos y las creencias de gestión ambiental; todas ellas referidas a una noción ágil para concretar acciones de protección ecológica, lo cual confirma lo señalado por Vicente y Aldamiz-Echevarría (2003) y Tucker y Douglas (2007) quienes afirman que la preocupación medioambiental de los consumidores puede abarcar no sólo el hecho mismo de adquirir un producto, sino también su eliminación de forma segura; es decir participar de todo el ciclo del consumo. El coeficiente estandarizado más alto ($\beta=.197$) para esta conducta fue el de normas autoridades y empresas, lo cual podría plantear la necesidad de un papel más activo por parte de los tomadores de decisión para promover la fabricación, venta y distribución de este tipo de bienes.

Por último, el análisis crítico de la compra sólo fue explicado por dos factores: las normas referidas a las autoridades y empresas, y los motivos de la CPE conveniencia. No es extraño que sean estas y no otras las variables psicológicas antecedentes, ya que las primeras se referían al deber que tienen dichos organismos para promover acciones específicas en todo el ciclo del consumo (desde promover la venta de productos nacionales y

naturales, la reutilización/reuso de los productos, hasta vigilar que las empresas separen adecuadamente sus desechos), y las segundas tienen que ver con los motivos que implican la disposición de dichos productos en el entorno cercano.

Es así que, a partir de los presentes resultados se corroboran los elementos señalados por Tucker y Douglas (2007), quienes proponen que para llevar a cabo un consumo ecológicamente responsable en el hogar se deben promover la reutilización, el rechazo en las decisiones de compra, reducir al mínimo el consumo de recursos, minimizar las nuevas compras y la utilización al máximo de los productos. Es imprescindible el análisis de las variables psicológicas como elementos disposicionales antecedentes de la compra y específicamente de la adquisición de bienes con características ecológicas.

Referencias

- Bustos, A., J. M., Palacios, D. J., Barrientos D. C. y Flores, H. L. M. (2012). Validez de la escala de consumo ambientalmente responsable. *Revista El Psicólogo Anáhuac*, 15, 11- 17.
- Boccaletti, S. (2008). Environmentally Responsible Food Choice. In (OECD, 2008) *Household Behaviour and Environment. Reviewing the evidence. Organisation for Economic Co-operation and Development*. Recuperado el 11 de octubre de 2009 de: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/22/42183878.pdf>
- Bortoleto, A. P., Kurisu, K. H. y Hanaki, K. (2012). Model development for household waste prevention behaviour. *Waste Management*, 32, 2195–2207.
- Buenstorf, G., Cordes, C. (2008). Can sustainable consumption be learned? A model of cultural evolution. *Ecological Economics*, 67, 646-657.
- Conraud-Koellner, E., Rivas-Tovar, L. A. (2009). Study of Green Behavior with a Focus on Mexican Individuals. *iBusiness*, 1, 124-131.
- Chan, R. Y. K., Lau, L. B.Y. (2000). Antecedents of green purchases: a survey in China. *The Journal of Consumer Marketing*, 17, 4, 338-357.
- Flores, R. L. (2008). *Lo verde vende en México*. Recuperado el 11 de mayo de <http://expansion.mx/negocios/2008/03/07/el-verde-bfvende>

- Kerlinger, F., Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Lee, K. (2011). The Green Purchase Behavior of Hong Kong Young Consumers: The Role of Peer Influence, Local Environmental Involvement and Concrete Environmental Knowledge. *Journal International Marketing*, 23, 21-44.
- Laroche, M., Bergeron, J., y Barbaro-Forleo, G. (2001). Targeting consumers who are willing to pay more for environmentally friendly products. *The Journal of Consumer Marketing*, 18 (6), 503-520.
- Manieri, T., Barnett, E., Valdero, T., Unipan, J., y Oskamp, S. (1997). Green Buying: The Influence of Environmental Concern on Consumer Behavior. *The Journal of Social Psychology*, 137, 189-204.
- Moisander, J. (2007). Motivational complexity of green consumerism. *International Journal of Consumer Studies*, 1-6. Doi: 10.1111/j.1470-6431.2007.00586.x
- Mostafa, M. M. (2007). A Hierarchical Analysis of the Green Consciousness of the Egyptian Consumer. *Psychology & Marketing*, 24 (5), 445-47. Doi: 10.1002/mar.20168.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE], 2002a) *¿Hacia un consumo sostenible en los hogares? Tendencias y políticas en los países de la OCDE. Sinopsis de Política*. Recuperado el 16 de marzo de 2009 de: <http://www.oecd.org/department/>.html
- ([OCDE], 2014). *Greening Household Behaviour: Overview from the 2011 Survey, Revised Edition*, OECD Studies on Environmental Policy and Household Behaviour, Recuperado el 3 de marzo de 2015 de: <http://www.oecd.org/department/>.html
- Salgado-Beltrán, L., Beltrán-Morales, L. F. (2011). Factores que influyen en el consumo de productos orgánicos en el noroeste de México. *Universidad y Ciencia*, 27 (3), 265-279.
- Tucker, P., Douglas, P. (2007). WR0112: Understanding Household Waste Prevention Behaviour. Technical Report No. 3: Conceptual and Operational Model of Household Waste Prevention Behaviour. Defra, WR0112. Recuperado el 11 de mayo de 2011 de <http://randd.defra.org.uk>.

Van Birgelen, M., Semeijn, J., y Keicher, M. (2009). Packaging and Proenvironmental Consumption Behavior, *Environment & Behavior*, 41, 125-146.

Vicente, M. M. A., Aldamiz-Echevarría, G. De D. C. (2003). Aproximación al perfil sociodemográfico del consumidor ecológico a través de la evidencia empírica: propuestas para el desarrollo del mix de marketing. *Boletín Económico De ICE*, 2777, 25-39.

Pertinencia de páginas de apoyo para el buen aprovechamiento de los portales académicos

Biol. Magdalena Dení Muñoz García, Dra. Arlette López Trujillo, Dr. Jorge R. Gersenowies Rodríguez, M en C Tizoc Altamirano Álvarez²⁸

FES-Iztacala UNAM

Resumen

El uso de internet para apoyo académico se ha vuelto una necesidad, junto con las aulas virtuales a partir del desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Es la manera más fácil de difundir y divulgar conocimiento y abundan los portales académicos de buena calidad; como es el caso del portal académico del CCH. No obstante, el alumno cuenta con tanta información que le es difícil apropiarse de ella. Para lograr un máximo aprovechamiento de este recurso, por qué no diseñar dentro de los portales, páginas adjuntas que contemplen en su diseño el pensamiento crítico. La propuesta es que el estudiante se apropie de manera consciente de una mayor cantidad de conocimiento y que éste alcance la calidad de significativo.

²⁸ Biol. Magdalena Dení Muñoz García, md@campus.iztacala.unam.mx

Dra. Arlette López Trujillo arlettelt@gmail.com

M en C Tizoc Altamirano Álvarez tizocaaa@yahoo.com

Dr. Jorge R. Gersenowies Rodríguez jrgersenowies@hotmail

Palabras clave: portal académico, pensamiento crítico, tecnologías información comunicación TIC, conocimiento significativo

Abstract

The use of internet has become a necessity for education, since the development of Technology of communication and information (TIC); it represents the easy way to diffuse and share knowledge, furthermore , many sites as is the case of CCH, academic portal ,are plentiful of good quality information, but, even that, for a student is so much information, that he or she can't use, just by the quantity more than quality, overpasses their correct use of it, in order to optimize the acquisition of knowledge, why not improve the design of such portals implementing them with critical thinking?. Our proposal goes in order, to facilitate achieve significant knowledge.

Key words: Academic website, Critical thinking, Information and communication technologies ICT, Significant knowledge.

Introducción

El uso de internet para apoyo académico es generalizado y masivo, es la memoria extendida de la nueva sociedad de conocimiento (Stern, 2016); abundan los portales académicos de buena calidad, pero realmente, ¿cuánto puede aprovechar el estudiante de la enorme cantidad de conocimientos que se vierte en esos sitios? Teniendo en cuenta que las ligas a contenidos aumentan exponencialmente la información, se vuelve necesario

incrementar la eficacia del aprendizaje, el diseño de estrategias complementarias que, con base en pensamiento crítico, lograrían un mejor aprendizaje significativo. La intención de este trabajo es presentar la utilidad del pensamiento crítico en el diseño de estrategias de apoyo en red para motivar el desarrollo explícito y todas las ventajas del pensamiento crítico, utilizando un análisis de tipo histórico que resalta puntos concretos de éste, que han pervivido desde la antigüedad para trans-

formarse en lo que hoy conocemos como pensamiento crítico, mismo que ha llevado al desarrollo de métodos, técnicas, tecnología y ciencia, que caracterizan el desarrollo de las sociedades modernas. Concretamos con el desarrollo de una propuesta de ejercicio de pensamiento crítico con base en el material para el aprendizaje de la replicación del DNA presentado por el portal académico de CCH. Para finalizar damos cuenta de la importancia de conocer la adaptación del cerebro a las nuevas tecnologías de la información.

Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico, de acuerdo a Moon (2008), es concebido de tantas formas, como la cantidad de situaciones a las cuales se aplica, por ejemplo: la Universidad de Bradford considera el logro de pensamiento crítico como uno de sus objetivos, se espera que en el primer nivel sus estudiantes serán capaces de evaluar críticamente evidencia para apoyar conclusiones con revisiones confiables, validadas y significativas; para el nivel de maestría y doctorado tendrán nivel de entendimiento de conceptos y capacidades críticas que permitan la evaluación de investigaciones y metodologías avanzadas que puedan argumentar avances alternativos. Pero el pensamiento crítico

se aplica en la sociedad más allá de los ámbitos educativos, o contextos profesionales, por ejemplo, la planeación de un viaje, o una fiesta.

Historia del Pensamiento Crítico

El arte y sentido de pensar desde nuestro referente occidental se remonta a los Socráticos; Platón y Aristóteles. Comenzando con Platón, en los Diálogos, en el capítulo de Fedro, se expone la existencia de un método de enseñanza para crear una ciencia verdadera, que para el autor es dar a conocer la dialéctica, aquí se recomienda descomponer y ordenar las ideas al hablar, interesar a los que dialogan, reunir pruebas para poder refutar, dar importancia a saber a quién se dirigen los discursos, para los griegos aún es muy importante la memorización y el citar a sus maestros para evitar malas interpretaciones e intencionalidades no deseadas. El uso de la dialéctica habla del inicio de la razón (Platón, 2003). Aristóteles, alumno de Platón, inicia el avance hacia el futuro empirismo, añade al método de pensar las percepciones de los sentidos como prueba de verdad, propone que la experiencia se forma con una sola concepción general y concluye que el carácter principal de la ciencia consiste en poder ser transmitida.

El siguiente punto, que da lugar a lo que posteriormente será objetivo y subjetivo, son las conocidas “cuatro causas”: 1) esencia, 2) materia, 3) movimiento y 4) finalidad (Aristóteles, 2004). Aproximadamente mil doscientos años después, durante el alto medioevo, la obra aristotélica es recuperada por los árabes, como comenta Byrne (2008), todos estos escritos sirven de base para la *Suma Teológica* de Tomás de Aquino como síntesis de conocimiento universitario, la importancia de la palabra, la dialéctica y el razonamiento. Tomás de Aquino (2001) responde a los métodos didácticos y literarios en uso, destaca la preparación de una buena argumentación con base en una lectura razonada, cuestionada y refutada que da fuerza a la investigación. No es sólo el gusto dialéctico la base del procedimiento, sino la necesidad de resolver el problema. Descartes, 450 años después de la *Suma Teológica*, percibe que se había acumulado gran cantidad de información, en ocasiones confusa, en cuanto a matemática y metafísica. Por ello plantea un método profundamente racional que evita disgresiones y exalta el análisis en cuatro pasos, a saber: 1) desconfiar de todo hasta no comprobar; 2) dividir el problema en partes; 3) ordenar de lo simple a lo complejo; 4) enumerar y repetir tantas veces como sea necesario (Descartes, 2014).

La filosofía del criticismo de Kant, con su método, da relevancia a lo *a priori* del objeto a observar, pues posee una razón de ser independiente de la observación; no es posible conocer al objeto *a posteriori*, por ejemplo algo que ya es, sin que intervenga el hombre. Por ejemplo, el Monte Everest por sí mismo pertenece a una formación geológica que es anterior a los pobladores.

