



alternativas en psicología



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

¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia? Un estudio con adolescentes escolares

Pablo Usán Supervía, Carlos Salavera Bordás

Reflexiones psicoanalíticas sobre la exclusión del varón durante el embarazo, parto y puerperio

María Juana Bocanegra Rolandelli,
Ma. Antonia Reyes Arellano

Estilos parentales y acoso escolar en una muestra de niños de primaria

Paola Nallely Rodríguez Sánchez, Juan Carlos Mazón

Estructura factorial confirmatoria de la gestión del conocimiento

Arturo Sánchez-Sánchez, Octavio Figueroa-Santiago, Francisco Espinoza-Morales, Héctor Daniel Molina-Ruíz, Oscar Valdés-Ambrosio, Eréndira Fierro-Moreno, Cruz García Lirios

Exclusión-inclusión sociodigital: sistemas de creencias y significados de una madre de familia

Jessica Dorantes Segura,
Patricia Trujano Ruíz

Emociones positivas y su relación con la risa

Anna María Fernández Poncela

Obesidad, factible consecuencia de ansiedad en estudiantes de Psicología de una Universidad de Colombia

Alba Nidia Quiceno Ramírez, Estefanía Álvarez Escobar, Katherine Cardona Mejía, Katherine Rodríguez Buriticá

Métodos de Investigación: Experimentales y Cualitativos

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

Atención al sordo en la perspectiva de psicólogos clínicos: estudio de caso colectivo

Mariele Miriam Milbradt, Cristiana Rezende Gonçalves Caneda, Arlei Peripolli

Predictores del uso del condón en mujeres privadas de la libertad

Ricardo Sánchez Medina, Anabel de la Rosa Gómez, David Javier Enríquez Negrete y Dulce María Velasco Hernández

Diseño de una entrevista semiestructurada sobre la vivencia de relaciones de pareja respecto al ideal de amor romántico

Edna Gabriela Díaz Báez, Benjamín Emanuel Silva Lúevanos, Karla Irene Sandoval Sánchez

Terapia narrativa: una alternativa metodológica para el rescate del cuerpo- territorio

Miriam Torres Ontiveros

Revista Semestral. Tercera Época. Año XXIV

Número 44. Febrero – Julio 2020

Indizada en IRESIE UNAM, LATINDEX, PEPSIC y PSERINFO

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

Indizada en IRESIE UNAM, LATINDEX, PEPSIC y PSERINFO

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 XXIV, número 44. Febrero – Julio 2020, 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: 6 de marzo de 2020.

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

¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia? Un estudio con adolescentes escolares.....	8
Pablo Usán Supervía, Carlos Salavera Bordás <i>Universidad de Zaragoza</i>	
Reflexiones psicoanalíticas sobre la exclusión del varón durante el embarazo, parto y puerperio.....	25
María Juana Bocanegra Rolandelli, Ma. Antonia Reyes Arellano <i>Universidad Autónoma de San Luis Potosí</i>	
Estilos parentales y acoso escolar en una muestra de niños de primaria.....	37
Paola Nallely Rodríguez Sánchez, Juan Carlos Mazón <i>Universidad Justo Sierra</i>	
Estructura factorial confirmatoria de la gestión del conocimiento.....	53
Arturo Sánchez-Sánchez, Octavio Figueroa-Santiago, Francisco Espinoza-Morales, Héctor Daniel Molina-Ruíz, Oscar Valdés-Ambrosio, Eréndira Fierro-Moreno, Cruz García Lirios <i>UAT, UACM, USON, UAEH, UNAM, UAEMEX, UAM</i>	
Exclusión-inclusión sociodigital: sistemas de creencias y significados de una madre de familia.....	66
Jessica Dorantes Segura, Patricia Trujano Ruíz <i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>	
Emociones positivas y su relación con la risa.....	81
Anna María Fernández Poncela <i>Universidad Autónoma Metropolitana/Xochimilco</i>	

Obesidad, factible consecuencia de ansiedad en estudiantes de Psicología de una Universidad de Colombia.....	95
Alba Nidia Quiceno Ramírez, Estefanía Álvarez Escobar, Katherine Cardona Mejía, Katherine Rodríguez Buriticá <i>Universidad Cooperativa de Colombia, Pereira Risaralda</i>	
Métodos de Investigación: Experimentales y Cualitativos.....	108
Rubén González Vera, Norma Leticia Cabrera Feroso, Herminia Mendoza Mendoza, Roberto Arzate Robledo <i>FES-IZTACALA UNAM</i>	
Atención al sordo en la perspectiva de psicólogos clínicos: estudio de caso colectivo.....	121
Mariele Miriam Milbradt, Cristiana Rezende Gonçalves Caneda, Arlei Peripolli <i>Universidad Luterana de Brasil</i>	
Predictores del uso del condón en mujeres privadas de la libertad.....	134
Ricardo Sánchez Medina, Anabel de la Rosa Gómez, David Javier Enríquez Negrete y Dulce María Velasco Hernández <i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>	
Diseño de una entrevista semiestructurada sobre la vivencia de relaciones de pareja respecto al ideal de amor romántico.....	150
Edna Gabriela Díaz Báez, Benjamín Emanuel Silva Lúevanos, Karla Irene Sandoval Sánchez <i>Universidad Autónoma de Coahuila</i>	
Terapia narrativa: una alternativa metodológica para el rescate del cuerpo- territorio.....	160
Miriam Torres Ontiveros <i>Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)</i>	

¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia? Un estudio con adolescentes escolares

Pablo Usán Supervía¹, Carlos Salavera Bordás²

Universidad de Zaragoza

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre burnout, engagement y autoeficacia académica en una muestra de 1756 alumnos (M=14,47; DT=1,63) pertenecientes a 12 centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los instrumentos utilizados fueron las versiones españolas del *Maslach Burnout Inventory - Student Survey* (MBI-SS) (Schaufeli et al., 2002), la *Utrecht Work Engagement Scale - Student* (UWES-S) (Schaufeli et al., 2002) y la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* (EAPESA) (García et al., 2010). Los resultados mostraron relaciones significativas inversas entre el agotamiento físico/emocional y cinismo del burnout con el vigor y dedicación del engagement de la misma manera que relaciones positivas entre la autoeficacia académica con el vigor, dedicación y absorción, en una línea de conductas más autodeterminadas. Se desprende la importancia de la promoción de comportamientos adaptativos que mejoren el bienestar y vida académica de los estudiantes en sus centros educativos.

Palabras clave: Burnout, engagement, autoeficacia, estudiantes.

¹ Departamento de Psicología y Sociología. Correo electrónico: pusan@unizar.es

² Departamento de Psicología y Sociología. Correo electrónico: salavera@unizar.es

Abstract

The aim of this research was to analyze the relationship between burnout, engagement and academic self-efficacy in a sample of 1756 students ($M=14.47$, $SD=1.63$) belonging to 12 secondary education highschools. The instruments used were the Spanish versions of the Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli et al., 2002), Utrecht Student Student Scale (UWES-S) (Schaufeli et al., 2002) and the Specific Perceived Self-Efficacy Scale of Academic Situations (EAPESA) (García et al., 2010). The results showed inverse relationship between physical & emotional effort and cynicism with vigor and dedication in the same way that positive relationships between academic self-efficacy with vigor, dedication and task absorption, in a more adaptive behavior. The importance of the promotion of adaptive behaviors that improve the well-being and academic life of the students in their educational centers is revealed.

Key words: Burnout, engagement, self-efficacy, students.

Introducción

Durante el proceso educativo en los centros escolares se producen numerosas situaciones contextuales y personales que afectan de manera significativa a los estudiantes en su proceso de formación. Aún más, si cabe, en enseñanzas medias, coincidiendo con la adolescencia, etapa de vital importancia en la vida de una persona y paso previo a la edad adulta (Gómez-Fraguela, Fernández, Romero y Luengo, 2008).

De este modo, ciertos estudiantes durante su escolaridad, pueden no disponer de las estrategias y competencias necesarias para las exigencias de la vida académica y demandas del curso escolar en el que se hallen inmersos, por lo que pueden llegar a experimentar sensaciones y percepciones varias, como la asunción de una actitud negativa de desvalorización y pérdida de interés en sus estudios, aparición de dudas acerca de la propia capacidad personal en sacarlos adelante o, incluso, agotamiento físico y psíquico (Palacio, Caballero, González, Gravini, 2012; Contreras,

2012; Bresó, 2008). Las anteriores pueden desembocar en una desmotivación absoluta y posterior abandono de sus estudios (De Andrade, 2007; Musitu, Giménez y Burgui, 2012). La aparición de dichas manifestaciones se conoce como síndrome de *burnout académico* (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli y Salanova, 2007) caracterizado por tres dimensiones principales: cansancio emocional, cinismo y eficacia. La primera de ellas, se relaciona con el agotamiento físico y desgaste emocional que puede llegar a tener un alumno en un momento dado más o menos persistente durante su etapa escolar; la segunda, el cinismo, hace referencia a la más pura indiferencia o falta de interés hacia los estudios y, por último, la eficacia, se vincula con la aptitud para el desempeño de las tareas escolares.

De esta manera, el burnout académico se ha relacionado con un bajo rendimiento escolar (Salanova, Martínez y Llorens, 2014), altos niveles de estrés (Extremera, Durán, y Rey, 2007), bajos niveles de autoeficacia (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, y Montalbán, 2006) así como, en definitiva, escasa felicidad académica durante la etapa escolar del alumno (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

Por otra parte, el engagement académico, se considera un estado psicológico proveniente de la psicología positiva fundamentado en el buen funcionamiento y fortalezas del individuo frente a las situaciones de estrés y/o agotamiento (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). En un sentido contrario al burnout, el engagement académico queda caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. El primero de ellos alude a altos niveles de energía y resistencia en la demanda escolar, la inversión de esfuerzos en el trabajo, así como la persistencia frente a las dificultades; el segundo, la dedicación, hace referencia al involucramiento y compromiso en el trabajo, así como a sentimientos de entusiasmo e importancia y, por último, la absorción, resulta un estado de inmersión en la tarea que satisface y colma las expectativas del alumno (Schaufeli y Bakker, 2004).

De esta manera, el engagement académico se asocia con un óptimo rendimiento académico (Vera et al., 2014), altos niveles de percepción de autoeficacia académica (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011) e inteligencia emocional (Extremera et al., 2007), una baja prevalencia de abandono escolar (Salanova et al., 2014) así como, en términos generales, la felicidad académica de los estudiantes (Moyano y Riaño-Hernández, 2013).

Con todo esto, las diversas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de una relación inversa entre las dimensiones que caracterizan al burnout académico y las que responden al engagement académico (Salanova, Del Líbano, Llorens y Schaufeli, 2014).

En este aspecto, se considera que las dimensiones del burnout referidas al agotamiento físico/emocional y el cinismo se contraponen a las dimensiones del engagement, como son el vigor y la dedicación (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2009). Específicamente, se ha propuesto que las categorías de cansancio emocional y vigor pueden considerarse extremos bipolares de una dimensión que se denominaría *energía*, al mismo tiempo que las categorías de cinismo y dedicación podrían entenderse como los extremos opuestos de otra dimensión la cual se denominaría *identificación* (González-Romá, Schaufeli, Bakker, y Lloret, 2006).

Por lo tanto, el engagement académico se consideraría un patrón conductual adaptativo de los alumnos caracterizado por la implicación, satisfacción y desempeño de la propia actividad académica; mientras que el burnout académico

representaría un patrón conductual desadaptativo y opuesto determinado por la fatiga, insatisfacción y desencanto hacia los estudios.

Por otra parte, siguiendo con la teoría social cognitiva, Bandura (1999) define la autoeficacia como la "creencia de que uno es capaz de organizar y ejecutar cursos de acción que requieran de logro y el manejo de situaciones específicas o tareas". En este sentido, se afirma que la autoeficacia influye en las conductas, elección de actividades y patrones de pensamiento, así como en las reacciones emocionales, determinando así el esfuerzo y dedicación que invierten las personas en una actividad concreta, dotando de protagonismo al sujeto y permitiendo que éste sea el productor de su propio futuro y no un predictor del mismo (Brannon, 2001).

De esta manera, altos niveles de autoeficacia tienden a prevenir la experiencia del estrés y el agotamiento desembocando en un incremento de las aptitudes personales del alumno en la valoración de aquello que le resulta amenazante y muy estresante en su vida académica (Salanova et al., 2009).

Por otro lado, Bresó et al. (2005) mostraron evidencias empíricas de la relación del burnout y engagement con la baja autoeficacia en estudian-

tes a través de dos modelos en espiral: el primero, positivo hacia arriba, hace referencia a la relación de mayor éxito académico con mayor autoeficacia y engagement previniendo, de este modo, la experiencia del estrés y baja autoeficacia; el segundo, negativo hacia abajo, efectuado por la relación de una baja autoeficacia con la aparición del síndrome de burnout académico en adolescentes escolares.

Con todo ello, y siguiendo a Caballero, Abello y Palacio (2007), resultan necesarios más estudios que indaguen en el estudio de las relaciones entre los constructos psicológicos de *burnout* y *engagement* en la vida académica de los estudiantes, así como el rol mediador de la *autoeficacia* en aras de la comprensión y análisis de la interrelación entre ellos.

De este modo, el objetivo del estudio se centra en analizar la relación entre el *burnout*, el *engagement* y la *autoeficacia académica* en una muestra de adolescentes escolares.

Así pues, y con base en el objetivo anteriormente enunciado, se postulan dos hipótesis:

- a) Aquellos estudiantes con unas mayores prevalencias de vigor y dedicación en su vida académica presentarán menores niveles de

agotamiento físico/emocional y cinismo, reflejado en una relación significativa inversa, siguiendo una línea de conductas más adaptativas.

- b) Aquellos estudiantes que obtengan mayores niveles de autoeficacia académica se relacionarán positivamente con el vigor, dedicación y absorción actuando, negativamente, con sus niveles de agotamiento físico/emocional y cinismo.

Método

Diseño

El presente trabajo, de acuerdo con Ato, López y Benavente (2013), consistió en un estudio ex post-facto de carácter prospectivo con un diseño descriptivo simple, respondiendo a un muestreo aleatorio simple.

Muestra

El estudio estuvo compuesto por 1756 estudiantes de género masculino (N=914; 52,05%) y femenino (N=842; 47,94%) pertenecientes a 12 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con edades comprendidas entre los 12 y 18 años (M=14,47; DT=1,63).

Tabla 1. Edad y curso académico de los estudiantes.

		N	%
Edad	12 años	307	17,48
	13 años	293	16,68
	14 años	403	22,94
	15 años	417	23,74
	16 años	269	15,31
	17 años	56	3,18
	18 años	11	0,62
	Curso académico	1º ESO	338
2º ESO		436	24,82
3º ESO		567	32,28
4º ESO		415	23,63

Instrumentos de evaluación

Para recoger la información y aproximarnos al objetivo establecido se utilizaron tres cuestionarios.

Con la finalidad de percibir el *burnout académico* de los estudiantes se utilizó la versión española del *Maslach Burnout Inventory - Student Survey* (MBI-SS) (Schaufeli et al., 2002). Dicho cuestionario se compone de 15 ítems repartidos en tres dimensiones: *agotamiento físico/emocional* (5)

($\alpha=,81$) (Ej.: “Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí); *cinismo* (4) ($\alpha=,79$) (Ej.: “He perdido entusiasmo por mis estudios”) y *eficacia* (6) ($\alpha=,77$) (Ej.: “Me estimula conseguir objetivos en mis estudios”). Las respuestas responden al grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems en una escala tipo Likert que oscila desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5). La fiabilidad del instrumento original denota un alfa de Cronbach de ,80 mientras que en nuestra investigación otorgó una prevalencia de ,82.

Para averiguar el *engagement académico* de los estudiantes se partió de la versión española del *Utrecht Work Engagement Scale - Student* (UWES-S) (Schaufeli et al., 2002). El instrumento está compuesto por 17 ítems los cuales se dividen en tres dimensiones: *vigor* (6) ($\alpha=,74$) (Ej.: “Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía); *dedicación* (5) ($\alpha=,79$) (Ej.: “Mis estudios son un reto para mí”) y *absorción* (6) ($\alpha=,75$) (Ej.: “Soy feliz cuando realizo mis tareas como estudiante”). Las respuestas oscilan desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5) en una escala tipo Likert. El instrumento original denota un alfa de Cronbach de ,80 mientras que en nuestra investigación otorgó una prevalencia de ,76.