Para los pobladores es su montaña sagrada, para los turistas un reto a su capacidad física, entrenamiento equipo y *sherpa*; si el Everest es visto solo después de ser filmado por un “dron” y si se le quiere entender sólo por su imagen, no se tendrá mayor conocimiento. Su conocimiento deberá comenzar con base en preguntas directas, pues los objetos no son tabulas rasas, tienen toda una carga previa (Kant, 2015). El pensamiento crítico de mediados del siglo XX se encuentra en la escuela de Frankfurt, en donde se habla de pensamiento crítico alemán, con representantes como T. Adorno, H. Marcuse y E. From. Estos personajes muestran las variantes que siguió el criticismo (Corradeti, 2016). En la década de los 70, con el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el marco de la guerra fría, las universidades, por ejemplo, el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), estaban interesadas en que sus estudiantes de la carrera de física desarrollasen el pensamiento crítico.

tico, para lo cual aplicaron varias pruebas, encontrando que, dentro del *curriculum* de la carrera no se contemplaba el pensamiento crítico y que los estudiantes de la carrera de física carecían de él. Por ello, retomando las propuestas de Piaget, Vigotsky y Karplus, desarrollaron el programa ADAPT (*Program- Accent on Developing Abstract Process of Thought*), los encargados son integrantes de la *American Association of Physics Teachers (AAPT)* (Campbell, Thomas, Dewey, Dykstarta y Stevens, 2009). Para la estructuración del programa denominado ADAPT, se tomó como referente básico a Piaget.

Para este autor, los jóvenes universitarios ya son capaces de utilizar el razonamiento operacional formal, que en síntesis es uso de esquemas, poder plantear procedimientos, estar abiertos a críticas, comprobar conclusiones y buscar otras fuentes de información (Campbell, et al, 2009). Por su parte, en Estados Unidos de América inicia la propuesta de vender cursos de especialidad y maestrías en las principales Universidades, se inicia del uso de Internet con fines educativos (Astliner, 2001) y a fines de los años 80 se funda la escuela psicológica de pensamiento crítico liderada por Richard Paul, quien define pensamiento crítico como una actividad de orden superior, la cual consiste principalmente en evaluar argumen-

tos, un juicio autorregulado, propositivo, el cual resulta en la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como explicaciones de las evidencias conceptuales, metodológicas o consideraciones contextuales sobre las cuales se basa un juicio (www.criticalthinking.org). En España también existe una organización que incluso extiende sus servicios hacia la población (equanima.org), la cual propone la aplicación de herramientas de pensamiento que la filosofía ha desarrollado durante siglos a los problemas de hoy generando innovación social y empresarial, (Román, Quezada, Galán, 2015); la Universidad de Edimburgo, a su vez, ofrece cursos en línea de pensamiento crítico vía el administrador *Coursera*. Es así que en el presente siglo se recupera la importancia de hacer explícito el pensamiento crítico en pedagogía, de acuerdo con Moon (2008), es hasta 2007 que se acuerda en explicitar dentro del *curriculum* el pensamiento crítico.

Lo cual, de acuerdo a Bassham & Irwin (2005), reviste importancia dado que el pensamiento crítico contribuye a desarrollar habilidades como claridad, precisión, exactitud, relevancia, consistencia, justeza, lógica confiable y completa, lo cual tributa directamente a las capacidades de pensamiento de orden superior, entre las que se encuentran la evaluación activa e inteligente de

ideas e información, en síntesis, para la educación superior no es el objetivo principal enseñar a los estudiantes qué pensar, sino cómo pensar, desarrollando habilidades como la evaluación, crítica y sustentación de argumentos y creencias propios y de los demás.

La Educación y el Pensamiento Crítico

Como se planteó en los párrafos anteriores, es cada vez mayor el uso de pensamiento crítico dentro del área educativa, haciendo uso de educación a distancia, no obstante, la herramienta propia de este tipo de enseñanza-aprendizaje, puede resultar una arma de doble filo, desde la definición propuesta por Bassham & Irwin, *op.cit* "...pensamiento crítico es el término general que se ha dado a un amplio rango de habilidades cognitivas y disposiciones intelectuales necesarias para identificar analizar y evaluar argumentos de verdad, eficientemente; para descubrir y superar prejuicios personales y tendencias para formular razones presentes convincentes, para apoyar conclusiones y tomar decisiones razonables e inteligentes acerca de que creer y hacer (p 23)". Del análisis de esta definición se nota que para alcanzar el pensamiento crítico es necesaria una reflexión profunda y concentración por parte del

estudiante, la realidad es que en un entorno de red estas dos condiciones, no son fáciles de lograr, lo cual se planteará a continuación.

Red Informática y Usuario

El estudiante logra cumplir con sus trabajos escolares haciendo uso de motores de búsqueda cada vez más precisos y rápidos, lo que hace "confiable" la tarea resultante, más aún si se trata de portales autorizados que pueden ser recomendados por sus profesores o por la propia experiencia del estudiante, actualmente es posible tener mayor certeza en wikipedia, misma que cuenta con abundantes ligas a lecturas relacionadas o páginas, de manera que la búsqueda arroja cientos de ligas, así pues, se cumple el requisito de la entrega del trabajo. Pero existe la otra cara de la moneda, el uso de Internet vuelve a sus usuarios multitareas (Carr, 2015), esto es, los estudiantes usuarios pueden contestar *chats*, elegir música y jugar; leer y saltar de liga en liga; cortar, pegar, abarcar una enorme cantidad de información y sentir que ya saben mucho de un tema, (Stern, 2016), por lo que cabría preguntarse si la tecnología influye para lograr un aprendizaje.

Neurociencias y Aprendizaje

Los estudiantes enfrentan dos situaciones que afectan su aprendizaje haciendo uso de la red, por un lado la exigencia académica que demanda rigor, claridad, un pensamiento que permita sustentar conclusiones y por el otro la angustia por estar comunicado en las redes sociales de manera instantánea, lo que les impide concentrarse para lograr cualquier aprendizaje (Stern, 2016); ambas situaciones pueden explicarse con base en la neurociencia; que ha demostrado la existencia de la plasticidad cerebral. Las herramientas multimedia modifican los caminos neurales para el desarrollo de pensamiento crítico (desde Freud, Katz, Kandel y Mezerich) se han acumulado pruebas para entender que la interacción de emociones y conducta modifican las conexiones sinápticas en circuitos cerebrales concretos; más aún, dichos circuitos son modelados a lo largo de toda la vida de forma compleja. Factores que intervienen en este moldeamiento son los genes, enfermedades, lesiones, experiencia, contexto, azar, entre otros (Carr, 2015). Los estudios sobre memoria y aprendizaje indican que las tareas multinivel saturan la memoria de trabajo (a corto plazo); ello da por resultado que no haya gran cantidad de contenidos que pueden recuperarse hacia la memoria a

largo plazo, pues, para pasar la información vía corteza-hipocampo-corteza, deben existir las condiciones que faciliten la formación de las vías neuronales apropiadas en un tiempo suficiente para que la información pase de una zona de percepción a la zona de almacenamiento. Otro punto básico es la atención, no como imaginario sino la que se encuentra asentada en las neuronas de la corteza, que envían señales al cerebro medio mediante la producción de dopamina, lo cual ayuda a la consolidación de la memoria explícita (Kandel, 2007).

Páginas Web, Blogs, Portales

El uso de Internet se ha vuelto imprescindible desde sus inicios en la década del noventa y en este nuevo siglo con la venta de productos educativos, más las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los educadores supusieron que el uso de hipervínculos dentro de los portales académicos, facilitaría el logro de los aprendizajes, pues en su construcción se cuenta con el apoyo de un equipo de expertos en diseño gráfico, diseño instruccional, programadores intra-redes, etc. Uno de estos productos educativos es la creación de portales perfectamente validados, como es el caso del portal académico de Colegio de

Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde el profesor tiene la certeza de que la información que se ha depositado contando con las ligas propuestas para su consulta es realmente un apoyo para el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues le garantiza que el material consultado por el estudiante está vigente y es confiable.

Propuesta de Ejercicio

De todo lo mencionado anteriormente surge la siguiente propuesta para ejercitar el pensamiento crítico haciendo uso del portal académico del CCH (portalacademico.cch.unam), por todas las ventajas que ofrece como el monitoreo regular de su contenido, avalado por el propio colegio. Utilizando el juego de roles se pedirá al alumno que piense en explicar a un amigo imaginario o real el tema de replicación del DNA con intención de motivar al estudiante hacia el pensamiento crítico; se elige este tema por requerir de profunda atención, análisis y toma de decisiones, como la selección de ligas, video o lectura más adecuada para la comprensión del tema y cómo volverlo de interés para su propio alumno. En el programa de biología I, en la segunda unidad, se despliega una interfaz con la definición de célula embrionaria y el objetivo de la lección; luego, se pasa a una

segunda interfaz en la cual se puede optar por contestar un cuestionario de evaluación diagnóstica de conocimientos, previa a la presentación del contenido, o bien, optar directamente por la introducción al tema. En la interfaz de introducción al tema se presenta nuevamente el objetivo y se inicia con aspectos generales de la replicación del ADN, cuando se habla de que son biomoléculas se despliega un hipervínculo que los lleva de regreso a la unidad I en donde se explica qué son las biomoléculas, los otros son hipertextos que muestran definiciones breves, como por ejemplo, de proteína, o bien, haciendo click los transporta a un glosario. Al final se presenta un video con una breve duración (1.47segundos). La siguiente interfaz corresponde a los mecanismos de replicación de ADN que muestran nuevamente hipertextos y definiciones directas de tipo glosario, continúa con cuatro ligas a una presentación para que de manera esquemática se sigan los pasos correspondientes al proceso de replicación del ADN. Para finalizar se muestra nuevamente un video en el que se hace énfasis a las enzimas que toman parte en el proceso, con el plus del pdf "50 años de la doble hélice, la molécula más bella del mundo" Olvera M, 2016 (comoves.unam.mx). La siguiente interfaz corresponde a la importancia para mantener y perpetuar a los seres vivos, infor-

mación concreta, sólo dos hipervínculos, un esquema, el ejemplo de la fenilcetonuria, la importancia del tamiz neonatal y un pdf “Para saber más sobre la prueba del Tamiz”. La última interfaz corresponde a un cuestionario y a la bibliografía.

Prueba exploratoria

Al azar se propuso a dos jóvenes, de CCH que nos ayudaran a comprobar la facilidad de acceso y nuestra propuesta de ejercicio (Ruggiero, 2001), se sugirió a los alumnos: 1. Entrar al portal: contenido/cienciasexperimentales/biología 1/unidad 2/replicación del ADN/ mecanismos de replicación/ Al entrar al contenido de mecanismos de replicación, imaginar que la persona a quien más confianza se le tiene requiere entender cómo están relacionadas las enzimas participantes para que el mecanismo de replicación pueda funcionar; 2. Realice su mejor esfuerzo a través de: a) aprender a concentrarse, b) descubrir las ideas principales, c) imaginar que preguntas le haría su interlocutor de confianza, es decir a quien va dirigido el ejercicio (dentro de este punto debe prever las actitudes negativas, distinguir ideas falsas de verdaderas (evitar que quien escucha se desanime); d) mantenerse muy creativo en sus ejem-

plos, e) evitar pensar que lo sabe todo, f) evitar pensar que no sabe nada, g) buscar los mecanismos para convencer.

Resultado exploratorio análisis y discusión

Los jóvenes participantes, de CCH hablaron del tiempo invertido en el desarrollo del tema y al final del ejercicio se les preguntó si sabían qué era la replicación, si ya habían llevado el curso, si les gusto o no y si después de ver el material les había quedado claro lo que era la duplicación del ADN.

Alumno A, un joven que no había llevado el curso y declaró no tener interés en la biología, sino en historia y matemática:

“Entré al portal, me tardé 1 hora 45 minutos y entendí que la duplicación del ADN se realiza en dos partes como escalera, lo que más me gustó es que entre a ver tres ligas con la historia del rey Tut Ank Amón. Como lo embalsamaron mal y que ni siquiera originalmente era su máscara mortuoria”.

El participante B:

“Entré al portal, estuve 40 minutos, en secundaria si me gustó biología, aunque no he llevado todavía pero aprendí mejor con los videos y ahora si entiendo la horquilla de replicación y ya entendí los fragmentos de okasaki”.

Como se puede observar los alumnos tienen por un lado que enfrentarse a tareas multinivel y por otro a sus propias preferencias por las tareas asignadas. Pero sobre todo, cuando no se estimula el pensamiento crítico, lo mejor que puede suceder es que se logre una parte mínima de la meta fijada que en este ejemplo es aprender paso a paso la forma en la que se replica el ADN, también se hizo visible lo no contemplado inicialmente en esta propuesta, se logró motivación y despertar el interés en el caso de participante A, situación que en el estudiante B estaba cubierta, pues se sabe que el contenido será más significativo para cada individuo de acuerdo al interés previo de cada uno. A él habían explicado de manera tal que quedaron preguntas en su momento que no se respondieron, por ello, dirigió su atención a lo que le motivaba más y es muy probable que por estas dos características, es decir atención y motivación, estos datos se incorporaron a de su memoria,

porque pudo platicar con entusiasmo, de forma puntual, cómo se forma la horquilla de replicación y es muy probable que si se le pregunta en un mes él podrá repetir la información; a pesar de este aparente logro, pues aclaró la duda de la replicación en el momento de formarse los fragmentos de okasaki, evito aclarar si dentro de los cuarenta minutos empleados para la replicación del ADN evito contestar chats, o cualquier otro tipo de red social. En el caso de A, no le despertó interés la replicación del ADN, no obstante, al navegar en el portal encuentra la importancia de la genética para el reconocimiento de la momia de Tutankamon, lo que hace que se enfoque, concentre, preste atención y encuentre significado al ADN, todos estos elementos de acuerdo a (Lewin, 2014) son anclajes para lograr pensamiento crítico; participante B no navegó demasiado pero sí permaneció más tiempo dentro de las ligas proporcionadas por la plataforma, aclara que no consultó ninguna red social pero al encontrar un contenido de su interés, de forma para él secundaria, aprendió la importancia de conocer cómo funciona el ADN. Esto es, cuando se planea la mejor forma de guiar a los alumnos hacia el logro de una meta sin obligarlos a pensar de la forma en que el profesor piensa sino a comprometerse con el propio logro, como mencionan Venville y

Oliver (2015), y si se desarrolla un programa a la medida dentro del área de ciencias, contando con la adaptabilidad de los profesores a las propuestas nuevas, y se presenta a los alumnos, haciendo que todo gire sobre la ciencia del pensar, los resultados no sólo serán estadísticamente significativos, sino de alta calidad en el aprendizaje. Por otra parte, muchos estudios han sugerido (Dwyer, Hogan y Stewart, 2015) que el desarrollo del juicio reflexivo no está en función de la edad o del tiempo, sino en función de la naturaleza de la interacción activa o el compromiso que el individuo tiene con el contexto de trabajo y la estructuración de los problemas.