Por último, con la finalidad de evaluar la percepción de *autoeficacia académica* de los participantes en el estudio se utilizó la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)* propuesta por García et al., (2010). La escala unifactorial está constituida por 10 ítems (Ej.: "Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia") en una escala tipo Likert con puntuaciones desde "Muy en desacuerdo" (1) hasta "Muy de acuerdo" (5), mostrando un Alfa de Cronbach original de ,91 mientras que, en nuestra investigación, resultó de ,88 reflejando una adecuada fiabilidad.

Procedimiento

En la realización del estudio se contó con la aprobación de los diferentes centros de educación secundaria, así como de los padres/tutores de los alumnos por medio de consentimiento informado para poder participar en la investigación. Un día de la semana, acordado previamente con jefatura de estudios, se llevó a cabo la cumplimentación de los cuestionarios en cada una de las clases del mismo centro. Todos los sujetos y sus padres/tutores fueron previamente informados de la naturaleza del estudio participando de

manera voluntaria y respetando, de este modo, las directrices éticas de la Declaración de Helsinki (AMM, 2000) en todos sus términos.

Análisis de datos

Se procedió a realizar una estadística descriptiva con la finalidad de conocer los datos sociodemográficos de la muestra, así como las diferentes variables estudiadas. Posteriormente, se llevaron a cabo correlaciones entre las variables burnout, engagement y autoeficacia, procesadas y analizadas mediante el programa estadístico IBM SPSS v22.0. Finalmente, se planteó un modelo de ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud que permitiese validar y cuantificar las relaciones causales entre el burnout, engagement y autoeficacia académica a través del programa AMOS v24. Para todas las operaciones, se tuvo en cuenta un nivel de significación $p \leq 0,05$ trabajándose con un nivel de confianza del 95%.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las diferentes variables estudiadas:

Variables descriptivas

Tal y como se refleja en la Tabla 2, las puntuaciones de las diferentes dimensiones resultaron heterogéneas. La variable de autoeficacia académica (M=3,52) obtuvo mayor puntuación que el

resto de dimensiones que componen el burnout y el engagement. En el primero, destaca el agotamiento físico/emocional (M=3,19) por encima del cinismo (M=2,14). Respecto al segundo, destaca la dimensión de dedicación (M=3,21) por delante de la absorción (M=2,84) y el vigor (M=2,75).

Tabla 2. Descriptivos de las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica.

		Media	DT	α
Burnout	Agotamiento físico/emocional	3,19	,96	,81
	Cinismo	2,14	1,06	,79
	Eficacia	3,30	,78	,77
Engagement	Vigor	2,75	1,02	,74
	Dedicación	3,21	1,02	,79
	Absorción	2,84	,90	,75
Autoeficacia	Autoeficacia académica	3,52	,89	,78

Relación entre las variables de burnout, engagement y autoeficacia

Analizando las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica se apreciaron correlaciones significativas entre varias de ellas (véase Tabla 3).

De esta manera, entre las dimensiones del burnout académico, destacó la significación entre el agotamiento físico/emocional y el cinismo ($r=,328$). Adentrándonos en el engagement académico, las tres dimensiones se relacionaron significativamente entre sí siendo el vigor y dedicación ($r=,722$) la correlación más alta hallada. Aunando ambas variables, destaca la relación negativa del

agotamiento físico/emocional y el cinismo del burnout con el vigor ($r=-,323$ y $r=-,292$) dedicación ($r=,303$ y $r=,470$) y absorción ($r=,234$ y $r=,330$) respectivamente, de la variable de engagement académico.

En referencia a la variable de autoeficacia académica, se denotaron relaciones significativas negativas

de la misma con el agotamiento físico/emocional ($r=-,146$) y cinismo ($r=-,489$) del burnout, así como, de manera positiva, en las dimensiones de vigor ($r=,601$), dedicación ($r=,321$) y absorción ($r=,426$) del engagement, respectivamente.

Tabla 3. Relación entre variables de burnout, engagement y autoeficacia.

		1	2	3	4	5	6
Burnout	1. Agotamiento físico/emocional	1					
	2. Cinismo	,328**	1				
	3. Eficacia profesional	-,158*	-,489*	1			
Engagement	4. Vigor	-,323*	-,292*	,487**	1		
	5. Dedicación	-,303*	-,470*	,623**	,722**	1	
	6. Absorción	-,234*	-,330*	,500**	,709**	,707**	1
Autoeficacia	7. Autoeficacia académica	-,146*	-,348*	,601**	,321**	,426**	,327**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Modelo de ecuaciones estructurales entre las variables de burnout, engagement y autoeficacia

Por último, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales entre las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica de los estudiantes de Secundaria. En la Figura 1, se muestra el resultado del análisis con ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud, confirmando la adecuación del modelo compuesto por los constructos planteados en el estudio, el cual, refleja una alta correlación inversa entre autoeficacia académica y burnout ($r=-,97$), lo que nos indicaría que altos niveles de burnout llevan aparejada una baja autoeficacia académica. En esta misma línea, se encontró una correlación positiva ($r=,34$) entre dicha autoeficacia y el engagement académico. Por lo que se refiere al ajuste del modelo, los diversos índices fueron adecuados, por lo que se puede afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial entre el burnout, el engagement y la autoeficacia académica resulta sustentable: $\chi^2(9) = 90.950$, $p < 0.001$; $\chi^2 / gl = 10.106$; CFI = 0.97; NFI = 0.96; TLI = 0.92; RMSEA = 0.98, IC 95% (0.081 – 0.113).

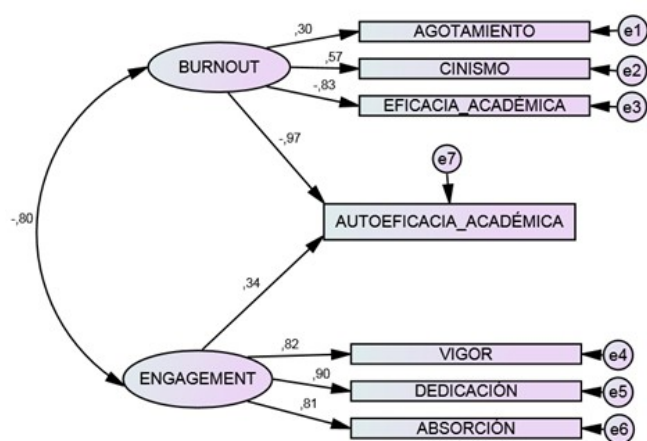


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales entre burnout, engagement y autoeficacia

Discusión

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre el burnout, el engagement y la autoeficacia académica en adolescentes escolares pertenecientes a diferentes centros escolares en etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

La primera hipótesis que se postuló fue, precisamente, que aquellos estudiantes con mayor prevalencia de vigor y dedicación en su vida académica presentarían menores niveles de agotamiento físico/emocional y cinismo, reflejado en una relación significativa inversa, siguiendo una línea de conductas más adaptativas.

Dicha hipótesis se cumplió. Los resultados de nuestra investigación revelaron la relación significativa existente entre unos mayores niveles de vigor y dedicación de los estudiantes, en la variable de engagement, unidos con unos menores niveles de agotamiento físico/emocional y cinismo, por parte del burnout.

De esta manera, aquellos alumnos con altos niveles de energía, resistencia y constancia ante la demanda escolar al mismo tiempo que comprometidos e involucrados con la vida académica, presentaron un menor desgaste físico y emocional así como falta de interés hacia sus estudios.

Diferentes estudios avalan nuestros resultados en una línea de conductas más adaptativas. Salanova, Del Líbano, Llorens y Schaufeli (2014) ponen de manifiesto la relación inversa entre las dimensiones que determinan el burnout y las que caracterizan el engagement, incluida la absorción por los estudios, tal y como acontece en los resultados de nuestra investigación. De este modo, el alumnado se encontraría, además de lo expuesto, en un estado de inmersión en la tarea en la cual se sentiría cómodo, confiado y exitoso, solventando las demandas académicas que le van surgiendo. Salanova, Martínez y Llorens (2014) afirman que el óptimo funcionamiento académico

se encuentra relacionada negativamente con el burnout y positivamente con el engagement, lo cual quiere decir que los estudiantes que se sientan vigorosos, eficaces y absorbidos por el desarrollo de sus tareas académicas y curso escolar en el que se hallen inmersos se desempeñan mejor que quienes experimentan lo contrario (Schaufeli y Bakker, 2004).

Otros estudios mantienen esta relación inversa entre el burnout y el engagement académico unido a altos niveles de estrés y bajo rendimiento académico (Extremera, Durán y Rey, 2007; Parra, 2010). De este modo, estos alumnos no solo mostrarían un mayor agotamiento físico/emocional y cinismo sino, también, altos niveles de desajuste emocional acarreado estrés que podría repercutir en su rendimiento escolar.

Desde una vertiente contraria, otros trabajos aluden a un mayor vigor y dedicación unidos a una mayor inteligencia emocional, un mayor rendimiento académico, así como una escasa prevalencia de abandono de los estudios (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Extremera et al., 2007) que, en definitiva, repercuten en el bienestar personal y felicidad de los estudiantes en aras de la progresión escolar en su vida académica (Moyano y Riaño-Hernández, 2013; Vera et al., 2014).

La segunda hipótesis de nuestro estudio aludía a la posible relación de la autoeficacia académica de los estudiantes con su vigor, dedicación y absorción en detrimento de su agotamiento físico/emocional y cinismo.

La hipótesis establecida se cumplió igualmente. Los resultados de nuestra investigación arrojaron una fuerte relación entre la autoeficacia y los niveles de vigor, dedicación y absorción en el engagement académico, en detrimento del agotamiento físico/emocional y cinismo del burnout académico, respectivamente. Además, el modelo de ecuaciones estructurales definió la relación positiva entre la autoeficacia y el engagement del mismo modo que, de manera inversa, la autoeficacia con el burnout.

De esta manera, aquellos alumnos con mayores niveles de percepción de autoeficacia en sus tareas y cometidos escolares manifiestan mayores niveles de energía, constancia y compromiso que aquellos que muestran mayores prevalencias de agotamiento físico/emocional y cinismo hacia la demanda escolar.

Resultan escasos los estudios que relacionan directamente estas tres variables. Bresó et al., (2008) destaca la inequívoca relación de la autoeficacia con el burnout y el engagement académico.

Por un lado, establece una vinculación entre la percepción de autoeficacia académica y el vigor, dedicación y absorción de los estudiantes adolescentes unido a un mayor rendimiento académico que, por otro lado, la aparición del síndrome de burnout, representado en un mayor agotamiento físico/emocional y cinismo unido a una baja percepción de autoeficacia que suele desembocar en un bajo rendimiento escolar. De esta manera, alude al rol mediador de la autoeficacia en cuanto unos altos niveles de ésta tienden a prevenir las experiencias de estrés y agotamiento, lo que conduce a un incremento de la percepción de la calidad de vida y satisfacción de los estudiantes frente a la propia institución escolar.

Blanco (2010) sostiene que la autoeficacia académica por parte de los escolares predice su persistencia, dedicación e interés en el estudio al igual que la expectativa de su éxito escolar. Por último, Salanova et al., (2014) mantienen la estrecha relación de las percepciones de autoeficacia y creencias de autorrealización personal con el engagement académico en el desempeño de la actividad escolar de los estudiantes.

Otros trabajos resaltan la estrecha relación entre una baja percepción de autoeficacia de los estudiantes y unos altos niveles de burnout en patro-

nes conductuales más desadaptativos (Durán, Extremadura, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). Al mismo tiempo, los estudios de Caballero (2010) y Juarez, Pollora y Sidenius (2006) se centran en las competencias personales necesarias para el correcto desenvolvimiento de los objetivos académicos, vinculando a aquellos alumnos dedicados, comprometidos y motivados hacia sus estudios con un aumento en sus creencias de autoeficacia y utilización de estrategias metacognitivas a medida que el estrés y agotamiento desaparecen.

Por todo esto, tal y como hemos comentado, aspectos referidos a burnout, engagement y autoeficacia académica influyen y desempeñan una labor relevante sobre las conductas de los estudiantes en edad escolar, por lo que resulta fundamental atenderlos para un óptimo desarrollo de la vida académica (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Salanova et al., 2014; Vera et al., 2014).

Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio pueden residir en el diseño transversal del mismo, tomando los datos en un momento espacio-temporal dado. A su vez, los centros de educación secundaria encuestados responden de una manera aleatoria a su inclusión

en el estudio, no tomando una muestra uniforme de todos los barrios o zonas de la ciudad, lo que podría afectar, del mismo modo, a las posibles diferencias entre sus niveles socioeconómicos o educativos, así como a otras cuestiones sociales. A la par, los índices de burnout, engagement y autoeficacia académica pueden variar de un curso escolar a otro, e incluso dentro de un mismo año, en cuanto a un cúmulo de circunstancias personales y contextuales del estudiante en su grupo/clase.

Prospectivas de futuro

Como prospectivas de futuro resultarían interesantes modelos longitudinales que permitiesen valorar la evolución de los constructos estudiados a lo largo de un período más largo de tiempo. Además, sería importante atender otras etapas educativas como pueden ser la Educación Primaria o el Bachillerato, de la misma manera que con otras etapas de la vida académica del estudiante, como pueden ser los Grados de Formación Medio o Superior, así como la propia vida universitaria. Del mismo modo, sería relevante considerar otras variables relacionadas con las estudiadas, tales como el género, el curso académico, la tipología

de colegio o el propio rendimiento escolar de los alumnos, así como otros aspectos sociales y culturales.

Implicaciones prácticas

Este trabajo puede tener unas implicaciones de carácter práctico que desemboquen en estrategias didácticas a utilizar sobre los alumnos a través de los propios docentes u orientadores escolares desde edades tempranas, orientadas hacia conductas predominantemente autodeterminadas tales como la promoción del esfuerzo, el interés y la motivación en el estudio, que permitan a los alumnos sentirse eficaces en el desempeño de sus tareas académicas en aras de una mayor persistencia y dedicación que, a la vez, puedan servir como factor de prevención del bajo rendimiento académico o abandono escolar.

A su vez, programas de intervención dirigidos por profesionales del ámbito educativo en la apuesta de la Administración y/o los propios centros educativos por el trabajo con sus adolescentes en las variables acaecidas, puede ayudar a contribuir a la formación integral y educacional del alumno, disminuyendo así el prematuro abandono escolar.

Por último, los resultados de nuestra investigación animan a seguir investigando y buscar preguntas

que nos ayuden a definir nuevas metodologías, encontrando respuestas que nos permitan avanzar en la construcción del desarrollo socioafectivo de los adolescentes escolares.

Referencias

- Asociación Médica Mundial (AMM) (2000). Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con los seres humanos. Seúl (Corea).
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En: A. Bandura (coord.). *Autoeficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwe.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 16(1), 1-28.
- Brannon, L. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Thomson Paraninfo.

- Bresó, E. (2008). Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self-efficacy (Disertación doctoral no publicada). Universidad Jaume I de Castellón, España.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education, 61*, 339-355.
- Caballero, C., Hederich, C. y Palacio, J. (2010). El burnout académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología, 42*(1), 131-146.
- De Andrade, T.M. (2007). Drug use among young adolescents - prospects for prevention within the context of family relationships and education in the light of damage control principles and practices. *Ciencia e Saude Coletiva, 12*(5), 1118-1120.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18*, 158-164.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 342*, 239-256.
- García, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, Á., Pérez, E., Martínez, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology, 3*(1), 61-73.
- Gómez-Fraguela, J.A., Fernández, N., Romero, E. y Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Trastornos Adictivos, 20* (2), 211-217.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior, 68*, 165-174.
- Juarez, A., Pollora, G. y Sidenius, S. (2006). Incidencia del aspecto emocional y socioeconómico: su relación con la diserción. Disponible en: <http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa1/incidencia-del-aspecto-emocional.pdf>. Recuperado el 14/X/2017.

- Moyano, N. y Riaño-Hernández, D. (2013). Burnout escolar en adolescentes españoles: Adaptación y validación del School Burnout Inventory. *Ansiedad y Estrés*, 19, 95-103.
- Musitu, G. Jiménez, T. y Murgui, S. (2012). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Revista de salud pública de México*, 49(1), 3-10.
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M. y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychological*, 11(2), 178-186.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico y práctico. *Revista Educación Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del *burnout* y del *engagement*. *Ansiedad y Estrés*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Del Líbano, M., Llorens, S., y Schaufeli, W. B. (2014). Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. *Stress and Health*, 30, 71-81.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M., Martínez, I. M., y Llorens, S. (2014). Una mirada más "positiva" a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del psicólogo*, 35, 22-30.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., y Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping*, 23, 53-70.
- Schaufeli, W. y Bakker, A., (2004) Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 25 Issue 3, p. 293.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.

Schauffeli, W. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196.

Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Seligman, M., Steen, T., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.

Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T. y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 133-144.

Reflexiones psicoanalíticas sobre la exclusión del varón durante el embarazo, parto y puerperio

María Juana Bocanegra Rolandelli³, Ma. Antonia Reyes Arellano⁴

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

Se abordan críticamente desde la teoría psicoanalítica las prácticas de exclusión del varón que realiza la institución hospitalaria en los momentos referidos al embarazo, parto y puerperio mediato de la mujer. Dichas prácticas se institucionalizan centrando el interés en la diada madre-hijo y desplazando al varón, lo cual obstaculiza el establecimiento del vínculo, interfiriendo en la función-padre. Se concluye que el establecimiento de un dispositivo clínico psicoanalítico en la institución deberá tener en cuenta un trabajo permanente que involucre ambos discursos: el psicoanalítico y el médico, permitiendo el cuestionamiento de la norma burocrática que lleve a la reflexión de aquello que no marcha, para así favorecer el posicionamiento de la institución como Otro garante que sostenga y acompañe la función madre y padre en un momento vital de la pareja parental, como es la llegada de un hijo.

Palabras claves: Psicoanálisis, exclusión, varón, embarazo, hospital.

³ Becaria CONACYT, Maestría de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Correo electrónico: bocanegramj@gmail.com

⁴ Profesora investigadora de tiempo completo, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Correo electrónico: ma.reyes.are@gmail.com

Abstract

The practices of exclusion of the man carried out in the hospital institution in the moments of pregnancy, childbirth and the first postpartum week of the women, are critically approached from the psychoanalytic theory. These practices are institutionalized focusing the interest in the mother-child dyad and displacing the man, which hinders the establishment of the father function. It is concluded that the establishment of a psychoanalytic clinical dispositive in the institution should take into account a permanent work that involves both discourses: the psychoanalytic and the medical, allowing the questioning of the bureaucratic norm that leads to the reflection of what does not work, thus favoring the positioning of the institution as guarantor Other that supports and accompanies the mother and father function in a vital moment of the parental couple as it is the arrival of a child.

Keywords: Psychoanalysis, exclusion, man, pregnancy, hospital.

Una práctica instituida y generalizada en hospitales es la exclusión del varón en los momentos referidos al embarazo, parto y puerperio mediato de la mujer. Este rechazo del varón en un momento vital como es la llegada de un hijo y que está íntimamente vinculado a la sexualidad de una pareja puede constituir marcas en las subjetividades involucradas en el proceso.

El presente escrito es consecuencia de las reflexiones surgidas de la práctica clínica llevada a cabo en un hospital público de ginecobstetricia y pediatría, como parte del programa de residencias de la Maestría de Psicología de la Universidad Autó-

noma de San Luis Potosí, en México, y se propone mostrar algunas de las prácticas en las cuales la institución hospitalaria reproduce una y otra vez la exclusión del varón, con el fin de abordarlas críticamente desde la teoría psicoanalítica.

Exclusión del varón y forclusión del padre

Videla (2014), una de las fundadoras de la psicología perinatal en Argentina, llama a esta exclusión del varón que realiza la institución hospitalaria y que también se presenta en su país, *forclusión del padre*. Término que, acuñado por Lacan, refiere al

mecanismo específico de la psicosis; aquello que queda forcluído, dejando un agujero en el orden simbólico es el significante primordial *Nombre del padre* (Lacan, 2010). Videla hace uso de la analogía entre el mecanismo de la estructura psicótica y la exclusión practicada por la institución sanitaria para notar que, al mismo tiempo que se excluye al padre, se hace lo mismo con todo el entorno familiar y cultural de la mujer embarazada, y dirá lo siguiente:

El hijo es una incorporación al grupo familiar, donde cada uno juega un rol determinado: la madre, el padre, los abuelos y los hermanos. Este es un concepto básico que en psicología implica una visión social del núcleo familiar frente al ingreso del nuevo miembro, situación frente a la que todos y no sólo uno, deben estar preparados, contenidos y considerados (Videla, 2010, p. 158).

El padre y la madre: función simbólica y deseo de hijo

Entre el padre simbólico o *Nombre del Padre*, en tanto función significativa que priva a la madre del objeto fálico, instaurando la ley y regulando el deseo, y el hombre que podrá o no encarnar esa función para el niño, existe una diferencia, tal como la entiende Lacan (2010):

Es una dimensión que, por supuesto, pertenece igualmente al orden del significante y se encarna en personas que soportarán esta autoridad. Que, dado el caso, esas personas falten, que haya por ejemplo carencia paterna en el sentido de que el padre es demasiado tonto, eso no es lo esencial. Lo esencial es que el sujeto, por el procedimiento que sea, haya adquirido la dimensión del Nombre del Padre (p. 159).

Sin dejar de reconocer esta diferencia entre el *Nombre del Padre* y la persona que encarnará esa función significativa, sea esta el progenitor o no, es posible continuar con la reflexión psicoanalítica en torno a la figura del varón, la paternidad y el lugar que este puede ocupar junto a una mujer en su devenir madre, centrando nuestro interés particularmente en el tránsito hospitalario.

De acuerdo con Freud, el deseo de un hijo es propiamente femenino, en tanto el hijo es sustituto de la falta de falo, tal como el creador del psicoanálisis lo abordó en el desarrollo del *Complejo de Edipo* para la niña (Freud, 1976). En cambio, para el varón, el deseo de paternidad no es algo espontáneo, sino que surge del deseo por una mujer, de su amor por ella, del querer darle un hijo y trascender en ese acto de filiación más allá del evento

biológico, en tanto esa mujer se constituye como síntoma de ese hombre. Lacan (1975) lo expresa de la siguiente forma:

Un padre no tiene derecho al respeto, sino al amor (...) es decir hace de una mujer objeto a minúscula que causa su deseo (...) es decir que su causa sea una mujer que él se haya conseguido para hacerle hijos y que a estos, lo quiera o no, les brinde un cuidado paternal (pp. 9-10).

En ese hilo de ideas es preciso señalar que, al considerar a la maternidad como salida normal de la feminidad, Freud (1976) hizo de una mujer una madre. En cambio, Lacan (1992) pone el acento en el deseo de la madre, es decir, el deseo de la mujer en la madre, que permite hacerla *no-toda* para sus hijos, corriéndose de ese lugar en función de otros intereses que incluyen no solo a su compañero, sino también al trabajo, estudio, luchas sociales, etc., motivos que la llevan a desear más allá del hijo, transformando así a la maternidad en un hecho de elección y no ya de destino. Los desarrollos que realiza Lacan (1992 y 1984) hacia el final de su enseñanza sobre el *goce femenino, goce Otro, goce suplementario*, que va más allá del falo pero que no es sin el falo, le servirán para diferenciar la posición materna de la posición femenina.

Dicho esto, no se adviene madre o padre a partir de la posibilidad de procreación, sino justamente en discontinuidad con el hecho biológico, en el encuentro significativo que permite la transmisión de un deseo para que el niño pueda nacer como sujeto. Es a partir de esta idea que es posible pensar que la maternidad y la paternidad siempre se tratan de un acto de adopción.

Los apartados que siguen muestran algunas de las prácticas que se llevan a cabo en este hospital y que anulan la presencia del varón en momentos vitales que incluyen a su compañera e hijo.

El apartamiento del varón de las experiencias sensoriales con relación al hijo

La institución desconoce un hecho fundamental que hace a la experiencia de la paternidad en el varón y que se presenta de forma muy distinta para la mujer madre, y tiene que ver con la experiencia sensorial que se permite en la actualidad por el avance de la técnica médica, como es el uso de radiografías y ultrasonidos, instrumentos que le permitirán al varón hacerse una representación del hijo. Bydlowski (2007) lo expresa de la siguiente manera:

... para el futuro padre, la imagen ecográfica supone a menudo un acontecimiento, basta con el contacto sensorial (visual) con el niño venidero. La primera ecografía que se practica hacia la semana quince de gestación es particularmente sobrecogedora. El feto está entero, es humano, aunque minúsculo. El futuro padre, confrontado a esa «realidad virtual» puede experimentar el comienzo de un lazo de apego. Sin embargo, hay una solución de continuidad entre la imagen ecográfica de antes y el niño real de después, como si la representación mental -tener un neonato- tuviese, para existir, que alimentarse obligatoriamente de la experiencia sensorial. En esa experiencia, el tacto, ese sentido por excelencia, el único que no se puede perder, y también la percepción visual y el intercambio de miradas, ocupan un lugar privilegiado (pp. 78-79).

Asimismo, Videla (2010) se va a referir a la importancia de las ecografías para apaciguar las ansiedades y temores del padre en relación con el bienestar de su bebé:

Al no poder comprobar en sí los movimientos del niño, y no poder compartir el desarrollo embrionario, como lo hace la mujer, queda librado a fantasías mucho más terroríficas e intensas que su mujer (...) Por eso los modernos sistemas de

ecografías tridimensionales y los monitoreos fetales han llevado un poco de paz a toda esta fantasmática, tanto del padre como de la madre, relacionada con la integridad del feto (p. 154).

Tanto en el área de hospitalización como en la consulta externa de este hospital, los varones no son convocados a presenciar las ecografías y ultrasonidos de sus bebés. Cuando la mujer está hospitalizada, el varón es tratado por el servicio de salud sin concesiones como una visita más.

En oportunidad de presenciar la consulta externa de control de embarazo de una mujer junto con su pareja, tanto la médica obstetra como la enfermera dirigen la entrevista sólo a la mujer en su rol de madre. Expresiones como “su bebé”, “el seno materno”, claramente muestran cómo se excluye al varón y se reduce a la mujer a la única función que la medicina comprende la ocupará de ahora en más: la materna. Al momento de realizar el ultrasonido, el hombre no es invitado por la médica a ocupar el lugar junto a su compañera; se queda sentado junto al escritorio sin ser convocado a lo que sucede detrás de la cortina que divide el consultorio en dos espacios: el de la entrevista y el del examen médico. Sin embargo

los latidos del corazón de su bebé se escuchan muy fuertes. Él sonríe, no tiene con quien compartir la emoción del momento.

La prohibición del varón a presenciar el nacimiento de su hijo

En esta institución no se permite el ingreso del varón o de algún otro acompañante que la mujer elija a la sala de parto, de modo que la mujer parirá a su hijo en soledad.

Si bien la *Norma Oficial Mexicana NOM-007-SSA2-2016 para la Atención de la Mujer durante el Embarazo, Parto y Puerperio, y de la Persona Recién Nacida*, no contempla en ninguno de sus artículos la opción de que la mujer elija quien la acompañe durante el parto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) dio a conocer en el presente año las nuevas recomendaciones *Para los cuidados durante el parto, para una experiencia de parto positiva*. Entre las mismas plantea: "Se recomienda el acompañamiento de la mujer durante el trabajo de parto y el parto por la persona de su elección" (OMS, 2018, p.4).

Como antecedente a ese marco de recomendaciones, en nuestro continente se encuentra la *Ley N° 1.040 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, que reconoce el derecho que tiene la mujer en el

transcurso del trabajo de parto y el momento del nacimiento, como así también en la internación, a estar acompañada por la persona de su elección, para lo cual la norma dispone que el personal de salud debe informar a la mujer embarazada de este derecho que la asiste (Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2003).

En el mismo sentido la *Ley N° 25.929 de Parto Humanizado de la República Argentina* reconoce el derecho de la mujer durante los controles prenatales, el trabajo de parto, el parto y el posparto a estar acompañada por una persona de su confianza y elección, sin exigir requisito de género, parentesco, edad o de ningún otro tipo (Boletín Oficial de la República Argentina, 2004).

El acontecimiento del parto no se encuentra circunscrito únicamente al hecho biológico, orgánico, sino que se implica en dimensiones más profundas; el varón, entendido como coprotagonista junto a su compañera de vida debería tener una participación activa, apoyándola en el proceso del parto. Sin embargo, en este hospital los varones no son convocados en su rol de padres y por lo mismo parecen estar consignados a llenar las salas de espera.

La introducción de oficinas del registro civil de las personas

Apenas nacido el niño o niña y, en ocasiones, antes de que a la paciente le sea indicada el alta médica, aquel bebé podrá ser inscrito como nuevo ciudadano por ambos padres o por la mujer, en caso de presentarse esta como madre soltera, ya que el hospital cuenta con oficinas del registro civil de las personas dentro de sus instalaciones.

La inscripción del hijo en el registro civil es una de las funciones que históricamente estaban reservadas al padre y que podía fungir como institución simbólica de nominación mediante el acto de reconocimiento y de presentación del hijo en sociedad. Algo en este inscribir, y que compromete el nombre propio, ¿no podría actuar para el hombre en su devenir padre como un rito de mediación simbólica en la relación con el otro-hijo?

Tesone (2011) manifiesta la importancia de la elección del nombre propio en la institución familiar de la siguiente forma:

La elección del nombre marca la distancia entre la procreación biológica y la filiación. La asigna-

ción al niño de un nombre sanciona que la filiación no es un hecho biológico sino simbólico. Se trata de una elección que lo sitúa en un dispositivo institucional en el cual cada uno tiene su lugar en la estructura familiar. La familia le ofrece al niño un espacio, una estructura significativa que opera como preforma. El niño recibe así, aún antes de nacer, un mensaje emitido por los significantes parentales (p. 18).

Por lo tanto, el hospital como institución sanitaria del Estado actúa desde una práctica paternalista y de control social, en tanto se adelanta desde la gestión de lo público a aquello que en primera instancia corresponde al ámbito privado de las familias.

El desinterés de la institución en involucrar al varón en los primeros días del hijo

Otra situación que la institución hospitalaria desconoce se presenta cuando el hijo recién nacido debe ser internado en el servicio de neonatología por presentar complicaciones que ponen en riesgo su vida. En la experiencia clínica es posible constatar que en estas condiciones las mujeres que esperaban la llegada de un hijo sano y en su

lugar dan a luz un hijo enfermo tienen enormes dificultades para desempeñar la función materna para ese bebé. Cuando esto sucede, muchas veces son los varones quienes pueden ejercer la función de sostén tanto para el hijo como para ellas.

El concepto de *transparencia psíquica* acuñado por Bydlowski (2007) puede arrojar luz para pensar el estado en que se encuentra la mujer durante este período de la vida, y que puede verse incrementado debido a la circunstancia de un hijo enfermo:

... el embarazo es el momento de un estado psíquico particular, un estado de susceptibilidad o de transparencia psíquica, donde fragmentos de lo inconsciente vienen a la conciencia (...) ese estado se desarrolla gradualmente para alcanzar un grado de sensibilidad incrementado durante el embarazo y especialmente al final. Se trata en efecto de un momento en el que el niño, con su doble presencia y ausencia, es para la futura madre un objeto actual representable únicamente por elementos del pasado. La transparencia psíquica de esas mujeres embarazadas se traduce clínicamente por la correlación evidente, o casi, que establecen entre la situación de gestación actual y las rememoraciones infantiles que las invaden (...) Así, las reviviscencias mnésicas y

las fantasías regresivas afluyen al inconsciente sin encontrar la barrera habitual de la represión (p. 72).

Por lo tanto, el proceso que implica el embarazo, parto y puerperio puede ser pensado como un estado de susceptibilidad y vulnerabilidad psíquica en las mujeres, agravado para aquellas que presenten alguna complicación médica que pone en riesgo su vida o la del hijo.

Un recién nacido necesita de alguien que lo invista libidinalmente. Funciones fundamentales que el Otro deberá ocupar para el desarrollo de la constitución psíquica del bebé. Si bien siempre habrá una diferencia entre el hijo ideal que se espera y el hijo que finalmente nace, en casos de enfermedad o discapacidades esta diferencia se profundiza por tratarse de una afrenta al narcisismo de la mujer. Esta situación complica aún más el panorama para ese bebé, siendo que a veces la madre puede presentar dificultades para desempeñar la función de Otro.

Lo anterior se entiende teniendo en cuenta el lugar que ocupa el Otro de la pareja parental y su deseo en la constitución del psiquismo del bebé. Tal como lo plantea Lacan (1986) resaltando la importancia del deseo del Otro y su transmisión en el advenimiento de un nuevo sujeto:

La función de residuo que sostiene (y a un tiempo mantiene) la familia conyugal en la evolución de las sociedades, resalta lo irreductible de una transmisión –perteneciente a un orden distinto al de la vida adecuada a la satisfacción de las necesidades- que es el de una constitución subjetiva, que implica la relación con un deseo que no sea anónimo (p. 56).

Por lo tanto, para que un niño se constituya como sujeto es necesaria su inscripción dentro de una filiación a partir del deseo del Otro.