Conclusiones

El pensamiento crítico, con sus más de 2000 años de antigüedad, ha retomado su posición en la currícula del bachillerato. Las tecnologías de acceso y uso de la información que se han desarrollado en la actualidad favorecen la actividad de toma de decisiones por encima de la profundidad de los conocimientos, el análisis, la claridad exactitud y relevancia de los conocimientos que pudieran ser adquiridos. Cuando un usuario en red es un hábil buscador de hipervínculos, no pasa, según datos de Google, más de 20 segundos por página, se vuelve hábil en la toma de decisiones,

pero, al haber tantas distracciones dentro de las búsquedas, no hay el suficiente tiempo ni capacidad aún para superar la carga de tareas en la memoria de trabajo del estudiante, lo cual quiere decir que no se puede dar tiempo de reflexionar, analizar o llevar a cabo algunas de las actividades cognitivas de orden superior. Por ello, cuando se diseñan las estrategias de aprendizaje haciendo uso de las TIC se sugiere tomar en cuenta que el joven estudiante “cortará y pegará” la información requerida no sólo porque le “falte tiempo” o tenga flojera, esto aunado a la falta de hábitos de lectura, sino también a que el usuario de la red se ha vuelto multitarea, esto es: contesta correos electrónicos, conversa en *chat*, busca información y redacta un texto con lo cual se satura su memoria de trabajo; la suma de todos estos factores afecta directamente a la atención y no favorece la reflexión profunda, que es una característica insoslayable para lograr el pensamiento crítico.

En suma: 1) la herramienta que ha hecho de la humanidad lo que es en la actualidad es el pensamiento crítico, llamado de formas diferentes a través de miles de años. 2) para mejorar la adquisición de conocimiento se debe tener en cuenta que los jóvenes han perdido el hábito de lectura profunda, que requiere concentración profunda; entre múltiples motivos por la rapidez de

acceso a la información gracias a las nuevas tecnologías de Internet, que ha cambiado hasta su manera de lectura rápida, por lo que se da una sobrecarga de conocimiento aunque éste sea somero; la propia conformación de la red favorece el comportamiento multitarea que no permite la reflexión, lo que implica que el conocimiento será superficial y limitado. 3) en el diseño de los portales, gracias al afán de optimizar contenidos y de evitar distracciones, tampoco se deben reducir las ligas al extremo de que se corra el riesgo de volverlo sólo enciclopedia, y que con ello el alumno acostumbrado a navegar busque en otros sitios la tarea asignada y 4) se propone incentivar el pensamiento crítico en los jóvenes por cualquier medio, esto es, de forma presencial o de complemento en la red con tareas adosadas que complementen las reflexiones superiores.

Referencias

- Aquino T., (2001) *Suma de Teología*. Biblioteca de autores Cristianos. Madrid.1026p, consultada el 05 08 2015, disponible en: <http://biblioteca.campusdominicano.org/1.pdf>
- Aristóteles (2004) *Metafísica, Ética*. Barcelona. Edimat editores. . 411p
- Astliner H. (2001) Teaching Critical Thinking On Line. *Journal of Instructional psychology*. Vol.29: 2, pp. 53-76.
- Bassham G., Irwin, W. (2005). *Critical Thinking, A Student's Introduction*. England: Ed Mc Grow Hill, 492p
- Carr, N. (2015), *Superficiales. ¿qué está haciendo el internet con nuestras mentes?*. México: Ed Taurus. 340p
- Campbell,T, Dewey I. Dykstars, J. y Stevens, S.M. (2009). *College Teaching Development of Reasoning*. New York: Edit Robert. G. Fuller. Information Age Publishing. Inc. 326p
- Corradetti, (2016) "*Naturalistic Epistemology*", by Chase B. Wernn. The Internet Encyclopedia of Philosophy, ISSN2116-002, [http://www.iep, today's](http://www.iep.today's)
- Descartes, (2014). *Discurso del Método, meditaciones metafísica*, Reglas de la dirección del Espíritu, principios de Filosofía. Sepan Cuántos No. 177 México: Editorial Porrúa.196p
- Grupo equanima*, España, disponible en <http://equanima.org/>
<http://equanima.org/equanima/filosofiahoy>

- Dwyr, C.P., Hogan M.J., Stewart, I. (2015). *The effects of argument mapping- infused critical thinking Instruction on Reflective Judgement Performance*. Thinking skills and creativity, 16, 11-26
- Kandel, E. R., (2007), *Psiquiatría, Psicoanálisis y La Nueva Biología de la Mente*. Barcelona: Ars Médica. 422p.
- Kant, M. (2015) *Crítica de la Razón pura*. 1 | ed. En Español 1883, Madrid copyright. Sepan Cuántos. No. 203, 407p. México. Ed Porrúa.
- La molécula más bella del mundo* pdf.lectura revista disponible en:
<http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/53/50-anos-de-la-doble-helice-la-molecula-mas-bella-de-mundo> (09 mayo 2016
- Lewin, D. (2014) *Behold: Silence and Attention in Education, Journal of Philosophy of Education*, Vol. 48, No.3, 2014 pp.355 -368.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking, An Exploration of Theory And Practice*, London Routledge, 233p
- Platón (2003). *Dialogos de Platon, Fedro y Otros*. México: Ed. Tomo 370p
- Portal académico CCH UNAM*. Disponible en <http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/experimentales> consultado 1 mayo 2016
- Román E., Quesada A, Galán A. (2015), *¿Saber Pensar?, Filosofía Hoy, Cuestiona, Descubrir vivir tu Mundo*. (pp 15-21) No. 36. Año II. Madrid España
- Ruggiero, V.R. (2001), *The Art of Thinking*, Longman NY. 5th ed. 281p
- Stern, V. (2016), *Social media and the Mind, Scientific American Mind*, 27 (2), 8-9
- Test de pensamiento crítico*, consultado en noviembre 2015 disponible en <http://www.linklatersgraduates.co.uk/application-process/critical-thinking-test>
- The Foundation for Critical Thinking* consultado en enero de 2016 disponible en www.criticalthinking.org 707-878-9100 cct@criticalthinking.org
- Venville G., Oliver, M. (2015), *The Impact of a Cognitive Acceleration Programme in Science on Students in an Academically Selective High School*. (48-60) Thinking skills and creativity 15, March consultado en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187114000662>

La dinámica de la familia y la diferenciación

José de Jesús Vargas Flores²⁹, Edilberta Joselina Ibáñez Reyes³⁰ y Karina Mares Martínez³¹

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México*

Resumen

La familia es el contexto donde el sujeto nace y adquiere casi todo el aprendizaje social que va a desarrollar a lo largo de su vida. Una forma de abordar este importante aprendizaje es la teoría de la diferenciación de Bowen, la cual describe las relaciones emocionales que se establecen en la familia. La finalidad del presente trabajo es describir la dinámica familiar y la diferenciación dentro de su familia. Se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo donde se entrevistaron a seis jóvenes, tres de los cuales tenían una relación estable y los otros tres no la tenían. Se presentan los resultados describiendo y analizándolos a la luz de la teoría de la diferenciación y la transmisión intergeneracional. Se discuten los resultados y se hacen sugerencias de tipo conceptual.

Palabras clave: Diferenciación, Transmisión Intergeneracional, Dinámica familiar, Investigación Cualitativa.

²⁹ Profesor titular del área de Psicología Clínica. Correo electrónico: jjvf@unam.mx

³⁰ Profesora Titular del Área de Psicología Experimental. Correo electrónico: joselina@gmail.com

³¹ Licenciada en Psicología egresada de la FESI. Correo electrónico: karina_m.beatle@hotmail.com

Abstract

The family is the context where the subject is born and where almost all of his social learning will be acquired through his life. A way to approach this important learning is using the Bowen's differentiation theory in which it is described the emotional relationships that are established within the family. The main goal of this paper is to describe the family's dynamics and the differentiation within the family. We have made a qualitative study using six young subjects, in which three of them had a stable relationship and the other three didn't. The results are shown by describing and analyzing them using the differentiation theory and the intergenerational transmission. These results are discussed and conceptual suggestions are given.

Keywords: Differentiation; Intergenerational transmission; Family dynamics; Qualitative investigation

Introducción

La familia es el primer grupo con el que el individuo establece vínculos desde que nace, por lo que es la principal determinante de su desarrollo tanto físico como emocional. Así como también determina cómo se interactúa con el resto de las personas, ya que se encarga de introducirnos en la sociedad.

La teoría de Bowen (1989), que trabaja con los sistemas familiares, recalca que el tipo de relaciones que el individuo establece en su familia y el papel que él interpreta dentro de la misma, determinan

su diferenciación de ella, a su vez, esto influye en la autonomía emocional. Y también, determina el modelo de comportamiento que ejecutará en cada aspecto de su vida en donde el individuo establezca relaciones interpersonales, ya sea en los momentos de tranquilidad, como en las situaciones de tensión.

La familia de manera explícita o implícita nos impone códigos, normas y formas de comportamiento y convivencia; aunque también de manera inconsciente, a través de la cotidianidad, nos trasmite otras prácticas que se expresan de

manera más notable, al momento en que la crisis llega a nuestras vidas. Y así, se puede afirmar que estos modelos de conducta se van heredando de generación en generación, pues el individuo los realizó en el pasado con sus padres, tiende a seguirlos con su pareja, y en un futuro, los repetirá con sus propios hijos.

En la dinámica familiar y social, se nos va enseñando que el ciclo “normal” de la vida personal es pertenecer a una familia, conseguir una pareja y formar nuestra propia familia con el paso del tiempo (Estrada, 2003). Haciéndonos hincapié de que ésa persona que elijamos como pareja, debe hacernos felices, pues se encargará de cubrir nuestras necesidades emocionales (que alguna vez fueron cubiertas por nuestra familia). Claramente siguiendo los estereotipos socialmente aceptados de lo que “debe ser” una relación de pareja.

Al momento de buscar una pareja, el individuo va ya predispuesto con una serie de expectativas y características que espera encontrar en su compañero(a), las cuales se van aprendiendo de diversos medios (amigos, escuela o trabajo), pero que principalmente son adquiridos en la familia, no sólo por lo que ésta nos dice, también por lo que nos demuestra con sus actos día a día.

Teoría de Bowen

La teoría de Bowen (1989), de sistemas familiares, es una teoría del comportamiento humano que busca describir las relaciones que se establecen dentro de la familia, pues desde esta perspectiva, la familia es considerada como una unidad emocional que influye de manera significativa en los pensamientos, sentimientos y acciones del individuo. En dicha unidad, el comportamiento de cualquier miembro altera la conducta del resto de los miembros que la conforman; ya que la familia se mantiene, a través de un funcionamiento interdependiente, de acuerdo con cada familia, un nivel de interdependencia emocional. Lo que desemboca en que todos los individuos se encuentren a expensas de la atención, la aprobación y el apoyo de los otros (Kerr, 2003). El nivel de dependencia de tipo emocional que el individuo tenga hacia la familia, al mismo tiempo determinará el nivel de diferenciación o de autonomía emocional que éste tenga.

Diferenciación

La diferenciación del yo, es el concepto central de la teoría de Bowen (Titelman, 2014), y hace referencia al nivel de independencia emocional que el individuo desarrolla desde el seno familiar, ya que se enfrenta primero a la diferenciación hacia los

padres, es decir, a la separación emocional con estos. Se hace referencia entonces, a la capacidad que tiene el sujeto de ser autónomo sin sentirse excluido del grupo y pudiendo ver con mayor objetividad lo que acontece dentro del mismo (Kerr, 2003; Vargas e Ibáñez, 2002). El grado de diferenciación determina el impacto que las otras personas y los acontecimientos externos ocasionaran en el individuo.