En *Introducción del narcisismo* Freud (1975) refiere: “Enfermedad, muerte, renuncia al goce, restricción de la voluntad propia no han de tener vigencia para el niño, las leyes de la naturaleza y de la sociedad han de cesar ante él (...) Debe cumplir los sueños, los irrealizados deseos de sus padres” (p. 88). Es en este escenario donde el niño deberá hacerse un lugar, pero desde el inicio estará marcado por la distancia entre lo que él es y el modo en que se lo esperaba. En un niño que padece una discapacidad esta distancia estará, además, marcada por lo real del cuerpo que se impone: se trata de un niño que no acude a la cita del encuentro con el Otro.

Las enfermeras y enfermeros estarán al pendiente del estado orgánico, mas no de investirlo

libidinalmente, ya que la medicina tiende a reducir el cuerpo libidinal a lo orgánico y el deseo al plano de la necesidad.

Colautti (2017), retomando a Freud en *Introducción al narcisismo*, se refiere a la función de apuntalamiento de las pulsiones sexuales en las pulsiones yoicas, de autoconservación, indispensables para la sobrevivencia del niño: “...el bebé, dadas su situación de indefensión y la prematurez con la que nace, casi exclusiva de nuestra especie, no puede solo, sino que necesita para su supervivencia y autoconservación apuntalarse en otro ser humano” (p. 29). La autora se pregunta qué pasaría en los casos en que la madre no puede realizar dicha función para el hijo y concluye que podría ser el padre quien desempeñe este papel: “Considero que la función paterna de apuntalamiento puede ser cumplida sin inconvenientes, tanto en lo referente a la alimentación, la higiene y la libidinización afectiva fundante para la estructuración normal del psiquismo infantil” (p. 30).

Por lo tanto, las salas de neonatología y pediatría de este hospital deberían replantearse el hecho de abrirse plenamente a la entrada del varón para que él sea quien sostenga con su función de Otro primordial tanto a la madre como al recién

nacido, teniendo en cuenta que la humanización del deseo se trata de un tiempo estructurante y constitutivo del psiquismo humano.

Conclusiones

El escenario hospitalario muestra que el proceso de procreación que acompaña al ser humano desde el comienzo mismo de su existencia, y que por lo tanto se esperaría que sea de lo más natural y normal, no lo es. En muchas ocasiones, algo se presenta y hace obstáculo con este proceso que está atravesado por el despliegue fantasmático en la vida psíquica de la mujer y del hombre. El nacimiento humano no es un acontecimiento natural como lo es para otras especies animales; hay algo que escapa a la dimensión puramente biológica. En la creación de un niño se transmite tanto el material genético de los progenitores como las representaciones inconscientes y particulares de cada uno, y para los sujetos como seres hablantes el devenir a la posición madre y padre implica necesariamente una pregunta por el deseo.

Como ha quedado demostrado a partir de las prácticas que han sido expuestas, es posible decir

que en este hospital la exclusión del varón reviste el carácter de una norma burocrática institucionalizada.

El escrito busca advertir la importancia de que la institución aloje al padre haciéndole un lugar pues, tal como se abordó, la parentalidad constituye esa dimensión de la pareja que la institución invisibiliza, centrando el interés en la diada madre-hijo y desplazando al padre.

La paternidad implica una construcción en el lazo social con el otro que es el hijo al no haber nada de natural en ese vínculo; por lo tanto, no se es, sino que se deviene padre. El hijo será para ese varón un otro que lo interpele desde sus demandas, desde sus llamados; se trata de una construcción que implica el psiquismo no solo de la mujer sino también del varón, favoreciendo la constitución psíquica del hijo, implicados igualmente el contexto cultural, familiar, social y político de esa familia. Es posible afirmar que esta institución no favorece, o al menos obstaculiza, dicha construcción, al excluir al varón en lo correspondiente al proceso del embarazo, parto y los momentos posteriores, que la medicina denomina como puerperio mediato.

La reflexión surgida desde el discurso psicoanalítico intenta introducir la pregunta que descom-

plete el discurso médico; que la norma tambalee produciendo un malestar pudiera derivar en la afirmación por parte de los profesionales de la salud de que algo no anda en esa institución en tanto no garantiza el acogimiento a la pareja parental reproduciendo un ambiente hostil para el varón. El establecimiento de un dispositivo psicoanalítico en el hospital deberá tener en cuenta el trabajo permanente con los profesionales de la salud, para que la institución pueda ser aquel Otro que, frente a las alegrías pero también las angustias que implica la llegada de un hijo, garantice el acompañamiento y sostenimiento de la función para la madre y el padre.

Referencias

- Bydlowski, M. (2007). *La deuda de vida. Itinerario psicoanalítico de la maternidad*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Colautti, L. (2017). *Prohibir al padre. Otra forma de violencia hacia los hijos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Continente.
- Freud, S. (1975) Introducción al narcisismo. En Freud, S. *Obras Completas Vol. XIV* (pp. 65-98). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1976). Conferencia 33. La feminidad. En Freud, S. *Obras Completas Vol. XXII* (pp. 104-125). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lacan, J. (1975). *Seminario 22 RSI*. Inédito, versión crítica, traducción de Ricardo E. Rodríguez Ponte. Recuperado de: <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.10.4%20CLASE%20-04%20%20S22.pdf>
- (1984). El atolondrado, el atolondradicho o las vueltas dichas. En *Revista Escansión*, 1. (pp.15-69). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- (1986). Dos notas sobre el niño. En *Intervenciones y textos*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- (1992). *Seminario 20 Aun 1972-1973*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- (2010). *Seminario 5 Las formaciones del inconsciente 1957-1958*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ley N° 1.040. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina, 12 de junio de 2003. Recuperado de: <https://documentos-boletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/20030710.pdf>

Ley N° 25.929 de Parto Humanizado. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 17 de septiembre de 2004. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!Detalle-Norma/7266770/20040921>

Norma Oficial Mexicana NOM-007-SSA2-2016 Para la atención de la mujer durante el embarazo, parto y puerperio, y de la persona recién nacida. México, 7 de abril de 2016. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5432289&fecha=07/04/2016

Organización Mundial de la Salud. (2008). Recomendaciones de la OMS Para los cuidados durante el parto, para una experiencia de parto positiva. Resumen de orientación. Recuperado de:

<http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272435/WHO-RHR-18.12-spa.pdf?ua=1>

Ribot, L. y Hasperué. R. (conductoras). (7 de abril de 2014). Vos Sabes [programa de radio] *Entrevista a Lic. Mirta Videla*. La Plata, Argentina: Radio Estación Sur 91.7. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=7o8W-dolrdg&feature=youtu.be>

Tesone, J.E. (2011). El nombre propio en la encrucijada transgeneracional. En *Revista Imago Agenda*, 155 (pp.18-22). Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

Videla, M. (2010). *Maternidad, mito y realidad*. Buenos Aires, Argentina: Koyatún Editorial.

Estilos parentales y acoso escolar en una muestra de niños de primaria

Paola Nallely Rodríguez Sánchez⁵, Juan Carlos Mazón⁶

Universidad Justo Sierra

Resumen

Este artículo tiene como objetivo evaluar la relación entre los estilos parentales, el nivel y la participación en el acoso escolar. Se evaluaron mediante el Cuestionario de Conductas Escolares Agresivas (Mazón y Estrada, 2013) y el Cuestionario de Estilos Parentales (Andrade-Palos y Betancourt-Ocampo, 2008). La muestra estuvo conformada por 155 estudiantes de entre 9 y 12 años pertenecientes de una primaria pública de la Ciudad de México. Los resultados obtenidos muestran diferencias en los estilos de crianza y el rol de participación en el acoso escolar (víctima, agresor, espectador). Los niños víctimas mostraban una relación negativa con sus madres, y negativas con sus padres. En contraste, los agresores tenían una mejor relación con su madre. Se analiza la importancia de la crianza en la prevención del acoso escolar, y la importancia de contar con prácticas que promuevan autonomía, seguridad, disciplina y límites en los niños.

Palabras Clave: Estilos parentales, Primaria, Acoso escolar, Familia.

⁵ Egresada de la Licenciatura en Psicología. Correo electrónico: pao.ty23@hotmail.com

⁶ Profesor de Carrera de Tiempo Completo. Correo electrónico: jcmazon@ujsierra.com.mx

Abstract

The objective of this paper is to evaluate the relationship between the parenting styles and the participation in bullying. It was used the Questionnaire of School Aggressive Behaviors (Mazón y Estrada, 2013) and the Parenting Styles Test (Andrade-Palos y Betancourt-Ocampo, 2008). The sample was composed by 155 students (9 to 12 years old) from a public elementary school of Mexico City. The results obtained show differences in parenting styles and the role of participation in bullying (victim, aggressor, spectator). Child victims showed a negative relationship with their mothers, and negative with their parents. In contrast, the aggressors had a better relationship with their mother. The importance of parenting in the prevention of school bullying was analyzed. So the importance of having practices that promote autonomy, safety, discipline and setting limits in children was discussed.

Keywords: Parenting styles, Elementary school, Bullying, Family.

Introducción

El primer estudio a nivel mundial sobre acoso escolar fue publicado en 1973 en Escandinavia; para 1978 apareció el primer estudio en Estados Unidos (Pizarro, 2012). En nuestro país, los primeros estudios sobre acoso escolar datan del 2009 (Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género [CEAMEG], 2011).

En México, algunos estudios han señalado que cerca del 90% de la comunidad educativa han participado en algún rol de acoso escolar (como víc-

tima, agresor o espectador) (SEDF, 2008), mientras que otros estudios ubican este porcentaje en un nivel mucho menor, cercano al 20% o 30% (CEAMEG, 2011). Delgado-Luna, Chávez-Hernández, Rodríguez-Huerta, Macías-García y Klein-García (2017) encontraron que 2 de cada 10 alumnos participan como agresores y 3 de cada 10, como víctimas, lo que indicaría que alrededor de la mitad de los niños están implicados en algún rol de acoso escolar. Sin embargo, otros estudios han reportado una incidencia menor, cercana al 12% (Mendoza, 2017).

El estudio sistemático del acoso escolar data de los años setenta, momento en el que se centraba únicamente en las conductas de maltrato físico. En la década de los ochenta se empiezan a estudiar las conductas de maltrato verbal; a finales del siglo XX también se estudian las conductas de exclusión social como una forma de violencia (Bisquerra, 2014).

El acoso escolar puede ocurrir en cualquier lugar donde conviven niños, niñas y jóvenes: los centros deportivos, la casa, el conjunto habitacional, la calle. En la escuela se presenta con mayor frecuencia ya que es el lugar donde los niños pasan más tiempo. Las agresiones suelen ocurrir en los espacios en que no hay adultos presentes (patios, baños). También llegan a manifestarse en los salones de clase cuando el profesor no está presente o no está poniendo atención (Cobo y Tello, 2014).

El acoso escolar incluye una serie de acciones y agresiones en las que un niño o varios agreden o intimidan a otro niño o a varios. Estas agresiones no ocurren en un sólo momento, sino que suelen presentarse por cierto tiempo de manera reiterativa. En el acoso escolar existe un desequilibrio de poder entre agresor y la víctima. A veces el agresor o agresora tiene más fuerza física, ejerce un

mayor poder en todo el grupo o tiene la habilidad de hacer que sus agresiones sean encubiertas (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

Como consecuencia de las agresiones, los niños víctimas suelen mostrar efectos a nivel psicológico o incluso físico (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Por consiguiente, el acoso escolar influye principalmente en el área educativa y social, repercutiendo en el desarrollo y bienestar de niñas, niños, adolescentes y jóvenes estudiantes. Dicho acto de agresión es considerado una violación hacia los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2014).

Las prácticas parentales podrían estar relacionados con el acoso escolar ejercido o recibido por los niños en la escuela. Los padres establecen estilos de crianza que les permiten a los hijos obtener una dependencia o autonomía en las primeras etapas del desarrollo. Esto promueve un mejor funcionamiento social y moral, así como un desempeño académico más alto (Bornstein y Bornstein 2010).

La familia es fundamental para el desarrollo y el aprendizaje de los niños. La crianza se asocia con diversas influencias sociales y culturales. Asimismo, el proporcionar apoyo, cuidado, amor,

orientación y protección resulta fundamental, ya que todas estas son condiciones necesarias para establecer un desarrollo físico, mental y social saludable (Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OCDE], 2017).

Los estilos educativos son normas y estrategias que permiten moderar la conducta de los hijos y transmitirles valores conforme a su entorno socio-cultural y familiar (Castejón, González, Guilar y Miñano, 2010). Los estilos parentales se relacionan con el clima familiar y la relación entre padres e hijos (Llanovona y Méndez, 2012). La práctica parental se define como las pautas educativas que son implementadas por los padres durante el proceso de crianza y de socialización que se dan dentro del hogar (Delgado-Luna et al., 2017).

Tradicionalmente, se han identificado cuatro estilos parentales (Baumrind, 1966). En el estilo *autoritario* los padres procuran formar, controlar y evaluar las conductas y actitudes de sus hijos de acuerdo con sus propias normas; valoran la obediencia y están a favor del castigo, suelen tomar medidas coercitivas cuando sus hijos entran en conflicto con ellos. Los padres *permissivos* suelen establecer límites y reglas muy holgadas, le otorgan demasiado poder y autonomía a sus hijos, e incluso les permiten tomar muchas de las decisio-

nes que involucran a toda la familia. Por su parte, los padres *democráticos* o *autoritativos* suelen establecer reglas y normas claras, usando el diálogo y la negociación con sus hijos, sin usar los castigos. Finalmente, los padres *negligentes*, no establecen reglas ni límites claros y tampoco se involucran emocionalmente en la crianza de su hijos.

Otro aspecto de comparación importante es el tipo de apego que los niños establecen durante la infancia. Delgado-Luna et al., (2017) señalan que el apego inseguro se asocia a mayores conflictos familiares, así como a problemas de conducta y agresividad en la escuela.

Delgado-Luna et al. (2017) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación entre la percepción de estudiantes sobre su crianza parental y el rol que ocupaban en el maltrato escolar entre pares. La muestra estuvo conformada por 476 estudiantes mexicanos de secundaria. Los participantes contestaron cuestionarios sobre su participación en acoso escolar y la crianza ejercida por sus padres. Sus resultados mostraron que un alto porcentaje de niños involucrados en algún rol de acoso escolar (especialmente como agresor o como víctima) mostraban una crianza deficiente. Sin embargo, aquellos con

padres sobreprotectores representaban un mayor porcentaje, especialmente para el caso de las víctimas.

Por otro lado, Mendoza (2017) analizó las diferencias entre grupos de alumnos que participan en el acoso escolar en función de las prácticas de crianza que reciben de sus padres. La muestra estuvo conformada por 557 alumnos (media: 11.4 años) de cinco escuelas de educación básica del Estado de México. Los participantes contestaron un cuestionario sobre su participación en el acoso escolar y la disciplina que ejercen sus padres. Los resultados indicaron un mayor uso de prácticas de crianza poco efectivas (sobreprotección y uso de agresión física, psicológica) en aquellos alumnos que ejercían el doble rol de víctima/agresor. Con respecto al rol de víctima, se caracteriza por el empleo de la combinación de prácticas de crianza poco efectivas (sobreprotección y uso de agresión física, psicológica) y crianza positiva (explicar/enseñar el comportamiento adecuada).

En el estudio no se hallaron datos sobre el rol de agresor; sin embargo, la autora señala que en otros estudios este rol se ha asociado con altos niveles de negligencia y maltrato físico de parte de los padres.

En otro estudio Morales, Félix, Rosas, López y Nieto (2015) evaluaron las técnicas de crianza utilizadas por padres de niños agresivos y de niños con comportamiento negativista desafiante. La muestra estuvo compuesta por 300 padres de familia de 18 entidades de la República Mexicana. Se les pidió que indicaran los principales problemas de conducta que mostraban sus hijos y las técnicas empleadas para manejar conductas negativas de los pequeños. Los resultados indicaron que los padres utilizaban con mucha frecuencia prácticas de baja efectividad (uso de castigos, entrega de premios, y establecimiento de normas y límites poco claros). En contraste, el uso de prácticas efectivas (ignorar la conducta, uso de elogios ante la obediencia) mostraron poca frecuencia. Adicionalmente, se encontró que las prácticas positivas estaban asociadas a un menor índice de conductas agresivas y desafiantes de los niños.