Explicado desde la dinámica familiar, de acuerdo con Bowen (1989), los miembros de una familia se caracterizarán por ser diferenciados, indiferenciados, o aquellos con una situación de apego emocional no resuelto.

Las personas con un yo desarrollado o diferenciadas, son personas que han resuelto de una mejor manera el vínculo emocional con su familia, son responsables de ellos mismos pero no participan o no se hacen responsables de la irresponsabilidad de otros (Vargas, Ibáñez y Armas, 2009). Se adaptan fácilmente al estrés, afrontan de mejor manera los problemas y por ende, tienden a tener menos conflictos. Una capacidad que tienen desarrollada las personas diferenciadas, es que distinguen entre el intelecto y su emotividad, lo que

hace que respondan con la conciencia y control suficientes tanto de la situación, como de ellos mismos (Bowen, 1998).

Indiferenciación fusionada

Es una unión emocional que el individuo mantiene con otra persona, la cual desemboca en dependencia debido al miedo que le produce separarse de ella. Una persona fusionada, percibe una separación como algo terrible, insoportable o catastrófico, tendiendo a ser impulsiva emocionalmente, a ser territorial, altamente sensibles y a creer que siempre tienen razón (Vargas e Ibáñez, 2007). El individuo que se encuentra fusionado buscará siempre ser querido, reconocido y sentirse acompañado, ya que él solo no puede cubrir sus necesidades emocionales y tenderá a buscar a alguien que lo haga; pero al mismo tiempo, se sentirá con el deseo de hacerse cargo de los demás y hacerlos felices.

Y ante alguna situación de ansiedad y estrés dentro del grupo, las personas con un yo poco desarrollado o indiferenciadas se convierten en los miembros más vulnerables del sistema familiar. Se caracterizan por presentar poca adaptación a las demandas del exterior, de manera que dependen de la aprobación y aceptación de los demás,

por lo que la mayor parte del tiempo, modifican lo que piensan o dicen para complacer a otros (Kerr, 2003; Bowen, 1998).

Indiferenciación desconectada emocionalmente

Es una de las alternativas a las que recurren las personas con problemas emocionales no resueltos, consiste básicamente en establecer una distancia emocional de manera geográfica o con un alejamiento personal. Es decir, la persona se trata de convencer de que no necesita de los demás y emprende una búsqueda de una supuesta independencia. Para las personas desconectadas emocionalmente, la relación con los seres queridos o significativos les produce ansiedad y miedo, por lo que optan por negarla y huir de la misma (Bowen, 1997; Kerr, 2003). De esta forma, una persona desconectada puede huir de su casa y no se vuelve a saber de ella en diez años. O tal vez no se aleje geográficamente, pero se desconecta del resto de la familia de manera interpersonal. Generalmente estas personas se están quejando de todo lo que ocurre en la familia y crean gran tensión en las relaciones familiares, de tal manera que cuando se alejan, los demás se sienten aliviados. Por supuesto, no logran resolver el conflicto

con la familia, salen huyendo de la familia y posponen su conflictiva emocional cuando posteriormente establecen otras relaciones íntimas.

Familia

La familia funge un papel significativo en el desarrollo del yo de las personas, ya que así como el individuo se diferencia de sus padres, éstos un día tuvieron que hacerlo con los suyos. Entonces, por obviedad, se espera que un sistema familiar bien diferenciado, propicie una diferenciación apropiada en sus miembros; sin embargo, esto no siempre es así. Mientras que una familia poco diferenciada, que por lo regular se torna exigente, demandante y perfeccionista, impedirá la diferenciación de sus integrantes. Haciendo de los hijos, personas indiferenciadas fusionadas o desconectadas emocionalmente.

Así como la familia nos dota de diversas fortalezas para enfrentar al mundo, de la misma manera puede heredarnos factores que nos convierten en personas más vulnerables. La proyección familiar es una situación en donde los padres transmiten sus ansiedades y problemas emocionales a los hijos y como resultado de ésta, se encuentran los hijos que presentan una gran necesidad de atención y aprobación, con dificultades para afrontar las expectativas, con sentimiento de responsabili-

zarse por los otros y por culparse a sí mismos o a los demás ante situaciones inconvenientes (Kerr, 2003; Vargas e Ibáñez, 2007).

Dentro de la familia, se van dando pautas de interacción con las personas que son significativas en nuestra vida, estas interacciones se repiten en las relaciones que establecemos con los demás. La teoría de Bowen es de corte intergeneracional dado que el grado de diferenciación se transmite de una generación a la siguiente y el individuo lleva, de manera implícita, internalizados los conflictos, problemas, formas de ver la vida y soluciones que han pertenecido a sus padres y a generaciones pasadas, dándose de una manera pausada, tanto que, es difícil ser detectado por la persona. Este grado de diferenciación que se va heredando desde la familia de origen, se acentúa y remarca más con el paso de las generaciones, haciéndose evidente dentro de la propia familia extensa (Kerr, 2003; Ibáñez, Guzmán y Vargas, 2010).

Todos estos patrones de comportamiento dentro de la familia de origen, son extrapolados a todas las relaciones interpersonales que el individuo establezca a lo largo de su vida, sin importar el grado de diferenciación que desarrolle. Lo que sí

dependerá de qué tan desarrollado Yo tenga, será la manera de responder ante las demandas que el entorno requiera.

Por ejemplo, una persona bien diferenciada piensa que el amor, el afecto y la aprobación de los demás son algo muy deseable pero no indispensable, siendo capaz de establecer compromisos claros con los demás. Por otro lado, una persona fusionada, optará por actuar de manera dependiente, dándole una excesiva importancia a todas sus relaciones. Y por último, una persona desconectada, pensando que ha “cortado” todo vínculo con su familia de origen, buscará en algún grupo una clase de “familia sustituta” (Bowen, 1998), en donde seguirá adoptando la misma dinámica que con la familia de origen. Cuando la tensión se presente en algún grupo al que pertenezca o con alguna persona, él huirá de la situación una y otra vez. Aunque existen excepciones en donde no siempre tiene que ser así, pues el individuo, ante sus conflictos intrapsíquicos causados por su familia de origen, tiene la opción de repetirlos, crear defensas contra ellos, o superarlos en sus relaciones con los otros.

La diferenciación es un concepto que se ha utilizado para describir los patrones de interacción familiar que, en mayor o menor medida, regula la

distancia entre los miembros de la familia y ayuda a equilibrar la individualidad y la intimidad (Vargas, Ibáñez y Armas, 2009).

Pareja

Como punto de partida para entender las relaciones de pareja, se debe considerar que para los seres humanos, más que para ninguna otra especie, son importantes las necesidades de apareamiento, compatibilidad física y biológica (Valdez, González-Arratia y Sánchez, 2005). Así como también, la necesidad de afecto, apego, cuidado, cariño, interdependencia, compañía y amor. Según Algunos autores el amor es un compromiso con uno mismo y hacia otra persona, donde es necesario salvaguardar las respectivas personalidades, independientes y únicas (Valdez, Maya, Aguilar, González y Bastida, 2012).

Como ya se ha mencionado, dentro de la familia se va formando un estilo de interacción con las personas cercanas e importantes, dicho estilo se repite en las relaciones con los demás, sobre todo con la pareja, pues es la persona con la que se experimenta una intimidad similar a la que el individuo experimenta con la familia. El caso de elección de pareja es una experiencia que pone a prueba a los individuos, puesto que en ella se ven involucrados aspectos de la historia personal, la

relación que se tuvo con los padres, la capacidad que se tiene para adaptarse a nuevas situaciones, saber negociar y escuchar al otro y la habilidad para conocer y comunicar los propios sentimientos (Valdez, González-Arratia y Sánchez, 2007).

El ser humano es educado sutil pero constantemente por la familia y la sociedad, a que es natural siempre depender emocionalmente de otra persona. Los medios de comunicación, la música y la literatura, se encargan de reforzar esta idea. Entonces, se pasa de la dependencia emocional con la familia, hacia la dependencia emocional hacia la pareja y el amor, es decir, la compañía del otro. Al individuo se le enseña que los demás están obligados a cubrir sus necesidades emocionales, y ver la soledad como algo antinatural, en lugar de ser enseñado desde la infancia a cubrir sus necesidades por sí mismo, a saber estar solo y hacerse compañía a sí mismo.

La elección de pareja no es, entonces, únicamente una tarea social inherente a la vida adulta, sino una necesidad de afecto e interdependencia que comprende variables biológicas, familiares y psicosociales. Es importante señalar también, que las ideas acerca de cómo se es una buena pareja, están enmarcadas en las experiencias previas de relación en familia y es en el vínculo con padres y

otros significativos que cada uno de los miembros de la pareja construye su mapa del mundo y, a partir de él, establece un contrato privado, que espera hacer efectivo a través de la interacción con el otro (Acevedo y Restrepo, 2010).

Teoría de Bowen y las relaciones de pareja.

En el caso de la diferenciación, ésta moldea y modula la distancia entre los miembros de la pareja. Una persona que ha crecido en un entorno diferenciado, confía en su pareja y no tiene miedo a que la abandonen. Ama de una manera más objetiva a su pareja, y a pesar de amarla, puede reconocer los defectos que ésta tenga y aun así seguir amándola.

Cuando los hijos viven dentro de un ambiente indiferenciado, tienden a repetir las trampas que les hicieron sus padres. Exigiendo a su pareja que sean perfectos de acuerdo a un estándar estricto, se sienten incómodos con sus parejas, pero ante la necesidad emocional que tienen, no son capaces de separarse. Otra alternativa es que se separen constantemente, buscando siempre alguien que cubra sus necesidades. Generalmente estas necesidades son cubiertas momentáneamente porque no conocen a profundidad a la pareja, se enamoran de ella y la consideran perfecta. Pero cuando ya entran en un compromiso con ella y la

conocen de cerca, comienzan a darse cuenta de sus defectos y no son capaces de entenderlos y tolerarlos, por lo que se vuelven a separar y a buscar a otra pareja y así sucesivamente, van en busca de alguien que cubra de manera perfecta y exacta sus necesidades emocionales (Vargas e Ibáñez, 2003).

A partir de la teoría formulada por Bowen, donde el comportamiento humano es mediado por un mecanismo de regulación interno, el cual se compone de lo aprendido en la niñez y el tipo de familia a la que se pertenece. Se sabe que lo que el individuo aprende de niño, es con lo que llega a establecer una relación de pareja, y posteriormente al matrimonio, mezclándose con el aprendizaje de su pareja, adaptándose y formando un nuevo estilo de comportamiento que, a su vez, transmitirán a sus hijos (Vargas e Ibáñez, 2007).

Es así como la estructura de la teoría de Bowen logra abordar, de manera muy funcional, las relaciones interpersonales y los fenómenos que suscitan en éstas. El objetivo de esta investigación es describir de qué forma las prácticas familiares son exportadas al resto de las relaciones interpersonales. De manera más específica, describir cómo opera el nivel de diferenciación, en la disposición de iniciar y mantener una relación de pareja esta-

ble. Pretendiéndose también, analizar, describir y definir la construcción del concepto de pareja de los participantes.

Método

Para llevar a cabo el objetivo, se llevó a cabo un trabajo de tipo cualitativo, el cual se caracteriza por reconocer la diversidad de casos, contextos y situaciones. Teniendo como objetivo establecer

secuencias de procesos, causas y relaciones explicativas. Se eligió éste tipo de estudio con la intención de profundizar en la información recabada, pues considerando que hablando de familia, no se puede generalizar.

Participantes: 6 adultos jóvenes varones de 19 a 26 años de edad. 3 de ellos no han tenido una relación de pareja estable jamás en su vida, y los otros 3 se encuentran en una relación de pareja estable de mínimo dos años.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes

Participante	Nombre	Edad	Ocupación	Estatus
1	Omar	25 años	Capturista en una editorial	Soltero
2	Horacio	22 años	Egresado de la licenciatura	Soltero
3	Diego	23 años	Egresado de la licenciatura	En una relación
4	Eduardo	24 años	Egresado de nivel superior	En una relación
5	Marcelo	22 años	Egresado de la licenciatura	Soltero
6	Edgar	20 años	Estudiante de nivel superior	En una relación

Escenario: Cubículo de la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, ubicada en el municipio Tlalnepantla de Baz.

Método de recolección de datos: Entrevista en profundidad, ya que el objetivo fue comprender la percepción y el punto de vista que relata el informante con sus palabras, acerca de algún acontecimiento, hecho o experiencia.

Instrumento: Se realizó un guión de entrevista intentando hacer una historia de vida con temas como su niñez, infancia, adolescencia, ambiente familiar, descripción de sus padres, hermanos, etcétera.

Métodos de análisis de datos: Programa para el análisis de datos cualitativos Atlas-ti, para la realización de un análisis descriptivo por categorías de la información recabada. Un análisis de tipo cualitativo tiene como objetivo extraer del discurso del informante, una serie de significados que permitan comprender la situación del sujeto. Para posteriormente generar "modelos analíticos" que permitan la interpretación del fenómeno estudiado. En donde, la categorización servirá para identificar y clasificar los elementos útiles y rele-

vantes del discurso, para realizar posteriormente de cada agrupamiento una síntesis de la información e interpretarla.