Otro estudio realizado en España por Raya, Pino y Herruzo (2009) buscó analizar la relación entre la agresividad y el estilo de crianza en una muestra de 338 niños (entre 3 y 14 años). Los participantes respondieron un cuestionario acerca de las conductas escolares y la crianza con respecto a sus padres y madres. Los autores identificaron que altos niveles de autonomía de la madre, falta de

compromiso del padre, poca satisfacción con la crianza y poca disciplina influyen significativamente en el nivel de agresividad de los niños.

Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz, (2015), realizaron un estudio con el objetivo de identificar la relación entre los estilos materno y paterno, mediante la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar, con una muestra compuesta por 626 estudiantes españoles (entre 12 y 18 años). Los participantes contestaron cuestionarios sobre acoso escolar y estilos educativos de sus padres. Los adolescentes cuyos padres tenían un estilo democrático, solían mostrar una mayor resiliencia y apego seguro, además de que reportaban menores niveles de agresión, victimización y apego desorganizado.

De la Torre-Cruz, García-Linares y Casanova-Arias, (2014), establecieron como objetivo analizar la relación en una muestra de adolescentes entre la percepción del estilo educativo y el nivel de agresividad hacia sus iguales. Su muestra se conformó de 886 estudiantes españoles (entre 12 y 16 años). Los participantes señalaron la frecuencia de conductas agresivas escolares y su percepción sobre la disciplina ejercida por sus padres. Los resultados obtenidos indicaron una asociación entre los estilos negligente y autoritario y el nivel de agresividad

de los chicos, siendo el estilo autoritario aquel que se relacionó en mayor medida con la agresión. En contraste, los padres democráticos y permisivos mostraron menores índices de agresividad física.

Asimismo, León del Barco, Felipe-Castaño, Polo del Río y Fajardo-Bullón (2015) realizaron una investigación en una muestra de 700 estudiantes españoles (media 13.98 años) con el objetivo de determinar las relaciones entre perfiles de victimización y agresión implicados en la dinámica de acoso escolar y la aceptación-rechazo percibida de parte de los padres. Se observó que los estilos parentales caracterizados por el rechazo y la aversión están relacionados con problemas conductuales de agresividad, hostilidad y delincuencia, mientras que el afecto y comunicación se relaciona con el perfil de victimización.

Finalmente, Senabre, Ruiz y Murgui (2012) realizaron una investigación en España con el objetivo de analizar la relación entre los estilos educativos paternos y el comportamiento agresivo en adolescentes, con una muestra de 771 adolescentes (11 a 17 años). Se solicitó a los participantes responder un cuestionario sobre prácticas de crianza en su familia y de conductas violentas en la escuela. El estilo educativo autoritativo se relacionó con

altos niveles de afecto y comunicación. Los menores con padres con este estilo educativo mostraron menores niveles participación en conductas violentas.

Después de revisar estas investigaciones, se puede apuntar que en la medida en la que existan límites claros y expresión de afecto (estilo democrático/autoritativo) de parte de los padres, el nivel de acoso escolar suele ser menor (Senabre, Ruiz y Murgui, 2012). En contraste, cuando el nivel de rechazo o de agresión es alto por parte de los padres, el nivel de violencia y acoso escolar suele ser más alto (León del Barco et al., 2015; Morales et al., 2015). Sin embargo, algunos estudios han señalado que prácticas parentales democráticas pueden estar relacionadas con una participación de los niños en el rol de víctimas, sobre todo en estudios realizados en México (León del Barco et al., 2015; Mendoza 2017).

La mayoría de estos estudios han sido realizados con estudiantes de secundaria y poco se conoce sobre la situación de niños más pequeños. Para mejorar sobre estos dos aspectos, el objetivo del presente estudio fue evaluar la relación entre los estilos parentales, el nivel y la participación en el acoso escolar en niños de entre 9 y 12 años.

Método

Participantes

La muestra total estuvo conformada por 155 sujetos (73 niños y 81 niñas) de entre 9 y 12 años (media=10.57 años). Los estudiantes pertenecían a una escuela primaria pública de la zona norte de la Ciudad de México, y eran de los grupos de tercero, cuarto, quinto y sexto.

Instrumentos

Para la evaluación se aplicaron los siguientes instrumentos:

- a) El *Cuestionario de Conductas Escolares Agresivas* (Mazón y Estrada, 2013; Mazón, 2012): se compone de un total de 24 reactivos triples, lo cuales miden cinco tipos de violencia relacionada al acoso escolar: a.- coerción y peleas [$\alpha = .69$ a $.80$]; b.- violencia verbal [$\alpha = .79$ a $.83$]; c.- violencia física [$\alpha = .74$ a $.75$]; d.- daños a la propiedad [$\alpha = .54$ a $.74$] y e.- violencia relacional [$\alpha = .62$ a $.66$]. En cada reactivo, se indican conductas negativas (como insultos, golpes, groserías), y los participantes deben indicar con qué frecuencia ven que ocurren en el salón (rol de espectador), reciben dichas conductas (rol de víctima) y ellos mismas las realizan (rol

de agresor). Se utiliza una escala tipo Likert de cinco niveles (1= nunca, 5= siempre). El cuestionario cuenta con elementos gráficos que facilitan la respuesta de niños de 9 a 12 años.

- b) *Escala Prácticas Parentales para adolescentes PP-A* (Andrade-Palos y Betancourt-Ocampo, 2008). La escala original incluye 4 factores para medir la práctica paterna (a.-comunicación [$\alpha = .97$], b.- autonomía [$\alpha = .98$], c.- imposición [$\alpha = .90$] y d.- control psicológico [$\alpha = .90$]) y 5 factores para la práctica materna (a.-comunicación [$\alpha = .92$], b.- autonomía [$\alpha = .86$], c.- imposición [$\alpha = .81$], d.- control psicológico [$\alpha = .80$] y control conductual [$\alpha = .84$]). Para la presente investigación se eliminaron algunos reactivos por no ser relevantes para la edad de los participantes. De esta forma, solo se incluyeron 26 para evaluar a la madre y 24 para el padre. El cuestionario cuenta con una escala tipo Likert de cuatro niveles (1= nunca, 4= siempre).

Procedimiento

En primera instancia se obtuvo la autorización de la institución para la realización de la investigación. De esta forma se pudieron dar formatos de

consentimiento informado a los padres de los niños participantes, en los cuales se les explicó el objetivo del estudio, además de que se aseguró la total confidencialidad de los datos arrojados. Dichos formatos fueron proporcionados durante las juntas de padres de familia. La aplicación fue llevada a cabo durante el horario escolar y se realizó de manera grupal. Tuvo una duración aproximada de 40 minutos.

Resultados

Para el análisis de datos del presente estudio, inicialmente se llevaron a cabo acciones para identificar la proporción de estudiantes involucrados en los diferentes roles de acoso escolar. El cuestionario utilizado mide la frecuencia de conductas agresivas como espectador, víctima y agresor. Para colocara los niños en cada rol, se utilizaron las medias reportadas en el estudio original donde se construyó el cuestionario (Mazón, 2012). Con este criterio se identificaron a niños que potencialmente podían estar en el rol de víctimas, agresores, espectadores y víctimas-agresores (cuando puntuaban alto en ambas escalas). También se calcularon las medias totales para cada una de las escalas de acoso escolar. Para todos estos datos, se buscaron diferencias entre niñas y niños. Todos estos datos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Cantidad de niños involucrados en roles de acoso escolar y medias totales de las tres escalas.

Roles	Total f(%)	Niños n(%)	Niñas n(%)
Sólo víctima	13(8)	2(3)	10(12)
Sólo agresor(a)	7(5)	3 (4)	4(5)
Víctima/agresor(a)	29(19)	14(19)	15(19)
Sólo espectador	5(3)	5(7)	-
No involucrado	101(65)	49 (67)	52(64)
Total	155	73	81

Medias totales para cada una de las escalas.			
	Media	Niños	Niñas
Espectador(a)	1.90	1.89	1.91
Víctima	1.62	1.58	1.65
Agresor(a)	1.40	1.41	1.40

Aproximadamente el 35% de los niños están involucrados en algún rol de acoso escolar, siendo los niños víctimas/agresores(as) los que ocupan la mayor proporción. Las niñas se identifican en mayor medida en el rol de víctima; sin embargo, no existen diferencias en el rol de víctima/agresor(a). Llama la atención que muy pocos niños se identificaran sólo en el rol de espectador. Esto se debe a que muchos de los

niños clasificados como víctimas puntuaban alto en la escala de espectador; sin embargo, se les clasificó como víctimas.

Con respecto a las medias totales, se puede observar que existió una media más alta para la escala de espectador(a), después para víctima, y en menor medida para agresor(a). No se pudieron hallar diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas.

Para llevar a cabo el contraste entre acoso escolar y prácticas de crianza, se calcularon las medias que los niños de cada rol mostraban según los factores del cuestionario de prácticas parentales. Los datos se muestran en la Tabla 2. Con respecto a los niños clasificados como víctimas muestran niveles altos de autonomía y comunicación paterna y relativamente bajos de autonomía y comunicación materna; sin embargo no se hallaron diferencias significativas a este respecto. Estos niños reportan mayores niveles de imposición y control psicológico por parte de la madre; factores para los cuales sí existieron diferencias ($f(4,150)=1.423, p=.005$).

Para el caso de los agresores, parecieran tener una más baja comunicación y autonomía de parte del padre, en contraste de una mayor comunicación y autonomía de parte de la madre.

Los niños víctima/agresor muestran en general un mayor control psicológico de parte del padre, especialmente comparándolos con niños no involucrados. Cabe destacar que los niños no involucrados perciben un menor control psicológico e imposición de ambos padres, aunque en este campo no existieron diferencias significativas. Todas las medias se pueden apreciar en la Tabla 2.

Padre	Sólo víctima	Sólo agresor(a)	Víctima/ agresor(a)	Sólo espectador	No involucrados
Comunicación	3.13	2.75	2.96	2.38	2.96
Autonomía	3.27	2.93	3.13	2.70	3.20
Imposición	1.85	1.89	1.84	1.85	1.64
Control Psicológico	1.35	1.45	1.53	1.28	1.23
Madre					
Comunicación	2.90	3.39	3.23	3.17	3.29
Autonomía	2.40	2.95	2.79	2.40	2.81
Imposición	2.69	2.29	2.17	1.80	2.04
Control Psicológico	1.95	1.75	1.75	1.68	1.44
Control conductual	2.94	2.93	2.92	2.85	3.10

Tabla 2 (página anterior). Medias observadas para cada uno de los roles de participación

Finalmente se calcularon correlaciones entre los totales de las variables evaluadas. Los coeficientes de correlación se muestran en la Tabla 3. Se hallaron relaciones positivas entre el control psicológico paterno y los tres indicadores de acoso escolar. Además, el nivel de imposición paterna se relacionó con el nivel de agresión reportada como

víctima y como agresor(a). De parte de la madre existió una relación entre el control psicológico materno y el nivel de agresión reportada como espectador(a) y víctima. Adicionalmente, existió una relación negativa entre la comunicación y la autonomía de la madre y las agresiones reportadas como víctima.

Tabla 3. Coeficientes de correlación entre las escalas de prácticas parentales y las escalas de acoso escolar

	Espectador	Víctima	Agresor(a)
Comunicación Paterna	-0.019	-0.011	-0.03
Autonomía Paterna	0.011	-0.043	-0.036

Imposición Paterna	0.118	.169*	.174*
Control Psicológico Paterno	.205*	.181*	.166*
Comunicación Materna	-0.091	-.173*	-0.002
Autonomía Materna	-0.108	-.163*	0.031
Imposición Materna	0.131	0.136	0.033
Control Psicológico Materno	.246**	.308**	0.145
Control Conductual Materno	-0.079	-0.117	-0.065

Discusión

El objetivo de esta investigación fue evaluar la relación entre los estilos parentales con el nivel y la participación en el acoso escolar. Para ello se aplicaron cuestionarios de acoso escolar y estilos parentales en una muestra de niños de primaria.

El cuestionario permitió identificar que alrededor del 35% de los niños participantes estaban involucrados en un rol de acoso escolar. Esta cifra se encuentra en un término medio entre el 12% que reporta Mendoza (2017) y el 50% que reportan Delgado-Luna et al. (2017), quienes han realizado estudios sobre acoso escolar con población similar a la nuestra. Quizá esta situación se deba a que el acoso escolar obedece a condiciones socio-

ambientales que suelen ser muy particulares de cada una de las escuelas y los ecosistemas sociales que hay en ellas (Mazón y Estrada, 2013).

En el presente estudio, los niños que se ubicaban en el papel de víctimas solían mostrar una mayor autonomía y comunicación de parte del padre, pero menor autonomía y comunicación de parte de la madre. Un par de estudios han reportado una relación entre el nivel de afecto y comunicación parental y estar en el rol de víctima (León del Barco et al., 2015; Mendoza, 2017).

Esta situación se cumple exclusivamente en relación con el padre, lo que refleja que puede existir una relación diferencial con respecto a ambos padres. Ante la carencia de afecto de parte de la madre, los niños suelen evaluar más positivamente su relación con el padre. Por otra parte,

estos niños reportaron una mayor imposición y control psicológico de parte de la madre. Esto es coherente con estudios previos que han asociado la sobreprotección con un mayor nivel de victimización (Delgado-Luna et al., 2017; Mendoza, 2017). La sobreprotección y el control puede provocar que los niños no desarrollen suficientes habilidades de autonomía para establecer límites con sus compañeros y de esta forma disminuir las agresiones hacia ellos.

En contraste, los agresores mostraban una situación contraria: tenían menor comunicación y autonomía de parte del padre, y una mayor comunicación y autonomía de parte de la madre. En la literatura, la agresión ha sido asociada a la falta de establecimiento de límites claros (Morales et al., 2015). Los datos de nuestro estudio revelan un posible desequilibrio entre el rol ejercido por ambos padres. Mientras que la figura del padre se revela como más negativa, la de la madre es más positiva. En la teoría del apego, el padre se identifica como la figura clave encargada de establecer disciplina y límites durante la crianza de los hijos (Paquette, 2004). Este desequilibrio entre ambos padres ha sido documentado en otros estudios que identifican que en familias donde la distribución de poder entre papá y mamá favorece al primero (siendo la mamá casi siempre la que tiene

menos poder), suelen tener hijos más involucrados en algún rol del acoso escolar (Cenkseven, Onder y Yurtal, 2008).

Los resultados deben analizarse según el rol. De acuerdo con la investigación, los resultados indican una mejor comunicación y autonomía por parte del padre mientras que la madre muestra menor comunicación y autonomía. En comparación con el perfil de víctima/agresor se puede identificar un mayor control psicológico ejercido por ambos padres. El perfil de agresor es caracterizado por una menor comunicación y autonomía con respecto al padre.

Conclusiones

Los datos del presente estudio revelan una relación importante entre las prácticas de crianza, los estilos parentales y el acoso escolar. A nivel general, se observaron resultados similares a investigaciones previas. Los niños víctimas reportaban tener madres que brindaban menos apoyo afecto y autonomía, y se caracterizaban por ser más controladoras. Este grupo de niños mostraban tener una mejor relación con su padre. En contraste los niños agresores solían tener una mejor relación con la madre, y una relación con el padre más negativa; dichos niños recibían una mayor auto-

nomía de parte de la madre. Estos datos revelan que es importante promover mejores prácticas de crianza para disminuir el acoso escolar en la escuela. Pero además de brindar una paternidad basada en el amor, la autonomía y la comunicación, es importante también promover una mayor seguridad en los niños, así como también eficientes mecanismos de establecimiento de disciplina y límites.

Referencias

- Andrade-Palos, P. y Betancourt-Ocampo, D. (2008). Prácticas parentales: Una medición integral. En S. Rivera-Aragón, R. Díaz-Loving, R. Sánchez-Aragón, e I. Reyes-Lagunes (comp.). *La Psicología Social en México. Volumen XII* (pp. 561-565). México: AMEP-SO.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-921.
- Bisquerra, R. (2014) *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclee: Barcelona.
- Bornstein, L. y Bornstein, M. H. (2010). *Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño*. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/estilos-parentales-y-el-desarrollo-social-del-nino.pdf>
- Castejón, J. L., González, C., Gilar, R. y Miñano, P. (2010). *Psicología de la educación*. Madrid: Editorial Club Culinario.
- CenksevenOnder, F. y Yurtal, F. (2008). An investigation of the family characteristics of bullies, victims and positively behaving adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 821-832
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género [CEAMEG], (2011). Estudio sobre violencia entre pares (bullying) en las escuelas de nivel básico de México. Recuperado de: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_25.pdf
- Cobo, P. y Tello, R. (2014). *Acosados: Lo que los padres y maestros deben saber sobre el Bullying*. Laousse: México.
- De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C. y Casanova-Arias, P. F. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (1), 147-170. doi: 10.14204/ejrep.32.13118

- Delgado-Luna, M. A., Chávez-Hernández, A. M., Rodríguez-Huerta, F. M., Macías-García, A. y Klein-García, A. (2017). Percepción de crianza parental y maltrato escolar en una muestra de adolescentes mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 39-50. Recuperado de:
- http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Chavez.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2014). *Protocolo de actuación para intervenir en situaciones de acoso, matonismo o bullying en los centros educativos*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/costarica/Documento-Protocolo-Bullying.pdf>.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31 (3), 979-989. doi: 10.6018/analesps.31.3.180791
- León del Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M. I. y Fajardo-Bullón, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, 31 (2), 600-606. doi: 10.6018/analesps.31.2.156391.
- Llanovona, L. M. y Méndez X. F. (2012). *Manual del psicólogo de familia: Un nuevo perfil profesional*. Madrid: Pirámide.
- Mazón, J. C. (2012). *Influencia del mejoramiento ambiental del salón de clases, en la reducción del maltrato escolar entre pares* (Tesis de maestría). Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mazón, J. C. y Estrada, C. (2013). Impacto del ambiente socio-físico en el maltrato escolar entre pares. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 3(2), 60-65.
- Mendoza, B. (2017). Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *Innovación educativa*, 17(74), 125-141.
- Morales, C. S., Félix, R. V., Rosas, P. M., López, C. F. y Nieto, G. J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 57-56. Doi: 10.12804/apl33.01.2015.05

Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OCDE] (2014). *Programme for international student assessment (PISA)*. Recuperado de:

<https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>

Paquette, D. (2004). Theorizing the father-children relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47(4), 193-219 doi: 10.1159/000078723

Pizarro, J. (2012). *Metodología para la planificación estratégica de un modelo ecológico/holístico para prevenir el acoso escolar*. Estados Unidos: Palibrio

Raya, A. F., Pino, J. M., y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 211-222.

Secretaría de Educación del Distrito Federal [SEDF] (2009). Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras. Recuperado de: <http://www.educacion.df.gob.mx>

Senabre, P., Ruiz, Y. y Murgui, S. (2012). Estilos parentales y su relación con la conducta agresiva. *Edetania* (42),145-157.

Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.

Estructura factorial confirmatoria de la gestión del conocimiento

Arturo Sánchez-Sánchez⁷, Octavio Figueroa-Santiago⁸,
Francisco Espinoza-Morales⁹, Héctor Daniel Molina-
Ruíz¹⁰, Oscar Valdés-Ambrosio¹¹, Eréndira Fierro-
Moreno¹², Cruz García Lirios¹³

UAT, UACM, USON, UAEH, UNAM, UAEMEX, UAM

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue establecer la estructura factorial de un instrumento que mide la gestión del conocimiento. Se realizó un estudio no experimental con una selección no probabilística de 457 para la confiabilidad y la validez, así como de 103 estudiantes para la confirmación del modelo cuyos parámetros de ajuste sugieren una probabilidad de reproducción de las covariaciones entre el modelo de predicción y el modelo observado superiores al 99%, aunque el porcentaje de varianza explicada fue del 54% sugiriendo la emergencia de un factor de segundo orden común a los factores de primer orden que la literatura identifica como gestión del conocimiento, pero que al no haber

⁷ UAT, México. Correo electrónico: artuross@uat.mx

⁸ UACM, México. Correo electrónico: Octavio.figueroa@uaem.edu.mx

⁹ USON, México. Correo electrónico: fespinoz@navojoa.uson.mx

¹⁰ UAEH, México. Correo electrónico: hmolina@uaeh.edu.mx

¹¹ UNAM, México. Correo electrónico: oscarva@unam.mx

¹² UAEMEX, México. Correo electrónico: efierrom@uaemex.mx

¹³ UAM, México. Correo electrónico: csh96327267@titlani.uam.mx

un marco teórico, conceptual y empírico robusto sugiere el contraste del modelo con la inclusión de otras variables tales como adquisición, distribución, intercambio, creación, ejecución, claridad, multiplicidad, emprendimiento y lucidez.

Palabras claves: Demandas, recursos, emprendimiento, innovación, conformidad.

Abstract

The objective of this work was to establish the factorial structure of an instrument that measures knowledge management. A non-experimental study was carried out with a non-probabilistic selection of 457 for reliability and validity, as well as 103 students for the confirmation of the model whose adjustment parameters suggest a probability of reproduction of the covariations between the prediction model and the model. observed greater than 99%, although the percentage of variance explained was 54% suggesting the emergence of a second order factor common to the first order factors that the literature identifies as knowledge management, but that since there is no theoretical framework, Conceptual and empirical robust suggests the contrast of the model with the inclusion of other variables such as acquisition, distribution, exchange, creation, execution, clarity, multiplicity, entrepreneurship and lucidity.

Keywords: Demands, resources, entrepreneurship, innovation, compliance.

Introducción

El objetivo del presente estudio fue contrastar un modelo para el estudio de la gestión del conocimiento mediante el establecimiento de la confiabilidad y la validez de un instrumento que midió tres dimensiones relativas a la motivación, la innovación y la comunicación, así como el contraste de

la hipótesis nula relativa a la existencia de diferencias entre la estructura de las variables del fenómeno y las observaciones de las relaciones entre sus indicadores (Abdiaziz y Yassin, 2014).

La gestión del conocimiento, para los fines del presente trabajo, alude a la codificación de las habilidades y de los conocimientos en torno a la

producción y la transferencia de saberes e información de organizaciones hacia grupos o personas que toman decisiones de llevar a cabo la optimización de recursos, o bien, la innovación de procesos (Crossan y Apaydin, 2010).

Los instrumentos que han medido el fenómeno de la gestión del conocimiento son:

Escala de la Estructura de Gestión del Conocimiento (KMS-17 por su acrónimo en inglés y el número de ítems) incluye las dimensiones del intercambio, la creación y la utilización del conocimiento con una consistencia interna optimas (.85; .93 y .93 respectivamente), una confiabilidad compuesta adecuada (.91; .94; .94 para cada subescala). En el caso de la validez el promedio de varianza extraída fue pertinente (72%; 75; 75%) para cada dimensión (Gelard, Emamisaleh, Hassanabadi y Shakouri, 2013: p. 525).

Escala de Gestión de los Recursos Humanos (HRM-12 por su acrónimo en inglés y su número de ítems) el cual mide las dimensiones de ejecución económica, claridad en el lenguaje, estructura de flexibilidad organizacional y multiplicidad de canales de transferencia, incluye una consistencia interna de .818 sus ítems correlacionan con

el factor de .735 a .856 alcanzando un 73% de la varianza total explicada (Valio y Massaroli, 2018: p. 82).

Escala de Procesos de Gestión del Conocimiento (KMP-25 por su acrónimo en inglés y número de ítems) mide cinco dimensiones relativas a la creación, adquisición, organización, distribución y uso del conocimiento con una consistencia interna de .84 para la escala general y de .860; .753; .780; .780 y .677 para las subescalas, así como funciones discriminantes para las subescalas [$\lambda_e = .208$; 64,4% diferencial; $\lambda_w = .749$; $X^2 = 80,983$; (10gl) $p = .000$]. No obstante que el autovalor de los vectores (λ_e) es bajo, el porcentaje diferencial supera el mínimo indispensable y la lambda de Wilks (λ_w) sugiere un alto poder discriminante de los factores (Nafei, 2014: p. 76-80).

La Tabla 1 muestra las características psicométricas de los instrumentos empleados para medir la gestión del conocimiento. Es posible observar que el KMP-25 es el instrumento más completo, pero sólo su dimensión de creación del conocimiento está incluida en el KMS-17 y el HMR-12, aunque el uso del conocimiento también está incluido en el KMS-17 (Domínguez y Martins, 2014).

Es decir, la medición de la gestión del conocimiento de 2013 a 2018 parece obedecer a múltiples dimensiones, pero sin la teorización, ni la conceptualización, ni la medición pertinente y estandarizada de sus propiedades psicométricas

con excepción de la dimensión de la creación del conocimiento que ha sido identificada como un valor intangible de las organizaciones formadoras de capital intelectual (Dutra, Magalhaes y Ziviani, 2016).

Escala	Dimensiones	Consistencia	Confiabilidad compuesta	Varianza explicada	Promedio varianza	Autovalor	Diferencial	Lambda de Wilks	Chi cuadrada	gl	p
KMS-17	-Intercambio	,87	,94	nr	75%	nr	nr	nr		nr	nr
	-Creación										
	-Utilización										
HRM-12	-Ejecución	,81	nr	73%	nr	nr	nr	nr		nr	nr
	-Claridad										
	-Estructura										
	-Multiplicidad										
KMP-25	-Creación	,84	nr	nr	nr	,208	64,4%	,749	80,983	1	,00
	-Adquisición									0	0
	-Organización										
	-Distribución										
	-Uso										

Tabla 1. Características psicométricas de la gestión del conocimiento nr = no reportó

Fuente: Elaboración propia

Además, los contextos en los que se han establecido la confiabilidad y la validez de la medición de la gestión del conocimiento distan de otras latitudes como la de América latina en general y en la escena de México en particular (Rodríguez, Moreno, Rivas, Álvarez y Sanz, 2010).

La relación entre América Latina con respecto a los países en donde se ha desarrollado la medición de la gestión del conocimiento supone un proceso de gestión reproductivo ya que prevalece una estructura incipiente en la creación del conocimiento (Jalonen, 2012).

En un sentido teórico y conceptual, las organizaciones creadoras del conocimiento en países dependientes de la transferencia de ciencia y tecnología necesitan de la motivación, innovación y comunicación de procesos para reproducir el conocimiento y eventualmente generar un conocimiento centrado en la optimización de sus recursos como ventaja competitiva frente a otras latitudes emergentes y activos intangibles en ciernes (Lewandosky, 2013).

La motivación bidireccional del líder hacia el empleado y del empleado hacia quien toma las decisiones es fundamental en el proceso de gestión del conocimiento ya que se asume como una traducción de saberes que emanan y se transfieren de organizaciones centrales a organizaciones periféricas (Luoma, Lappalainen, Uusitudo, Vos, Lamsa y Maaranen, 2012).

En el mismo proceso de gestión del conocimiento enfocado en la optimización de procesos, la innovación y su difusión son esenciales para el crecimiento de las organizaciones emergentes (Hernández Carreón, Bustos y García, 2018).

La transferencia del conocimiento supone la codificación de experiencias, saberes y habilidades que al interior de las organizaciones supone la

formación de talentos. La difusión de innovaciones sólo es posible cuando el conocimiento está vinculado a los estilos de vida de talentos que se encargarán de reproducirlo (Marques, 2014).

En paralelo, la difusión de innovaciones se complementa con la comunicación estratégica que deriva de la dirección para con los talentos. Se trata de una instancia de gestión simbólica de los objetivos, tareas y metas de la organización creadora de conocimiento (Rodríguez y Hechanova, 2013).

De este modo, motivación, difusión y comunicación son factores que explican la gestión del conocimiento en las organizaciones emergentes frente a la influencia de organizaciones centrales productoras y transmisoras del conocimiento en los que prevalecen otras dimensiones relativas a adquisición, distribución, intercambio, creación, ejecución, claridad y multiplicidad, pero que en las organizaciones periféricas más bien se reconfiguran en motivación, difusión y comunicación (Roger, 1983).

En relación con la literatura revisada la motivación sólo ha sido abordada tangencialmente desde la claridad y la multiplicidad en el proceso de transferencia del conocimiento; la difusión ha sido

estudiada como indicador de distribución e intercambio. Por su parte, la comunicación ha sido más analizada desde la adquisición, la distribución, el intercambio y la claridad (Urbancova, 2013).

Por consiguiente, indagar la estructura trifactorial que la literatura consultada sugiere, o bien, observar las siete dimensiones que la literatura especializada ha establecido y reportado supone un aporte a la adecuación de los instrumentos en el contexto de América Latina (Ziamianczyk y Mikuta, 2014)

¿Existirán diferencias entre la estructura de las variables de la gestión del conocimiento con respecto a las relaciones a observar entre sus factores e indicadores?

Hipótesis nula: Existen diferencias entre la estructura de variables y las relaciones entre factores e indicadores a observar.

Hipótesis alterna: No existen diferencias entre la estructura de variables con respecto a las relaciones entre factores e indicadores.

Método

En un primer estudio se realizó una investigación no experimental, transversal y exploratorio. Se

encuestaron a 457 estudiantes de una universidad pública del Estado de México, considerado el semestre en el que realizan prácticas profesionales, o bien, llevan a cabo su servicio social. El 64% fueron mujeres y el 35% hombres. El 58% dijeron tener entre 18 y 22 años, el 24% entre 23 y 29 años, así como el restante 18% declaró tener más de 29 años. El 34% dijo que los ingresos de su familia ascendieron a menos de 3500 pesos al mes ($M = 3241$, $DE = 12,35$), el 51% declaró un ingreso familiar de entre 3500 y 7000 pesos al mes ($M = 5672$, $DE = 124,35$), el restante 15% advirtió que su familia ganó más de 7000 pesos al mes ($M = 8712$, $DE = 235,25$). El 67% declararon ser solteros, el 13% viven en unión libre y el 20% en matrimonio.

Se utilizó la Escala de Gestión del Conocimiento de Carreón (2016) el cual incluye 21 reactivos alusivos a la motivación del conocimiento, la difusión de innovaciones y la comunicación estratégica de acuerdos entre líderes y talentos. Cada reactivo incluye las opciones de respuesta: 0 = en nada se parece a mi situación, 1 = se parece muy poco a mi situación, 2 = se parece poco a mi situación, 3 = se parece moderadamente a mi situación, 4 = se parece mucho a mi situación, 5 = se parece bastante a mi situación.

Se utilizó la técnica Delphi para la adecuación cultural del instrumento a la muestra, preguntando a un grupo de expertos acerca del significado local de palabras incluidas en los reactivos e integrando la información en los ítems modificados (Boluarte y Tamari, 2017).

Se encuestó a la muestra en el vestíbulo de la biblioteca de su universidad previa garantía por escrito de que los resultados del presente trabajo no afectarían su estatus académico o laboral, así como la confidencialidad de sus respuestas.

La información fue procesada en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (IBM-SPSS-AMOS por su acrónimo en inglés versión 20,0). Se estimó la consistencia interna del instrumento con el parámetro alfa de Cronbach el cual requiere de un ,70 mínimo para la consistencia interna mínima del instrumento (Tavakol y Dennick, 2011). Se realizó un análisis factorial exploratorio de ejes principales con rotación promax a fin de establecer la validez del constructo de gestión del conocimiento con una correlación mínima de ,300 entre el factor y sus indicadores (Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014).

En un segundo estudio no experimental, transversal y exploratorio se llevó a cabo una elección no

probabilística de 103 estudiantes de una universidad pública. Se utilizó la misma Escala de Gestión del Conocimiento de Carreón (2016). Se prosiguió con la ética y política de resguardo de datos, anonimato y confidencialidad. Se utilizó el mismo software para los análisis estadísticos. Se realizaron correlaciones y covarianzas para establecer las relaciones asociativas y lineales esperadas entre los factores (González, Abad y Lèvy, 2006). Se contrastó el modelo con los parámetros de bondad de ajuste (GFI por su acrónimo en inglés) con al menos el 90% de las covariaciones reproducibles en el modelo predictor con respecto al modelo observado (Manzano, 2017) y residuales (RMSEA por su acrónimo en inglés) considerado óptimo si su valor es inferior a ,06 (Cupani, 2012).

En ambos estudios se consideró pertinente excluir al instrumento de los análisis de validez discriminante; autoimagen, porcentaje diferencial, lambda de Wilks y chi cuadrada por considerarlos parte del análisis factorial confirmatorio en cual sugiere la consolidación de alguno de los tres instrumentos que han medido siete dimensiones de la gestión del conocimiento.

Resultados

La Tabla 1 muestra las propiedades descriptivas del instrumento. La escala general (alfa de 0,782)

obtuvo una consistencia interna superior a la mínima requerida (alfa de 0,700), así como las subescalas de motivación (alfa de 0,781), innovación (alfa de 0,759) y comunicación (alfa de 0,774).