Resultados

Se hace una presentación breve de cada uno de los participantes y un análisis de la información obtenida. Los nombres han sido cambiados para conservar la confidencialidad de los participantes.

Participante 1.

Omar es un hombre soltero de 25 años de edad que trabaja como capturista en una editorial de libros. Actualmente vive con su madre de 50 años de edad, su abuela materna de 81 años, y sus dos hermanos menores, Iván de 22 años y Andrés de 6; en el municipio de Ecatepec de Morelos en el Estado de México. Los miembros de la familia nuclear se han mantenido así desde el año 2012 cuando su padre fallece debido a una complicación quirúrgica, al diagnosticarle un año antes insuficiencia renal.

La relación de Omar con su madre en el pasado fue muy conflictiva, por el contrario de la que mantenía con su padre, que aunque la calificaba de muy estrecha, ésta se vio fracturada por la preferencia que su padre tenía hacia su

hermano Ignacio y por la infidelidad de su padre en su matrimonio. En la transición de la adolescencia a su adultez, la relación de Omar con sus padres se intercambia y él muestra más apoyo hacia su madre, estrechando el lazo con ella cuando su padre fallece. En el pasado, los padres de Omar fueron proveedores económicos en el hogar, su padre como vendedor y su madre como trabajadora en un lugar establecido. Como Omar decidió no seguir estudiando, se dedicó a trabajar, pero no aportaba ingresos a casa; lo que cambia cuando su padre muere, y en la actualidad son Omar y su madre los que llevan los gastos de la familia mientras Ignacio y Andrés estudian.

Es importante mencionar que la abuela de Omar siempre ha vivido con ellos, y ha sido un factor

constante de conflictos en la familia, en un inicio con el padre de Omar cuando vivía, interviniendo en su matrimonio; y posteriormente con los tres hermanos por lo que hacen o no. A ella hace unos años se le fue diagnosticada demencia senil, y la relación con sus nietos, Omar la ha descrito como conflictiva.

Genograma

En el genograma (figura 1) de Omar, se expone la composición de su familia nuclear y explica superficialmente el tipo de relación que existe entre los miembros del sistema familiar. Debajo del esquema se encuentra una tabla con los significados de la simbología en él.

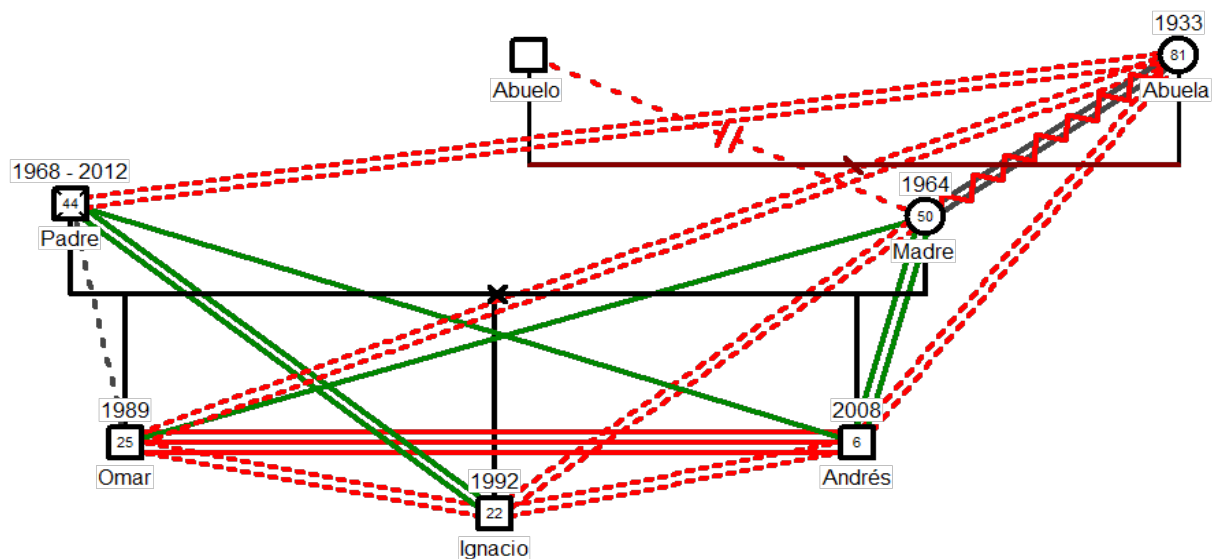
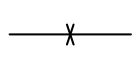





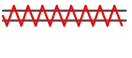



Figura 1. Genograma que muestra las relaciones entre los miembros de la familia de Omar.

Símbolo						
Relación	Viudez	Conflicto	Desconexión	Cercana	Distante	Fusión
Símbolo						
Relación	Cercana con conflicto	Muy cercana				

De acuerdo con la historia de Omar, tiene un Yo indiferenciado con tendencia a la fusión. Se le ubica en ése punto de la escala por la poca capacidad que ha desarrollado para impedir que sus emociones intervengan en sus pensamientos y acciones. Actuando desde su infancia de manera emotiva por el favoritismo que su padre tenía hacia Ignacio y con una actitud desobediente para cada favor u orden que provenía de su madre, la cual era justificada por la relación hostil que mantuvo con ella.

Para cuando es adolescente, y al comenzar a caer la imagen que tenía de su padre, Omar comienza a responsabilizar a los demás por lo que hacía. Por ejemplo, al haber decidido dejar los estudios, y remarcar algunas conductas "viciosas", así como una nula consideración por los límites de la casa,

son acciones por las que el participante argumentó que su padre infiel no podía darle un ejemplo de vida.

Participante 2

Horacio es un hombre soltero de 22 años de edad, acaba de finalizar la licenciatura en Psicología en la UNAM por lo que de momento no trabaja. Actualmente vive con su madre de 43 años, sus dos hermanos, David de 24 y Omar de 18, junto con su abuela materna de 70 años y dos tíos, Pablo y Víctor de 36 y 49 años respectivamente. Ellos viven en Atizapán de Zaragoza en el Estado de México. Éste ha sido su lugar de residencia a partir de que los padres de Horacio se separan cuando él era un niño.

Debido a la repentina separación de sus padres después de siete años o menos de matrimonio, la

relación de Horacio con su padre siempre ha sido superficial, mientras que con su madre ha sido una relación muy estrecha. Aunque Horacio describa las relaciones de los tres hermanos con sus padres como iguales, él siempre ha percibido favoritismos de su familia hacia sus hermanos. Aparentando que esto no le ha afectado para relacionarse con sus familiares.

Al vivir con parte de la familia materna, ésta ha desempeñado un papel importante en la vida de Horacio, debido a los lazos afectivos que ha establecido con tío (a)s y primo (a)s a lo largo de su vida y la frecuente convivencia que existe entre todos ellos. Una persona de especial relevancia

para Horacio es su tío Pablo, quien ha servido como figura paterna en cuestiones emocionales, académicas y ejemplares. Al mismo tiempo que la familia ha ayudado a cubrir necesidades emocionales, también ha sido causa de conflictos debido a diferencias de opiniones, costumbres y territorialidades como es el caso de su tío Víctor.

Genograma

Aquí se presenta el genograma (figura 2) de Horacio, se expone la composición de su familia nuclear y explica superficialmente el tipo de relación que existe entre los miembros del sistema familiar.

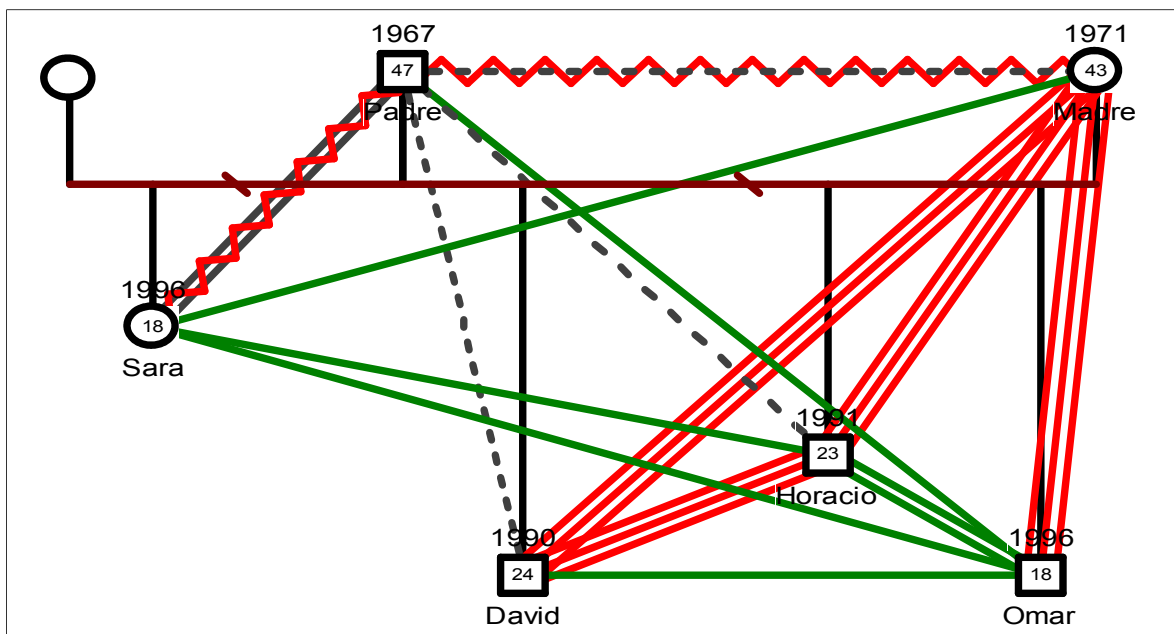


Figura 2. Genograma que muestra las relaciones entre los miembros de la familia de Horacio.

De acuerdo con la información del discurso de Horacio, él tiene un Yo indiferenciado con tendencia a la fusión. Se le coloca en dichos niveles debido al intenso impacto que el ambiente ejerce sobre Horacio, el cual dispara de manera inmediata su reactividad emocional, siendo ésta la que domina y gobierna sus pensamientos y acciones. Identificándolo en el rango de la indiferenciación por el uso frecuente de la frase “ansiedad adaptativa” a lo largo de la entrevista. Ansiedad que comenzó a manifestarse desde la separación de sus padres cuando era niño y recordando que la presencia de la ansiedad es una de las características de una persona indiferenciada.

Participante 3

Diego es un hombre de 23 años de edad, egresado de la carrera de Psicología en la UNAM. Su familia nuclear se compone de sus padres, con los que actualmente vive en la delegación Iztacalco en el Distrito Federal y su medio hermano Alan, quien ha dejado a la familia para formar la propia con su esposa e hijastro.

La familia de Diego ha sufrido varias modificaciones a lo largo de su vida, iniciando por ser una familia reconstruida, ya que sus padres vienen de un matrimonio previo con hijos, en donde su madre integra a Alan a la nueva familia. Siendo él

un factor de conflictos entre los padres de Diego en diversas ocasiones. Un momento significativo para Diego, es la mudanza que su familia hace del Distrito Federal a San Luis Potosí cuando él era niño; etapa en la que tiene un accidente con consecuencias emocionales y dentro de su familia, Alan pasa unos meses en la cárcel por manejar en estado de ebriedad.

Para cuando Diego es adolescente, la familia vuelve a reacomodarse en cuanto a relaciones y jerarquías y es cuando Diego decide regresar al Distrito Federal a estudiar el bachillerato, mientras su familia nuclear se queda en San Luis Potosí. Llegando a vivir con sus tíos paternos cerca de año y medio, periodo en el que Diego se encuentra rodeado de maltrato, conflictos, y sensaciones de abandono, por lo que Diego muchas veces consideró regresar a San Luis Potosí con sus padres, con los cuales la relación se volvió superficial y conflictiva en dicho periodo. Pero oportunamente, llega la posibilidad de vivir con tres primos de su madre, donde el ambiente hostil de su otra familia es sustituido por una atmósfera de preocupación y cuidado, creando Diego estrechos lazos afectivos con sus tíos, asegurando que ellos han tenido más influencia en la persona que es ahora, que su familia nuclear.

Cuando Diego se encuentra a punto de terminar al bachillerato, su familia materna le comenta que ya no puede vivir con ellos, decidiendo Diego trabajar y vivir solo, poco tiempo después convence a Alan de vivir con él en el Distrito Federal. Posteriormente sus padres se reúnen con Diego y su hermano para radicar toda la familia en el Distrito Federal donde viven actualmente. Cambiando nuevamente la dinámica familiar, pues al separarse Alan de la familia nuclear, los conflictos disminuyeron, la relación de Diego con sus padres es estrecha, pero él asegura tener límites más claros

y firmes, así como una posición más empoderada e independiente. Todos estos han sido factores que han fomentado una mejor convivencia y capacidad de afrontamiento entre los miembros de la familia.

Genograma

Aquí se presenta el genograma (figura 3) de Diego, el cual expone la composición de su familia nuclear y explica superficialmente el tipo de relación que existe entre los miembros del sistema familiar.