Tabla 1. Descriptivos del instrumento

R	M	D	S	C	A	F1	F2	F3
R1	4,01	1,02	1,03	1,82	0,767			0,387
R2	4,04	1,04	1,04	1,30	0,753			0,346
R3	4,07	1,82	1,15	1,46	0,705			0,325
R4	4,02	1,23	1,34	1,28	0,752			0,385
R5	4,07	1,25	1,03	1,04	0,732		0,305	
R6	4,15	1,81	1,25	1,26	0,721		0,326	
R7	4,35	1,01	1,25	1,36	0,703		0,396	
R8	4,09	1,25	1,38	1,22	0,742		0,382	
R9	4,23	1,89	1,25	1,92	0,765	0,371		
R10	4,36	1,22	1,36	1,30	0,760	0,346		
R11	4,16	1,26	1,49	1,25	0,742	0,392		
R12	4,39	1,38	1,30	1,36	0,731	0,302		

R = Reactivo, M = Media, D = Desviación Estándar, S = Sesgo, C = Curtosis, A = Alfa de Crombach. Método de extracción: ejes principales, rotación promax. Adecuación y esfericidad [$\chi^2 = 345,34$ (34gl) $p = 0,000$; $KMO = 0,760$] F1 = Motivación del Conocimiento (22% de la varianza total explicada), F2 = Difusión de Innovaciones (18% de la varianza total explicada), F3 = Comunicación Estratégica (14% de la varianza total explicada). Todos los ítems se responden con alguna de cinco opciones que van desde 0 "en nada se parece a mi situación" hasta 5 "se parece bastante a mi situación".

Fuente: Elaborada con los datos del estudio

Una vez establecidos los tres factores que explicaron el 54% de la varianza total explicada, se procedió a la estimación de las correlaciones y las covarianzas entre los factores (véase Tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones y covarianzas entre los factores

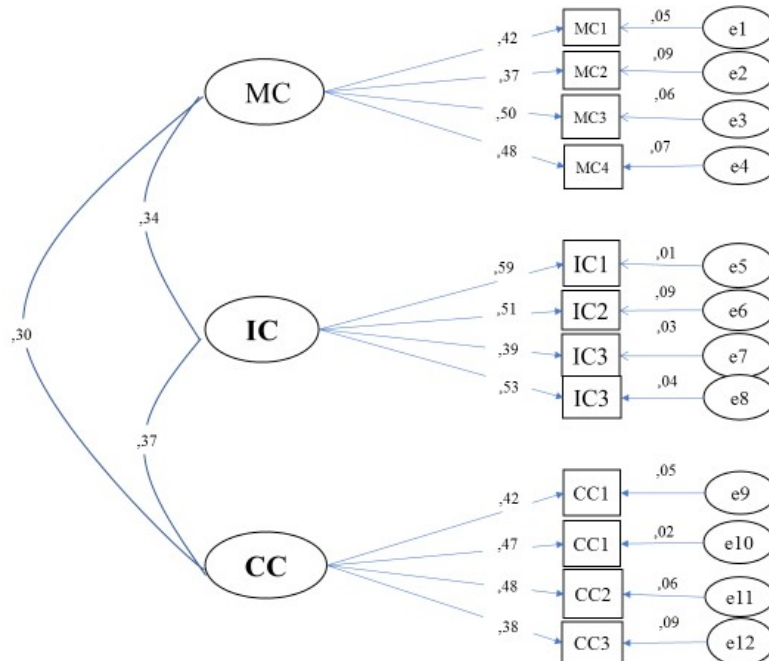
	F1	F2	F3	F1	F2	F3
F1	1.000			1,483		
F2	0,614*	1,000		0,601	1,821	
F3	0,482**	0,336*	1,000	0,572	0,712	1,792

F1 = Motivación del conocimiento, F2 = Difusión de Innovaciones, F3 = Comunicación Estratégica: * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$

Fuente: Elaborada con los datos del estudio

Es posible observar que los factores mantienen una asociación positiva y significativa, aunque las covarianzas sugieren que están relacionados con otros factores no especificados en el modelo. Se procedió a estimar el modelo estructural de trayectorias de relaciones reflejantes entre factores e indicadores (véase Figura 2).

Figura 3. Modelo estructural de trayectorias de relaciones reflejantes



MC = Motivación del conocimiento, DI =
Difusión de Innovaciones, CC =
Comunicación Estratégica, e = error de
medición del indicador

Fuente: Elaborado con los datos del
estudio

La estructura factorial muestra las asociaciones esperadas entre los factores ya que, se supone son indicadores de un factor de segundo orden como es el caso de la creación del conocimiento, aunque tal solución factorial sólo explica el 54% de la varianza, indicando el efecto de otros factores como la empatía, el compromiso o la satisfacción que podrían incrementar el porcentaje de la varianza total explicada del constructo, aún y cuando los parámetros de ajuste ($\chi^2 = 124,35$ (23gl) $p = 0,007$; GFI = 0,990; CFI = 0,995; RMSEA = 0,009) sugieren la aceptación de la hipótesis nula relativa a la explicación de la creación del conocimiento desde las teorías de la gestión, la producción y la transferencia.

Discusión

El aporte del presente estudio al estado de la cuestión radica en el establecimiento de la confiabilidad y la validez de un instrumento que midió tres dimensiones de la gestión del conocimiento y que en una estructura factorial exploratoria y confirmatoria advierte la emergencia de un factor de

segundo orden dado que la validez discriminante entre los factores sugiere la prevalencia de un factor común.

García (2018) estableció la confiabilidad y la validez de la Escala de Gestión Educativa (EGE-21) que midió las dimensiones de motivación del conocimiento, difusión de innovaciones y comunicación estratégica con valores de confiabilidad entre ,870 y ,890, así como pesos factoriales entre ,302 y ,385 que explicaron el 54% de la varianza total, sugiriendo la inclusión de un tercer factor de segundo orden común a los tres factores de primer orden.

En el presente trabajo, la consistencia interna del instrumento fue de ,759 a ,781 con pesos factoriales entre indicadores y factores de ,302 a ,396 advirtiendo la hegemonía de un tercer factor de segundo orden entre las dimensiones de motivación del conocimiento, difusión de innovaciones y comunicación estratégica.

Hernández, Sánchez, Espinoza, Sánchez y García (2018) establecieron la confiabilidad (alfa de ,690) y la validez (pesos factoriales de ,302 a ,403) de una subescala de innovación del conocimiento que correlacionó con el emprendimiento (,351) y la lucidez (,348) que explicaron el 60% de la

varianza total, sugiriendo la emergencia de un factor de segundo orden común a los tres factores de primer orden.

En el presente trabajo, el factor de difusión de innovaciones se asoció con la motivación ($r = .614$; $p < .001$) y con la comunicación estratégica ($r = .336$; $p < .01$), advirtiendo la prevalencia de un factor de segundo orden para el caso de los factores de difusión de innovaciones con comunicación estratégica, pero en el caso de la motivación del conocimiento más bien se observa la hegemonía de los tres factores que podría esclarecerse en un modelo incluyendo las dimensiones de lucidez y emprendimiento.

Conclusión

El presente trabajo ha establecido la estructura factorial confirmatoria de un modelo que incluyó tres factores relativos a la motivación del conocimiento, la difusión de innovaciones y la comunicación estratégica, aunque el porcentaje de varianza explicada (54%) sugiere la inclusión de otro factor de segundo orden que la literatura idéntica como gestión del conocimiento y que correlacionaría con otras variables como el emprendimiento o la lucidez.

Referencias

- Abdiaziz, M. y Yassin, A. (2014). Corporate innovation and organizational performance: the case of Somalia telecommunication industry. *Proceeding Kuala Lumpur International Business, Economics and Law Conference, 4 (1)*, 260-271
- Boluarte, A. y Tamari, K. (2017). Validez de contenido y confiabilidad inter-observadores de la Escala Integral de Calidad de Vida. *Revista de Psicología, 35 (2)*, 617-642
- <https://doi.org/10.18800/psico.201702.009>
- Crossan, M. y Apaydin, M. (2010). A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of literature. *Journal of Management Studies, 47 (6)*, 1154-1191 DOI: 10.1111/j.1467-6486.2009.00880.x
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: Conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Tesis, 1*, 186-199
- Domínguez, R. y Martins, F. (2014). Knowledge management: an analysis from the organizational development. *Journal of Technology Management & Innovation, 9 (1)*, 131-147

- Dutra, F., Magalhaes, D. y Ziviani, F. (2016). Knowledge management system and financial performance: how this relation has been measured? *Perspectivas em ciencias de la informacao*, 21 (2), 188-214
- García, C. (2018). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide la gestión del conocimiento en una universidad pública del centro de México. *Tlatemoani*, 27, 285-304
- Gelard, P., Emamisaleh, L., Hassanabadi, M. y Shakouri, M. (2013). Looking into knowledge management from organizational structure prospective. *International Review of Management and Business Research*, 2 (2), 518-529
- González, N. Abad, J. y Lévy, J.P. (2006) *Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas*. En J. Lévy (Ed.): *Modelización conestructuras de covarianzas* (pp. 31-57). La Coruña: Netbiblio
- Hernández, J., Carreón, J., Bustos, J. M. y García, C. (2018). Modelo de cibercultura organizacional en la innovación del conocimiento. *Visión Gerencial*, 18 (2), 235-253
- Hernández, T. J., Sánchez, A., Espinoza, F., Sánchez, R. y García, C. (2018). Modelo de lucidez, emprendimiento e innovación en microempresas caficultoras del centro de México. *Eureka*, 15 (j), 96-107
- Jalonen, H. (2012). The uncertainty of innovation: a systematic review of the literature. *Journal of Management Research*, 4 (1), 1-47
- Lewandosky, M. (2013). How to monitor the effects of managerial innovation in public cultural institutions. *Knowledge Management & Innovation*, 19-21 June 2013, *Zaclar Croatia*
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151-1169 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Luoma, V., Lappalainen, R., Uusitudo, O., Vos, M., Lamsa, A. y Maaranen, P. (2012). Added value of intangibles for organizational innovation. *Human technology*, 8 (1), 7-23 DOI: [org/10.17011/ht/urn.201205141650](http://dx.doi.org/10.17011/ht/urn.201205141650)
- Manzano, A. P. (2017). Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales. *Investigación en Educación Médica*, 7 (25), 67-72
- Marques, J. (2014). Closed versus open innovation: evolution or combination? *International Journal of Business and Management*, 9 (3), 196-203 DOI: [i.org/10.5539/ijbm.v9n3p196](http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v9n3p196)

- Nafei, W. (2014). Knowledge management and learning organizational from the employee perspectives: A study from the Saudi Arabia context. *Journal of Management and Strategy*, 5 (1), 73-87
- Rodríguez, R. y Hechanova, M. (2013). A study of cultural dimensions, organizational ambidexterity, and perceived innovations in team. *Journal of Technology Management and Innovation*. 9 (3), 21-33
- Rodríguez, R., Moreno, B., Rivas, S., Álvarez, A. y Sanz, A. (2010). Positive psychology at work: mutual gains for individuals and organizations. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 26 (3), 235-253 DOI: 10.5093/tr2010v26n3a7
- Roger, E. (1983). Theory of innovation diffusion. New York: Prentice Hall
- Tabakol, M. y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55 DOI: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- Urbancova, H. (2013). Competitive advantage achievement through innovation and knowledge. *Journal of Competitiveness*, 5 (1), 82-96 DOI: 10.7441/joc.2013.01.06
- Valio, R., Massaroli, T. (2018). Innovation by knowledge exploration and exploitation: An empirical study of the automotive industry. *Gestao y Producao*, 25 (1), 1-15 <http://dx.doi.org/10.1590/0104-530X3899-17>
- Ziamianczyk, U. y Mikuta, B. (2014). Knowledge management in the process of building competitiveness and innovativeness of rural areas. *Journal of Applied Knowledge Management*, 2 (2), 43-56

Exclusión-inclusión sociodigital: sistemas de creencias y significados de una madre de familia¹⁴

Jessica Dorantes Segura¹⁵, Patricia Trujano Ruíz¹⁶

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Este trabajo analizó, desde el construccionismo social, los sistemas de creencias y significados construidos por una usuaria de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su proceso de exclusión-inclusión sociodigital en el marco de la Sociedad del Conocimiento (SC). Se empleó un método cualitativo con diseño narrativo y una entrevista a profundidad para trabajar con una mujer de 35 años de edad. Se encontró que el proceso de exclusión-inclusión sociodigital de la informante comenzó al inmigrar a la zona céntrica del país y se aceleró por las expectativas y responsabilidades de ser usuaria de las TIC, madre de familia, y los patrones de vida característicos del individualismo occidental contemporáneo. Se puede concluir que las medidas gubernamentales disponibles para garantizar el derecho constitucional de inclusión sociodigital de la población nacional resultan insuficientes, pues éstas continúan focalizándose en el perfil de los(as) usuarios(as) mexicanos(as) de las TIC.

¹⁴ La investigación que se presenta en este artículo es producto del Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y contó con el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) bajo el Programa de Becas Nacionales.

¹⁵ Licenciada en Psicología por la UNAM. Doctoranda en Psicología Social y Ambiental por la UNAM, FES Iztacala. Examen de Candidatura aprobado. Correo electrónico: jesdors@gmail.com

¹⁶ Doctora en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora en el Programa de Licenciatura en Psicología, FES Iztacala, así como en la División de Investigación y Estudios de Posgrado de la UNAM. Correo electrónico: trujano@unam.mx

Palabras clave: Creencias y significados construidos, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Sociedad del Conocimiento (SC), Exclusión-inclusión sociodigital, Construcciónismo Social.

Abstract

This paper analyzes, on the basis of Social Constructionism, the beliefs and meanings systems constructed by a user of Information and Communication Technologies (ICT), on her social-digital exclusion/inclusion process within the framework of the Knowledge Society (KS). A qualitative method with a narrative design was employed, and the in-depth interview, to work with a 35-year-old woman. It was found that the informant's sociodigital exclusion/inclusion process began when she immigrate to the centrally area of the country and was accelerated by the expectations and responsibilities of being an ICT user, mother of a family, and the patterns of life characteristic of the Contemporary Western Individualism. It could be concluded that the governmental measures available to guarantee the constitutional right of sociodigital inclusion of the national population are insufficient, since these are continued focalizing on the profile of the Mexicans users of ICT.

Keywords: Constructed beliefs and meanings; Information and Communication Technologies (ICT); Knowledge Society (KS); Sociodigital inclusion/exclusion; Social Constructionism.

Introducción

La globalización, el Neoliberalismo y la dominante entrada e inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) conforman a la

hoy denominada *Sociedad del Conocimiento*. La exclusión social al respecto de ésta consiste en la trayectoria de un sujeto o grupo de personas a través de una serie de impedimentos que han

dejado de contenerse en el ámbito económico, en tanto que el conocimiento ha comenzado a ser utilizado como un instrumento de control y cambio social (Estivill, 2003; Gómez-Hernández, Hernández-Pedreño, & Romero-Sánchez, 2017; Martínez, 2014), capaz de trazar una nueva lógica de poder y gobierno extensivo a los individuos, sus conductas, valores y deseos. Así como a sus relaciones con los otros y consigo mismos (Meyers, Erickson, & Small, 2013; Serrano-Cinca, Muñoz-Soro, & Brusca-Alijarde, 2015; Vega, Vico, & Rebollo, 2015).

En este tenor, valdría la pena aclarar que si bien el tránsito de la exclusión a la inclusión sociodigital se fundamenta en el efectivo acceso a la información, además del aprendizaje y la práctica de un conjunto de técnicas para poder adoptar el uso estratégico, político y creativo del conocimiento preexistente y el disponible por medio de la telefonía fija y la celular, Internet y la creciente variedad de dispositivos con conexión a la web, es decir, las TIC (Estivill, 2003; Gómez-Hernández et al., 2017; Meyers et al., 2013), la tendencia a nivel internacional ha sido utilizar los indicadores de acceso, uso y posesión de Internet. Este último como exponente máximo de las TIC. Con el fin de mapear el virtual proceso de inclusión sociodigital que está sucediendo en el mundo, el cual, de

acuerdo con el más reciente comunicado de la International Telecommunication Union (ITU), entidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ni siquiera se aproxima al 50% de la población mundial, pues se calcula que existen más de 3,900 millones de personas que todavía no utilizan Internet, frente a los 3,500 millones de usuarios de esta tecnología (ITU, 2016).

Situación que en Latinoamérica se manifiesta en un tercio de su población sin uso de Internet (Galperin, 2017; ITU, 2016), y que, específicamente en México, es común, a pesar de la aspiración del Gobierno Federal encabezado por Enrique Peña Nieto, de “hacer de México una dinámica y fortalecida Sociedad del Conocimiento” (Gobierno de la República, 2013, p. 16), ya que tan solo durante 2016, la porción oficialmente reconocida de conacionales mayores de 6 años, que no eran usuarios de Internet en el territorio nacional ascendía al 46% (Agencia Informativa Conacyt, 2017). Cifra que consideramos constituye una alerta sobre la existencia de un colectivo inmediato sensible a la exclusión sociodigital en el país, que de acuerdo a la información contenida en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) (Gobierno de la República, 2013) y a las estadísticas más actuales de penetración de las TIC en el contexto mexicano (Asociación de Internet.MX, 2018), sabemos que se conforma por

los actores sociales que rebasan la edad de 34 años y están fuera de alguna situación educativa formal o laboral que demande el uso continuo de estas tecnologías.