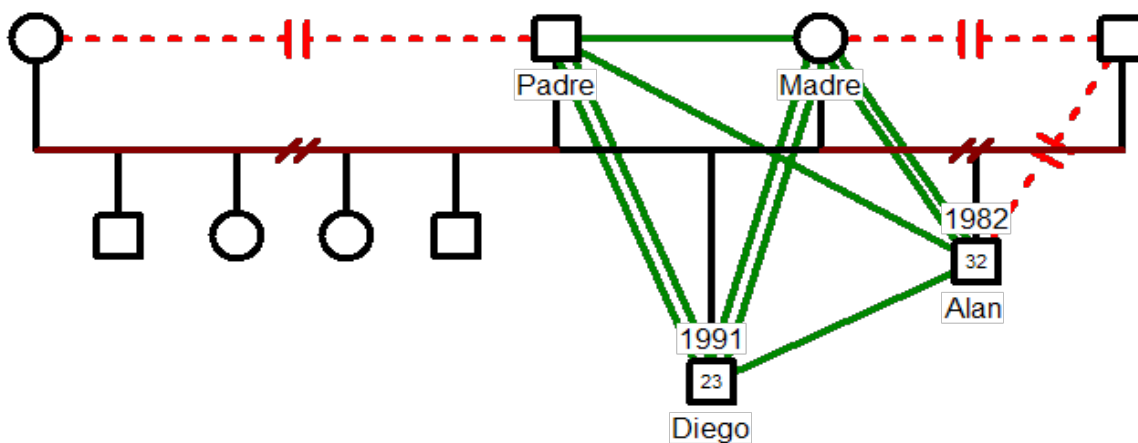


Figura 3. Genograma que muestra las relaciones entre los miembros de la familia de Diego.

De acuerdo con la información dada por Diego, él tiene un Yo diferenciado con ligera tendencia a la fusión. Se le ubica en tal lugar de la escala por haber desarrollado la capacidad de ser una per-

sona más autónoma y responsable de sí misma, la cual se fija metas basadas en sus deseos propios, y que ha logrado superar funcionalmente sus conflictos con la familia de origen, todo esto a través

de las experiencias de vida de la adolescencia y parte de la adultez, que lo hicieron transitar de un individuo fusionado, a uno más diferenciado.

Empezando por describir los rasgos que caracterizaban la fusión de Diego. En su infancia el conflicto familiar lo hacía adoptar una actitud ansiosa, que aunque él no fuera un involucrado en el conflicto de la familia, éste tenía un fuerte impacto en él al ver a la familia agresiva y desunida. Lo cual, posteriormente fue adoptando en todas sus relaciones interpersonales, admitiendo que entre más pudiera evitar el conflicto, mejor. El hecho de que su accidente lo dejara con una pobre valoración de sí mismo, y poca motivación por despegarse del hogar; arraigado a su comportamiento al servicio de la complacencia de sus padres, al ser el “hijo que todas las madres querían”, convirtiéndolo en un niño consentido. Fueron bases suficientes para que Diego poco a poco cubriera con el perfil de un adulto muy pobremente diferenciado.

Participante 4

Eduardo es un hombre de 24 años de edad egresado de la carrera de Ingeniería Mecánica en el IPN. Su familia nuclear está formada por su madre de 46 años de edad, su padre de 44, ambos se dedican al comercio, su hermana Adriana de 14

años, y su medio hermano mayor Saúl, el cuál vivió con ellos una breve temporada y ha dejado el hogar. Él fue concebido en una relación anterior de su madre.

La familia de Eduardo siempre ha vivido en la misma vivienda, ubicada en la delegación Iztapalapa en el Distrito Federal. Dicha vivienda perteneció a los padres adoptivos del padre de Eduardo, y actualmente Eduardo y su familia la comparten con tres tíos más; esta información es relevante debido a que en un momento existió el conflicto entre los hermanos por saber quién o quiénes heredarían la casa al morir los abuelos, teniendo como consecuencia el distanciamiento y rompimiento de algunas relaciones entre los familiares.

La familia de Eduardo se ha caracterizado por mantener un conflicto sutil e implícito, en donde existe un apoyo y responsabilidad entre la pareja, y de los padres hacia los hijos. Haciendo una excepción en la infancia de Eduardo, época en la que al mudarse Saúl con la familia nuclear, fue la causa de los conflictos entre los padres de Eduardo. En este entonces, sus padres seguían el rol de padre trabajador y madre ama de casa. Eduardo desde su niñez fue una persona muy querida por su abuela biológica, María, lo cual es relevante, pues un motivo por el cual Eduardo se

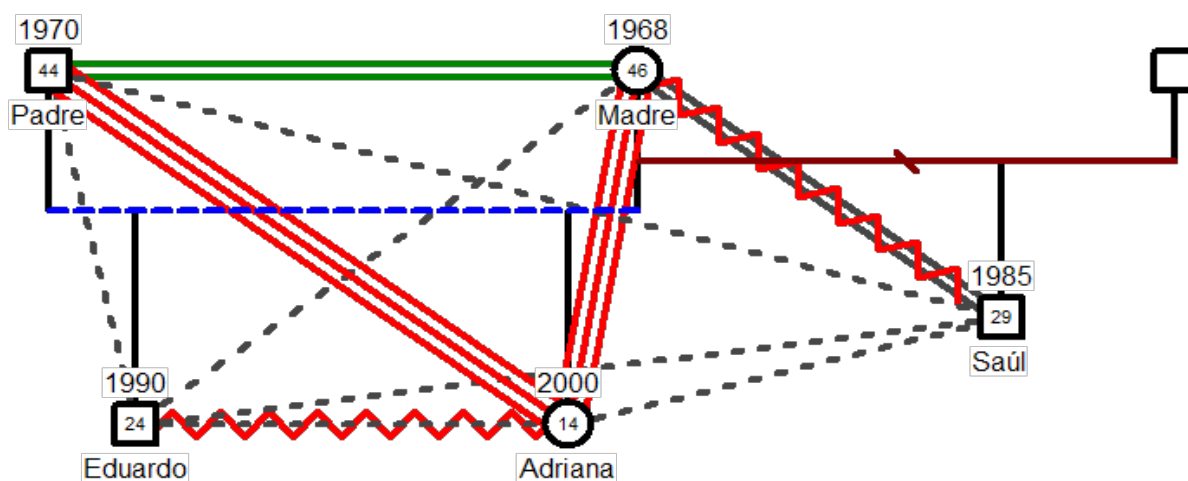
encuentra en conflicto con la familia extensa, es por su actitud de indiferencia ante la enfermedad y muerte de ella.

Desde que Eduardo es adolescente y hasta la actualidad, el detalle de una serie de fricciones y disfunciones que ha tenido con su familia se encuentra en el favoritismo que él ha percibido hacia Adriana desde que ella nació. Hechos que le

han causado conflictos con sus padres y Adriana, optando Eduardo hoy en día distanciarse de la familia.

Genograma

Aquí se presenta el genograma de Eduardo, el cual expone la composición de su familia nuclear y explica superficialmente el tipo de relación que existe entre los miembros del sistema familiar.



su condición vulnerable y de alta reactividad al ambiente en el que se encuentra. Eduardo vive engañándose al no diferenciar para su comodidad los conceptos de independencia, autosuficiencia y desconexión.

Para iniciar a explicar la fusión de Eduardo, también se puede recurrir a la teoría del apego de Bowlby (1993), desde la cual Eduardo desarrolló un apego inseguro si considerando a las interacciones positivas, de apoyo y de disponibilidad que el individuo tiene con los cuidadores, como los elementos que después proveen de seguridad al niño para relacionarse de la misma manera con las personas significativas. En el caso del participante, dichas interacciones fueron muy escasas y deficientes, al ser su hermana Adriana la más grande preocupación de sus padres. A pesar de que Eduardo considere que una relación distante con los demás es buena y más conveniente.

Participante 5

Marcelo es un hombre de 22 años de edad egresado de la carrera de Psicología en la UNAM. Él y su familia viven en el municipio de Tultitlán en el Estado de México. Dicha familia se conforma por su madre de 45 años de edad que estudió una carrera técnica como enfermera, su padre de 47

con una carrera técnica también y su hermano menor José, de 19 años quien se encuentra cursando el nivel superior.

Marcelo vivió su infancia en el seno de una familia funcional y afectiva, en donde su padre era quien trabajaba para mantenerla, mientras su madre se quedaba en casa a cuidar de los niños. Durante la niñez de Marcelo, su familia no se vio perturbada por conflictos ni problemas relevantes. Al ser el hijo mayor, sus padres centraron expectativas muy altas en él en el ámbito académico, Marcelo recuerda mucho la exigencia académica que sus padres ejercían en él. Fue un niño obediente, querido y consentido, incluso después de que nace José, jamás ha percibido un trato preferencial hacia alguno de los hermanos.

Para cuando Marcelo inicia su adolescencia y cursa la secundaria, su familia comienza a atravesar dificultades económicas, por lo que su madre sale a buscar empleo. La falta de dinero fue la piedra angular de una serie de conflictos que duraron años en la familia de Marcelo, conflictos que marcaron fuertemente las relaciones y dinámicas familiares de cada miembro del sistema. Además de la ansiedad generada por la falta de dinero, el hecho de que la madre de Marcelo trabajara provocaba celos en su padre, tan intensos que des-

embocaron en conductas violentas y en una tentativa de divorcio. Ante tal atmósfera de hostilidad, las relaciones entre todos los miembros de la familia pierden el equilibrio y mientras algunas se distancian y debilitan, otras se fusionan. De la misma manera, la violencia física no fue exclusiva en la interacción entre los padres de Marcelo, también existió de su padre dirigida hacia él y su hermano.

Actualmente no se han vuelto a suscitar situaciones de agresión física y aunque el conflicto sigue existiendo, Marcelo considera que éste ha disminuido aunque las razones por las que se genera

son las mismas. La diferencia ahora se encuentra en que si antes Marcelo era el miembro de la familia que se sentía responsable por mantener el equilibrio en casa, poco a poco ha intentado desconectarse de dicha responsabilidad que él solo adquirió.

Genograma

Aquí se presenta el genograma (figura 5) de Marcelo, el cual expone la composición de su familia nuclear y explica superficialmente el tipo de relación que existe entre los miembros del sistema familiar. Debajo del esquema se encuentra una tabla con los significados de la simbología en él.

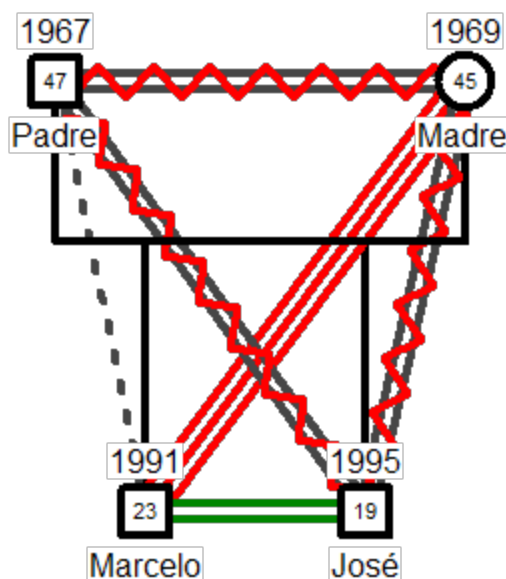


Figura 5. Genograma que muestra las relaciones entre los miembros de la familia de Marcelo.

De acuerdo con la historia de Marcelo, tiene un Yo indiferenciado con tendencia a la fusión. Se le ubica en ése punto por la incapacidad que tiene para impedir que sus emociones intervengan en sus acciones y pensamientos. Pero si bien, algo que caracteriza a la gente en dado punto de la escala, es una mayor probabilidad para lograr desarrollar un nivel de diferenciación más alto al que se tiene.

Empezando por describir la fusión de Marcelo, ésta se manifiesta desde la infancia con la exigencia que su madre ejerce sobre él, pidiendo siempre la perfección de Marcelo como alumno, como hijo y como hermano mayor, siendo la absoluta obediencia el medio para no decepcionar a sus padres. Lo que va haciendo de Marcelo, un niño influenciado por el elogio, y susceptible a la crítica de sus padres.

La indiferenciación de Marcelo sale a relucir a partir de su adolescencia, donde se acentúa y “toca fondo”. Ante los problemas en casa, él ocupa el lugar del hijo triangulado al ser el hijo al que su madre recurría en busca de apoyo. Lo cual lo convirtió en el miembro más vulnerable del hogar, desarrollando así, la necesidad y el sentimiento de

responsabilidad por intentar solucionar los desperfectos de su familia y por asegurar la salud emocional de todos los miembros que la integran.

Participante 6

Edgar es un hombre de 20 años de edad que cursa una universidad privada el área de sistemas. Él y su familia viven en el municipio de Naucalpan en el Estado de México. Su familia integrada por su madre de 42 años quien es maestra, su padre de 49 que es servidor público y su hermano mayor Ernesto de 21 años, quien actualmente cursa la carrera de ingeniería industrial.

El caso de Edgar es particular porque su discurso se divide en dos etapas. La primera, que es el inicio de la entrevista, el discurso puede interpretarse como superficial, ensayado y “bonito”; describiendo su vida, su ambiente y todo lo que sucede a su alrededor como lo que él quiere ver, o como se le ha enseñado que es correcto, bueno, y lo que “debe ser”. En su entrevista se encuentran frecuentemente frases como “qué buena vida he tenido”, “así ha sucedido todo, no creas que te miento”, “nunca he tenido problemas”, “yo creo que todos son mis amigos”.

Para la segunda parte de la entrevista, al pedirle ejemplos y casos reales, comienzan a aparecer

significativas contradicciones entre lo que describe y lo que ha sucedido. El ejemplo más notorio es en la descripción que hace de su familia como casi perfecta, donde no existen conflictos. Sucediendo lo mismo en sus relaciones sociales, al considerarse una persona extremadamente sociable, y posteriormente reconociendo la incomodidad que a veces le genera estar con muchas personas, o con cierto tipo de personas. Las incongruencias también se encuentran en la auto-percepción que tiene de sí mismo en varias etapas de su vida, al compararlo con su manera de reaccionar ante diversas situaciones y ante diversas personas.

Para Edgar no hay personas significativas más que sus padres y su novia, Marlene. Y al momento de argumentar que nunca se ha visto ante momentos cargados emocionalmente, ni familiares, amistosos o amorosos, no considera haber atravesado un momento significativo que haya considerado como un desafío para su vida y es por eso que considera tener una vida afortunadamente tranquila.

Genograma

Aquí se presenta el genograma (figura 6) de Edgar, el cual expone la composición de su familia nuclear y explica superficialmente el tipo de relación que existe entre los miembros del sistema familiar.

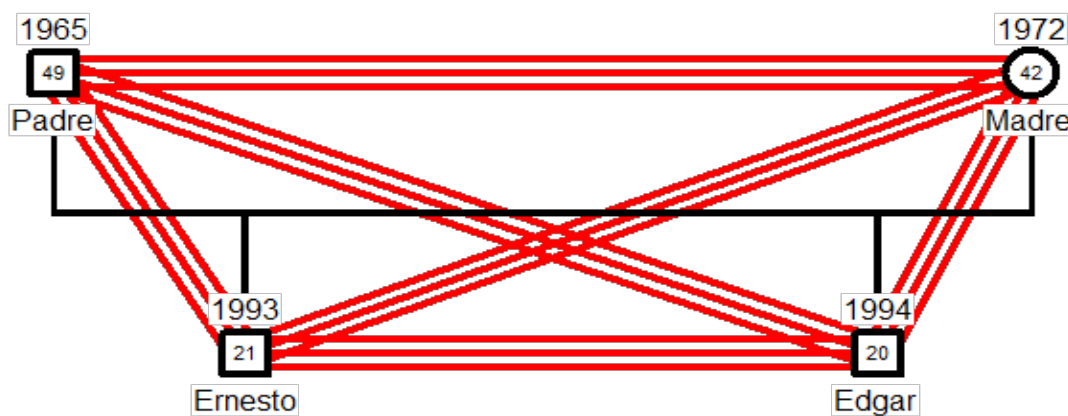


Figura. 6. Genograma que muestra las relaciones entre los miembros de la familia de Edgar.

La fuerte ansiedad que existe en la familia de Edgar, hace que él adopte completamente las creencias, valores, actitudes y pensamientos de su madre. Lo cual se ve reflejado incluso en la manera en la que el participante habla y se expresa.

Una vez analizado el discurso de Edgar se puede señalar que él tiene un Yo pobremente diferenciado, particularmente fusionado. Se le ubica en este punto de la escala por la muy poca separación que Edgar ha tenido de su familia de origen, así como por la alta ansiedad que ésta maneja y el anhelo por el control que predomina en sus padres. Dicha ansiedad se manifiesta de manera tan pasiva, que Edgar y su familia han podido hasta la fecha tener una dinámica familiar dependiente aparentemente funcional y sin conflictos, siendo una familia que ha aprendido a “querer” su profunda dependencia.

Desde la teoría del apego de Bowlby (1993), Edgar ha desarrollado un apego inseguro, el cual por la información dada ha sido fomentado en mayor grado por su madre, al decirle con quién relacionarse, cómo es correcto que debe ser, qué es correcto que debe hacer. Y sobre todo, la insistente búsqueda de la unión y dependencia entre la familia, la cual impide que Edgar se arriesgue a

buscar más vínculos amistosos seguros y confiables, pues dicha inseguridad se explica desde el momento en el que Edgar considera a su padre y a su hermano como a sus dos principales amigos. Así como el rechazo por intimar demasiado con sus amigos, lo cual refleja su inseguridad hacia las personas fuera de la familia.

Con respecto a su madre, podemos notar la indiferenciación de la misma por medio de sus conductas de sobreprotección, preocupación excesiva, autoritarismo (sutil y pasivo), y el deseo y exigencia de hijos perfectos al decirles cómo deben de ser y “aconsejando” lo que no deben hacer. Algo que hereda Edgar de ella, pues también comparte esa característica al querer estar rodeado por pura gente “sana” y “correcta”. La madre de Edgar es una persona tan dependiente (fusionada), que bajo la justificación de la “unión familiar” y el “amor a los hijos” busca satisfacer las necesidades emocionales propias, evitar la sensación de abandono y llenar el vacío de un marido ausente por el trabajo.

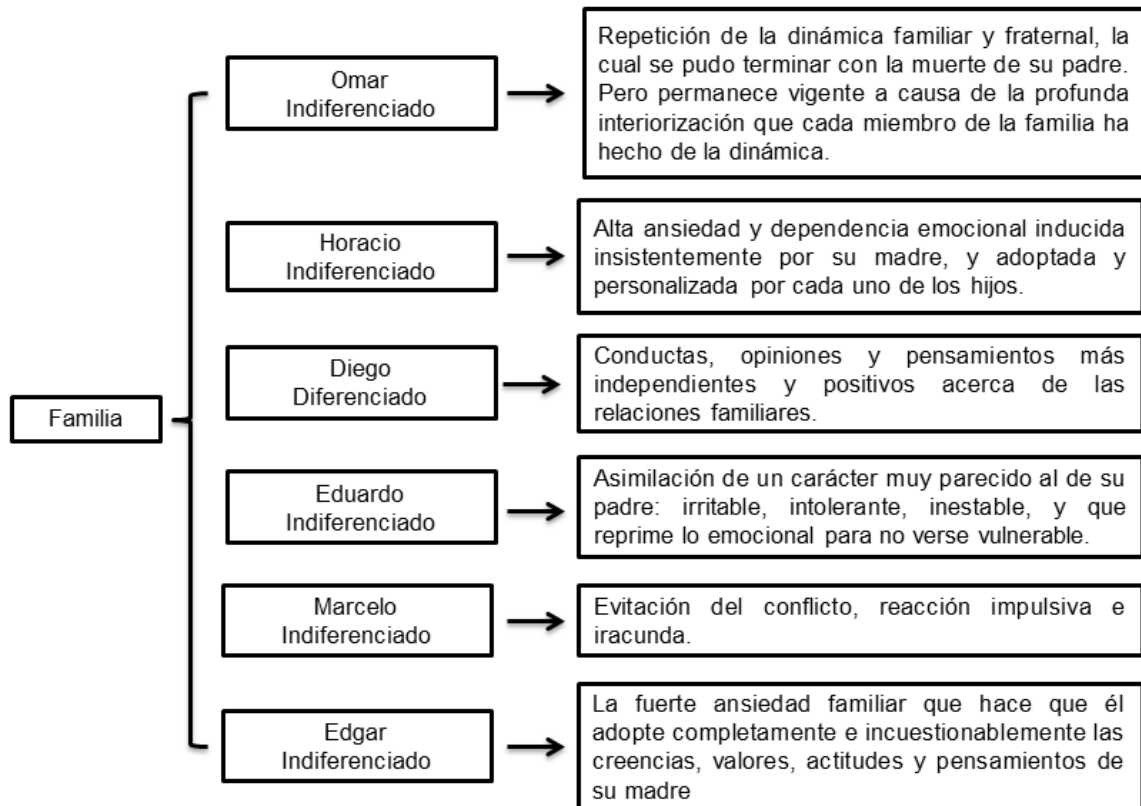
Es tan grande la dependencia que hay dentro de la familia nuclear, que Edgar, con tal de no decepcionar y sentirse parte de la familia, obedece y sigue excesivamente al pie de la letra los principios que sus padres le enseñaron. Así como tam-

bién le afecta mucho la crítica que hacen de su comportamiento, e influyen fuertemente en sus decisiones personales.

Discusión y conclusión

El proceso de transmisión multigeneracional propuesto por Kerr y Bowen (1988), que describe el proceso en el cual los padres heredan a los hijos

ciertos atributos, hábitos o maneras de reaccionar al ambiente, se describe a continuación en los siguientes esquemas. Los resultados del proceso de transmisión fueron clasificados en tres categorías; la primera es familia, y dentro de ésta se consideraron todos aspectos que los participantes heredaron de sus padres, y de los cuales hacen práctica en la dinámica familiar.

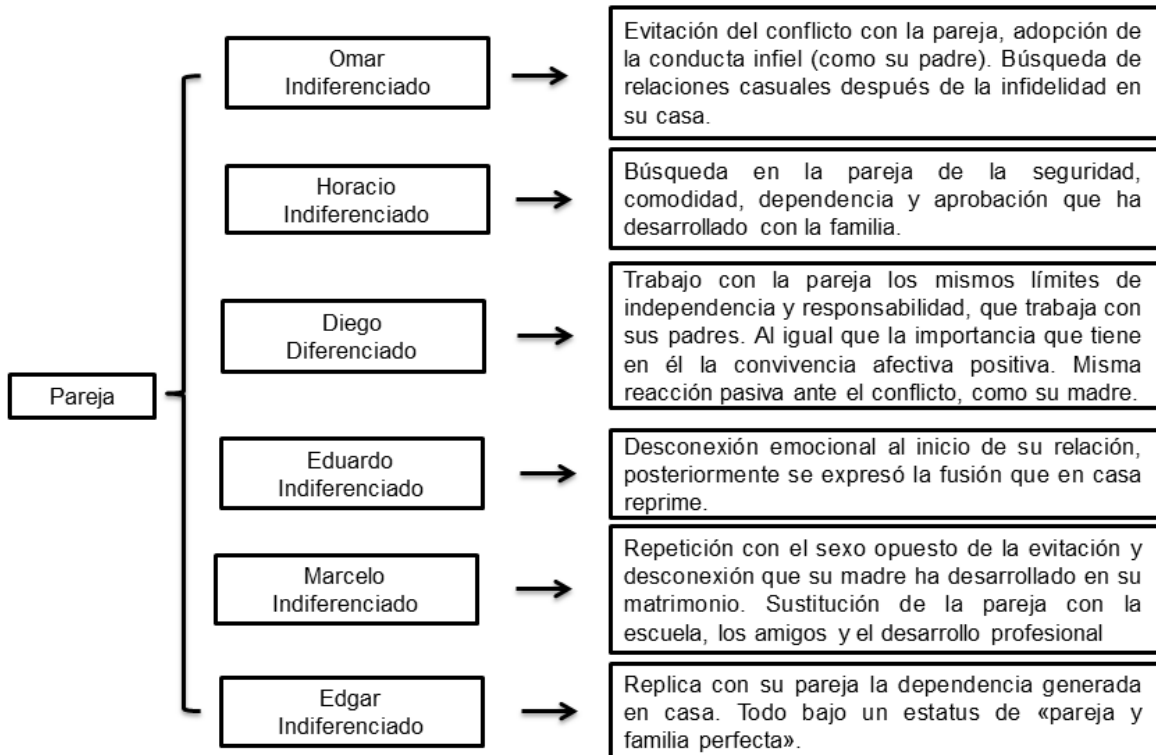


Como se planteó desde un inicio, el vínculo interpersonal de principal interés para el trabajo fue la

pareja. Pudiendo afirmar lo dicho por Valdez, González-Arratia y Sánchez (2005), acerca de que

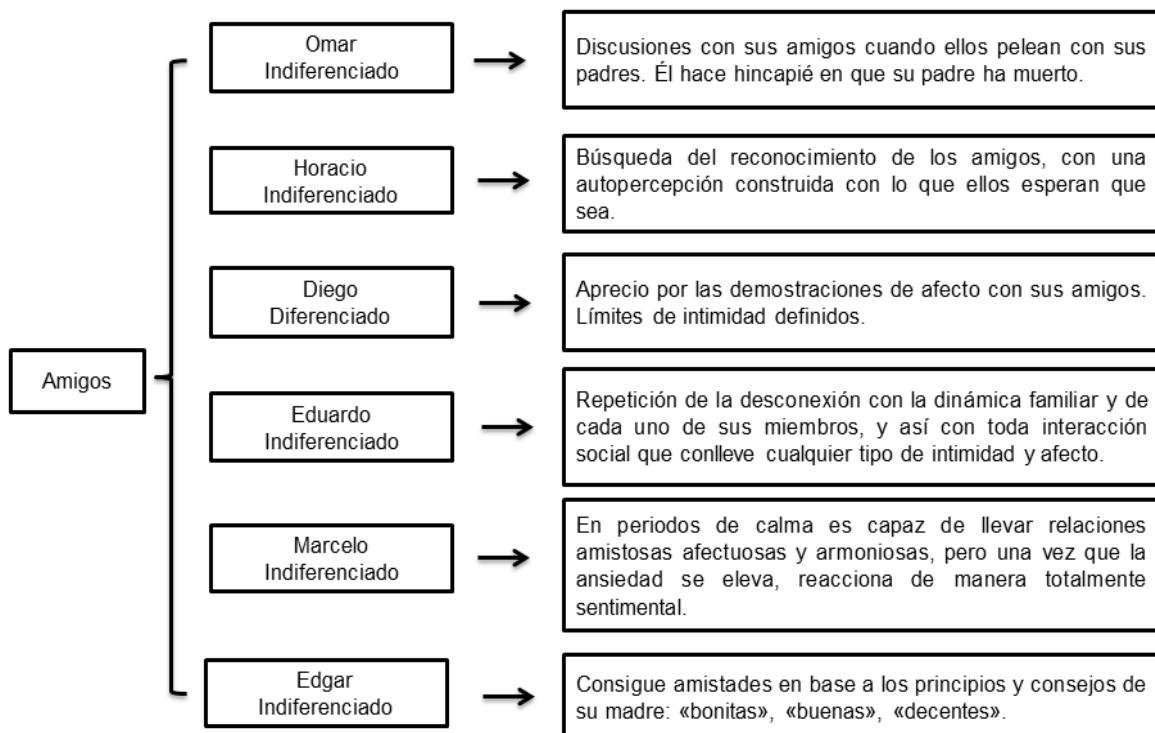
las dinámicas familiares son llevadas a la relación de pareja, ya que ésta es el vínculo emocional más parecido al que establecemos con la familia. Encontrando en cada uno de los participantes

atributos familiares que son parte de la dinámica con sus parejas, o con el sexo opuesto (en el caso de los participantes sin pareja).



Aun así, a través de las entrevistas fue posible detectar la dinámica social de los participantes y como casi todos eran jóvenes universitarios, excepto Omar, la rutina escolar fue de gran ayuda

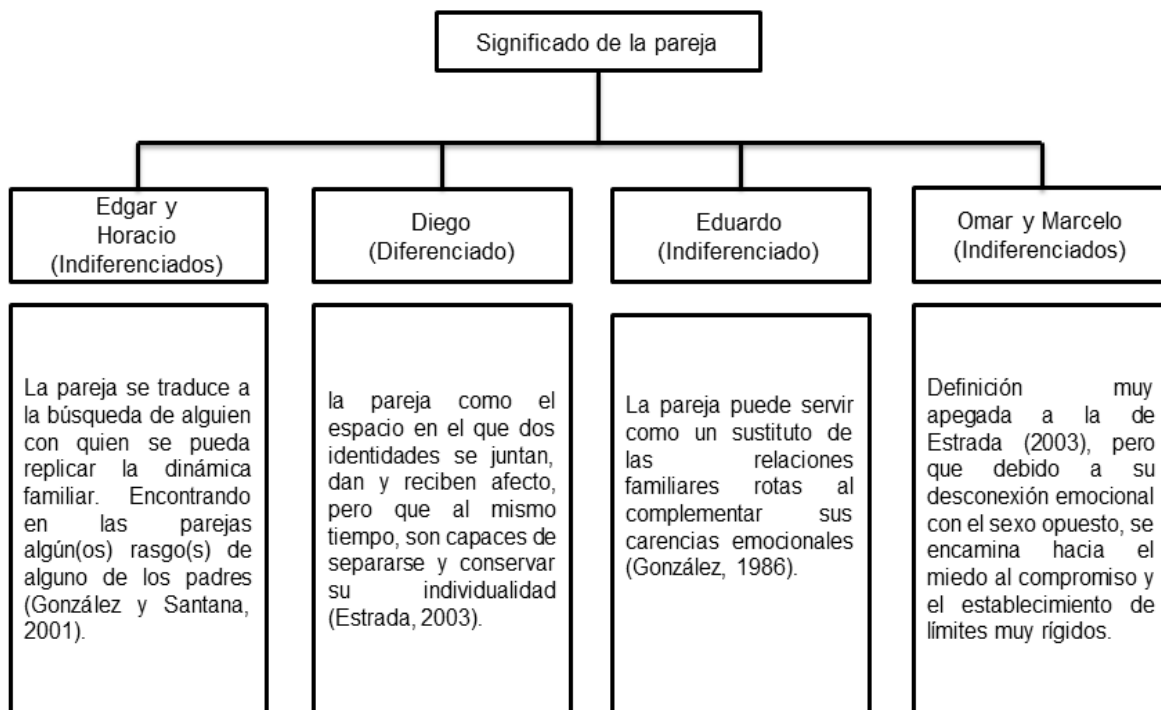
para observar que así como en la pareja, los modelos internos de convivencia se repiten en todas las interacciones del individuo, como lo había afirmado Bowen (1998).



En cuanto al objetivo de explicar cómo el nivel de diferenciación opera en la disposición de iniciar y establecer una relación de pareja, se esperaba que los participantes indiferenciados no tuvieran la habilidad para establecer relaciones duraderas. Lo cual fue descartado a través de los casos de Eduardo y Edgar, quienes a pesar de tener muy bajos niveles de diferenciación, se encuentran dentro de una relación sentimental estable y duradera.

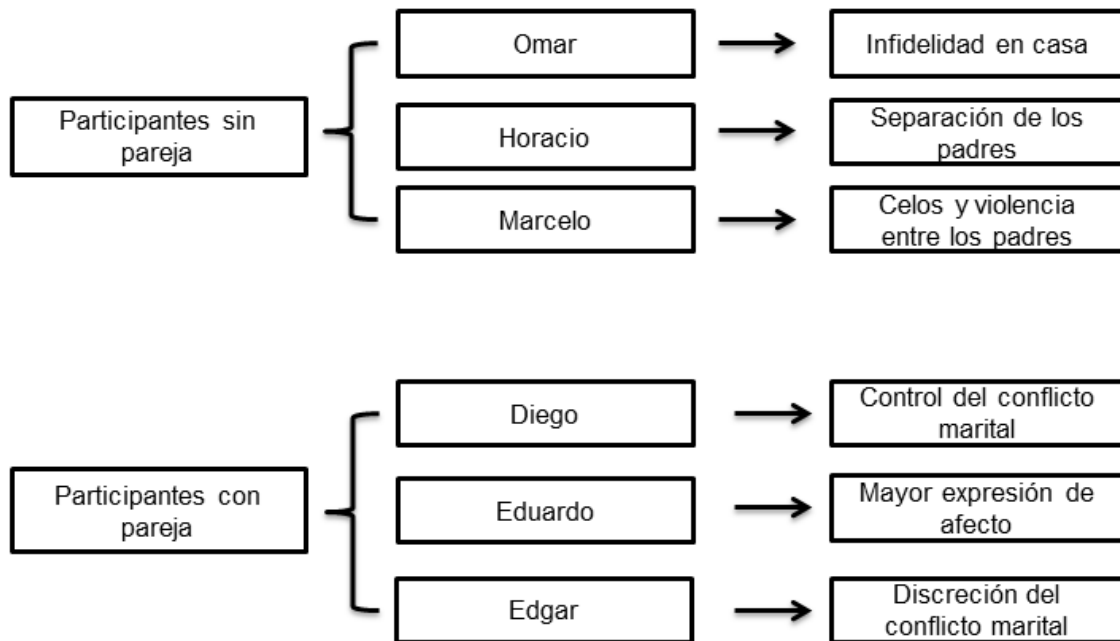
Al proponer describir y analizar la construcción del concepto de pareja que los participantes han

elaborado a través de su historia. Se concuerda con lo dicho por Gottman (1999), cuando llega al punto de que todos los individuos, independientemente de su grado de diferenciación, desearán y describirán parejas y relaciones sentimentales independientes y funcionales. Dicha definición queda atrás al momento de analizar los trasfondos de las experiencias de los participantes; cuyas definiciones quedan plasmadas en el siguiente esquema, encontrando similitudes con algunas definiciones de algunos autores revisados.



Es por lo anterior, que se está de acuerdo con lo dicho por Toman (1969) y Valdez, González-Arratia y Sánchez (2007), al notar cómo el ambiente y la dinámica familiar determinan fuertemente las interacciones del ser humano fuera del seno familiar. Siendo capaces de replicar los modelos de interacción más implícitos y profundos que uno ha aprendido en casa. Y en el caso de las relaciones de pareja, dadas interacciones son fundamentales al momento de determinar la disposición, dependencia o desconexión que se establece con ellas.

Algo que pudo detectarse en el transcurso de las entrevistas, fue que los participantes que se encontraban sin alguna relación de pareja estable y duradera, han sido los hijos de las historias y modelos maritales más ansiosos y disfuncionales, al momento de ser comparados con los participantes con pareja. El siguiente esquema enumera las situaciones maritales que han jugado a favor o en contra de los participantes para relacionarse en pareja.



Algo que el trabajo con adultos jóvenes ayudó a explorar, fue la exposición y el contraste entre un nuevo estilo de vida expuesto, el cual incluye mayores metas profesionales, personales, así como la aceptación de diversas dinámicas sociales y sentimentales y/o sexuales que no podrían clasificarse como relación de pareja; con un concepto social de pareja anticuado, cuyos términos son tan rígidos y específicos, que no dan paso a la incorporación de éstas nuevas dinámicas. Siendo aquí, donde se encuentra un foco de conflicto para ellos, en donde creen que la realización personal no se lleva con la vida con pareja. Pero, a pesar de que al menos la población entrevistada, algunos participantes se dieran la oportunidad de

experimentar la liberación sexual y/o priorizar las metas personales y/o profesionales antes que a la pareja; a través del discurso es notoria la importancia y el peso que ésta tiene en sus vidas. Pues incluso los participantes que se encuentran sin pareja, se mantienen en la búsqueda del modelo romántico, comprometido y socialmente aceptado.

Referencias

Acevedo, V. E. y Restrepo, L. (2010). Experiencias de pareja sobre vivir feliz en pareja. *Pensamiento Psicológico*, 8 (15), 63 – 76.

- Bowen, M. (1989). *La terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Descleé de Brouwer.
- Bowen, M. (1997). *Bowen theory and practice*. Washington D.C: Georgetown Family Center.
- Bowen, M. (1998). *De la familia al individuo. La diferenciación de sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Estrada, I. (2003). *El ciclo vital de la familia*. México: Grijalbo.
- Gottman, J. M. (1993). The roles of conflict engagement escalation, and avoidance in marital interaction: A longitudinal view of five types of couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (1), 6 – 15.
- Ibáñez, E. J., Guzmán, X. V. y Vargas, J. J. (2010). Descripción y análisis del concepto de diferenciación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13 (1), 52 – 79.
- Kerr, M. (2003). *La historia de una familia: Un libro elemental sobre la teoría de Bowen*. Washington: Centro de la Familia de Georgetown.
- Kerr, M. E. y Bowen, M. (1988). *Family Evaluation*. New York: W.W. Norton & Company.
- Titelman P. (2014) The Concept of Differentiation of Self in Bowen Theory. En P. Titelman (Ed.) *Differentiation of Self: Bowen Family Systems Theory Perspectives*. Nueva York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Toman, W. (1969). *Family Constellation*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Valdez, J. L., Maya, M. U., Aguilar, P., González-Arratia, N. I. y Bastida, R. (2012). Deseabilidad social en la pareja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15 (2), 394 – 404.
- Valdez, J.L., González-Arratia, N. I. y Sánchez, L. M. (2005). Elección de pareja en universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10 (2), 355 – 367.
- Valdez, J.L., González-Arratia, N. I. y Sánchez, L. M. (2007). Características de personalidad percibidas en los padres y la pareja permanente: Un estudio correlacional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1), 147 – 156.
- Vargas, J. J. e Ibáñez, E. J. (2002). Enfoques teóricos de la transmisión intergeneracional. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 5 (2), 1 – 25.

Vargas, J. J. e Ibáñez, E. J. (2003). Análisis y reflexiones sobre la transmisión intergeneracional. En *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Consultado el 1 de junio de 2014. Disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/21690/20428>.

Vargas, J. J. e Ibáñez, E. J. (2007a). Fusión y desconexión emocional. Dos extremos en el concepto de diferenciación. *Alternativas en Psicología*, 14 (21), 16 – 27.

Vargas, J. J. e Ibáñez, E. J. (2007b). Transmisión intergeneracional: El uso de la metodología cualitativa en un estudio de caso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10 (2), 49 – 81.

Vargas, J. J., Ibáñez, E. J. y Armas, P. (2009). Desarrollo de un instrumento de evaluación para el concepto de diferenciación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12 (1), 106 – 116.