Ante este panorama, en donde el gobierno federal peñista parece haberse focalizado en fomentar la inclusión sociodigital entre los(as) niños(as) formalmente inscritos(as) en los últimos grados de la educación primaria, mediante la distribución gratuita de casi 2 millones de ordenadores portátiles y tabletas, no podemos dejar de insistir en que el proceso de exclusión-inclusión sociodigital afecta a la población en general.

Porque no tan distante de esa generación de jóvenes escolarizados están todos aquellos padres, madres, tutores y/o hermanos(as), que aun con la implementación de la Estrategia Digital Nacional (EDN) (México Digital, 2018) y la puesta en marcha del programa Punto México Conectado (Punto México Conectado, 2018), siguen mostrándose como un colectivo social, que sin el respaldo de una institución educativa (Meyers et al., 2013; Trucco, 2013), ni noción clara de las implicaciones del ejercicio del poder oficial y los contrapoderes que pueden emerger ante la instauración de un gobierno electrónico (Martínez, 2014; Serrano-Cinca et al., 2015), están teniendo que buscar sus

propios recursos tangibles y relacionales para posibilitar su acceso, uso, adquisición y adopción de las TIC. Asimismo de la información, las habilidades y el conocimiento necesarios, que como conjunto de aprendizajes y experiencias personales, les permitan enfrentar los discursos totalizadores que están teniendo lugar y van ganando terreno en el contexto de la *Sociedad del Conocimiento* (Estivill, 2003; Martínez, 2014; Méndez & Rodríguez, 2011).

Por todo lo anterior, en el presente trabajo nos aproximamos al fenómeno del proceso de exclusión-inclusión sociodigital desde el marco teórico del sonstruccionismo social; el cual parte de la premisa de que cualquier representación del mundo social es un producto propenso a la construcción y reconstrucción del 'yo' individuo, que emerge frente a, a través de y entre la otredad (Gergen & Gergen, 2011). Por ello, subraya la necesidad de dialogar con ese(a) otro(a), que aunque se crea ajeno(a), resulta esencial para comprender la multiplicidad de voces y ecos que repercuten en la construcción de la realidad social (Ibáñez, 1994; Limón, 2005).

De esta manera, se asume que el mundo social en cuanto simbólico se vuelve organizado y real mediante el uso del discurso como acción y pro-

yección de la conciencia humana durante los intercambios sociales (Gergen & Gergen, 2011; Wittgenstein, 1988). Ya que la matriz cultural se compone y modifica activamente por la construcción de los conocimientos y de las realidades, los cuales, en tanto ejes de la intersubjetividad, las convenciones lingüísticas y los presupuestos compartidos, crean un consenso sobre la existencia de un mundo de significados comunes (Berger & Luckmann, 1968; Ibáñez, 1994; Limón, 2005). De ahí que el objetivo de este estudio sea analizar los sistemas de creencias y significados contenidos en el relato que una usuaria de las TIC y madre de familia construyó de su proceso de exclusión-inclusión sociodigital en el Estado de México.

Método

Diseño. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, que en coincidencia con la perspectiva teórica del construccionismo social y el diseño narrativo, indagó los hechos y los procesos que constituían la experiencia y el sentido contenido en el relato de nuestra colaboradora (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2010).

Instrumento. Partiendo de la idea que Gergen y Gergen (2011) e Ibáñez (1994), tienen acerca del lenguaje como un instrumento de acceso a las

prácticas sociales, las conductas intencionadas y al flujo intersubjetivo, relacional y cotidiano del conocimiento que sirve para definir la realidad social, se diseñó un guion de entrevista a profundidad, para conocer y analizar desde la experiencia subjetiva de una usuaria de las TIC, su proceso de exclusión-inclusión sociodigital. Se abordaron los temas de la estimación de las fuentes proveedoras de inclusión sociodigital y sus efectos para la adhesión a la *Sociedad del Conocimiento*; la identificación, postura y posición en la *Sociedad del Conocimiento*; los factores que facilitaron y/o dificultaron su inclusión sociodigital; y su acceso, participación y apropiación real y efectiva de las TIC en la *Sociedad del Conocimiento*.

Participante. Se trabajó con una mujer que llamaremos Reina, de 35 años, con estudios de educación primaria, originaria del estado de Guerrero, habitante del Estado de México desde hace 19 años, en donde vivía con su marido, sus dos hijas adolescentes y un hijo de 5 años y combinaba las labores del hogar con un trabajo como empleada doméstica.

Reina empezó a relacionarse con las TIC siendo una adolescente, cuando llegó al Estado de México. Se identificó como usuaria de las TIC, pero no al grado en el que sus hijas, hijo y esposo

suelen emplearlas y disfrutarlas. En casa se vinculó con el teléfono celular guiada por su esposo. Posteriormente, ella y su familia adquirieron y adoptaron el uso de Tablet, X-box y Smart TV, así como del teléfono fijo, Internet y televisión por cable. Al exterior de su domicilio, se convirtió indirectamente en usuaria del café-Internet y en el principal soporte económico de las tareas extraescolares encomendadas a sus hijas, en sus clases de computación. Su vinculación con las TIC le permitía mantenerse al pendiente de ellas y en contacto con sus familiares al utilizar el móvil, Facebook y WhatsApp, además de comunicarse vía celular y teléfono fijo con las personas con quienes laboraba antes y al momento de la entrevista.

Procedimiento. La participante fue elegida deliberadamente tomando en cuenta el perfil del segmento de la población (Mertens, citado en Hernández et al., 2010) propensa a la exclusión sociodigital en México, el cual se definió con base en la información dispuesta en el PND (Gobierno de la República, 2013) y las estadísticas nacionales de usuarios de Internet (Asociación de Internet.MX, 2018).

Se contactó a la entrevistada directamente en su contexto laboral, pues éste coincidió con el de una

extensa variedad de usuarios(as) de las TIC. De este modo, se le invitó a formar parte de la investigación explicándole el objetivo general y el procedimiento de la misma. Habiendo aceptado participar, se revisó el *Consentimiento Informado* elaborado para este estudio, a través del cual nuestra informante conoció los derechos y las obligaciones del participante-investigador, escogió el seudónimo de Reina para referirnos a ella en este trabajo y autorizó que se audio-grabara la entrevista con fines académicos y de divulgación científica.

Análisis de datos. La entrevista a profundidad fue analizada desde la secuencia narrativa contenida en los ejes temáticos del diseño de la investigación (Valles, 1999). Posteriormente, dicha narrativa fue organizada e interpretada mediante una estructura tridimensional (Hernández et al., 2010; Vega et al., 2015), en la cual se contemplaron aquellas situaciones (físicas, histórico-políticas y socio-culturales), secuencias de tiempo e interacciones de nuestra participante, *consigo misma* y con los otros(as), que constituían los sistemas de creencias y significados, las normas y expectativas sociales y el mundo relacional, que daban sentido a su proceso de exclusión-inclusión sociodigital.

En congruencia con el objetivo de este estudio, a continuación presentamos exclusivamente el análisis correspondiente a los sistemas de creencias y significados, que, acorde al construccionismo social, constituyen la parte del relato que dota de continuidad, organización y jerarquía a las formas de vida, ya que vinculan el sistema de reglas y las convenciones compartidas (Gergen & Gergen, 2011; Wittgenstein, 1988), que nos proveen de sentido y entendimiento para reformularnos y cohesionarnos a la realidad social.

Resultados

Dado que los sistemas de creencias y significados construidos por nuestra entrevistada en su proceso de exclusión-inclusión sociodigital convergieron en torno a su experiencia en calidad de usuaria de las TIC y madre de dos muchachas adolescentes y un niño, en este apartado mostraremos los resultados del análisis de los dos ejes temáticos más relevantes.

Estimación de las fuentes proveedoras de inclusión sociodigital y sus efectos para la adhesión a la Sociedad del conocimiento

La migración en el *sistema de creencias y significados* de Reina aparece como una experiencia crucial para comenzar a vincularse con las TIC, que si

bien evoca un sentido de pertenencia escindida entre su natal estado de Guerrero y el Estado de México, también muestra la superación de las deficiencias económicas e infraestructurales que le impedían, a ella y a la comunidad en la que vivía, utilizar e incluso acceder al teléfono en su modalidad pública, debido al desabasto de una red de cableado telefónico.

(...) yo no soy de aquí y de donde yo vengo no había ni teléfono. Entonces, cuando yo llegué aquí (...) fue cuando empecé a usarlo, y a saber, (...) pues ya de ahí para acá ya he tenido teléfono (...)

De esta manera, su traslado a las demarcaciones de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) adquirió el significado de una búsqueda y construcción de oportunidades, que empezaron a materializarse una vez que se integró al ámbito laboral como trabajadora del hogar. Esta situación favoreció su independencia económica, al mismo tiempo que la convirtió en su principal fuente proveedora de inclusión sociodigital por más de trece años, periodo durante el cual solicitó a la señora con quien trabajaba que le enseñara a utilizar el teléfono fijo y se lo rentara para llamar a unos familiares que, viviendo en Guerrero, mediaron la comunicación entre ella y sus padres, hasta que la

hermana, con quien se alojó recién llegada al Estado de México, pudo contratar su propia línea telefónica y cedió a arrendarle dicho servicio.

Posteriormente, el esposo de nuestra entrevistada introduciría el teléfono celular como un dispositivo alternativo para mantenerse comunicados, con lo cual reemplazó el soporte material que le ofrecían la empleadora y la hermana de Reina. Con esta acción, además de colaborar afectivamente a la relación de pareja, también aumentó su participación económica, lo que desembocó en la contratación del servicio de telefonía fija e Internet para el hogar.

Por lo tanto, otra fuente, si bien no económica, ni material, pero sí afectiva de suma importancia en el proceso de inclusión sociodigital de Reina ha sido su familia, quien le ha comprometido a buscar y fortalecer diversos canales de comunicación, tal y como se muestra a continuación:

(...) por lo menos digo "un mensaje con mi familia y sé que están bien" (...) Eso es lo que [a mi] más me interesa, ¡la familia! (...) y con mis hijas (...) que mis hijas tienen como más conocimiento, [y] aprenden más (...)

Asimismo, la intensidad del significado en torno a su familia, le ha hecho esforzarse por desplegar

ante sus hijas e hijo un cúmulo de nuevas oportunidades a las que, tal vez sin haber podido acceder o habituarse durante su niñez o adolescencia, ya como madre parece darse cuenta de que dependen cada vez más del conocimiento desarrollado en el ámbito académico y del obtenido mediante las TIC. Creencia que parece haberse afianzado cuando sus hijas comenzaron a recibir clases de computación como una asignatura del currículo oficial en la institución educativa básica y pública a la que asistían:

(...) en la misma escuela ya como que era propósito (...) que ellas más o menos fueran aprendiendo (...) [porque] les (...) daban la clase (...) [y] dejaban tarea del mismo Internet (...) [mi hija] me decía "me voy a meter aquí y buscar esta conversación", [yo le decía] "¡aja!, ¿y de qué te lo dejaron?", [ella me decía] "¡de Internet!", [y yo] "¡ah!, ¡bueno!, ¿vas a tus clases de Internet y te dejan tarea del [café] Internet?", (ríe)

Del pasaje anterior, llama la atención la inmediatez con que la familia de Reina fue obligada a ceder a las demandas de la institución educativa, pues aunque por disposición federal la materia de Computación era impartida gratuitamente y dentro del horario escolar, esto no impidió que las tareas extras significaran un gasto no progra-

mado de dinero y tiempo. Así como de una búsqueda de los sitios y las personas que les podrían auxiliar ante su inexperiencia y carencia de los bienes y servicios relacionados con las TIC, que desde ese momento se volvieron esenciales para que sus hijas cumplieran con sus compromisos académicos.

Consecuentemente, la exposición de las hijas de Reina al curso de computación parece haber facilitado y hasta acelerado la introducción de la familia en una carrera por poseer y adoptar la mayor cantidad de dispositivos y servicios afines a las TIC. Entre ellos se distinguen: dos tabletas que Reina le regaló a sus hijas para sustituir los teléfonos celulares que anteriormente les había obsequiado y que las jóvenes terminaron descomponiendo, un X-box que su esposo le compró específicamente a su hijo menor, y una smart TV para el uso de la familia. Además de haberse convertido en beneficiarios de un servicio que al proveerles de línea telefónica e Internet, también incluía televisión por cable.

Identificación, postura y posición en la Sociedad del Conocimiento

Si bien Reina se identificó como usuaria de las TIC, pudimos distinguir que sus *sistemas de creencias y significados* parecían estar más vinculados al

hecho de fungir como madre de familia y a su concepción acerca de la maternidad, en contraste con el gusto, interés y fascinación que sus hijas, su esposo e incluso su hijo menor suelen mostrar al emplear, explorar y aprender de los dispositivos y servicios TIC disponibles en su vivienda.

A pesar de eso, Reina reconoció que su labor de madre se había favorecido los últimos dos años debido al uso de la línea telefónica en casa, pero sobre todo por su adopción del teléfono celular. Pues aunque este había sido introducido por su marido cinco años atrás, no fue hasta que sus hijas entraron a la adolescencia y a la escuela secundaria que ella comenzó a percibir la utilidad que ambos dispositivos le otorgaban para mantenerse comunicada y atenta a las actividades de sus hijas e hijo, sin descuidar el cumplimiento de las numerosas actividades del hogar y de su trabajo fuera de casa:

(...) como tengo a mis hijos, ya procuro siempre cargar [el celular] (...) porque yo me salgo a trabajar y ya llega mi hija de la escuela y me habla (...), llega la otra [y lo mismo] (...), entonces ya como que hay más tranquilidad, yo ya sé que están en la casa (...)

Sin embargo, la experiencia de ser madre, aunada a las expectativas de cuidado y vigilancia de las(os)

hijas(os), han urgido a que Reina se replantee tanto su postura como su identidad ante las TIC. De este modo, su falta de interés, fastidio y disgusto por Internet se han convertido en elementos secundarios de cara a la atracción de sus hijas por las TIC, así como de su predilección por las redes sociales en Internet y la indeseable cercanía con personas que, aun desde terrenos supuestamente virtuales, ya les han provocado daños muy reales. Tal y como nos comentó Reina que le sucedió a su hija mayor semanas antes de siquiera haberla contactado, pues la muchacha fue víctima de las publicaciones emitidas por un desconocido en su perfil de Facebook, en las que aseguraba haber sostenido relaciones sexuales con la menor de quince años. Así se refirió nuestra entrevistada:

(...) notaba a [mi hija] rara pero no me decía nada (...) [Ya] hasta después (...) me [enteré] por una amiga [mía] (...) [pero] dejé que [mi hija] me dijera, porque también [las adolescentes] se ponen como en un plan así de como que piensan que uno las ataca (...)

Esta situación en particular evidencia que si ya de por sí la crianza es una tarea ardua, actualmente puede complicarse aún más al tener que aprender a lidiar con las desventajas y riesgos de las

TIC, como lo representa el hecho de que muy a pesar del propósito de nuestra informante y su esposo de proveer a sus hijas de tabletas e Internet en el hogar para favorecer su aprendizaje y el cumplimiento de sus responsabilidades académicas, así como para incrementar la tranquilidad de Reina al reducir la necesidad de visitar el café-Internet, sus hijas podrían estar igual o tal vez más expuestas a difamadores, acosadores y otros tantos abusadores en la red. Esto debido en gran parte al escaso, sino es que nulo, conocimiento digital por parte de muchos padres y tutores del hogar, quienes no han logrado proponer un cerco de seguridad cibernética en torno a los dispositivos y servicios TIC que la familia entera ha ido acogiendo gradual y voluntariamente.

Desafortunadamente, el desconocimiento de Reina frente a las TIC, el desconcierto que le produce la transición de sus hijas por la adolescencia, y la ausencia disciplinar de su marido en estos tópicos, la han orillado a delegar el establecimiento de medidas cautelares que podrían considerarse básicas a personas y grupos ajenos a su ámbito familiar. Valga como ejemplo la reacción exhibida por parte de los(as) amigos(as) de su hija mayor, quienes después de leer en Facebook las

publicaciones sobre el supuesto encuentro sexual de la menor, actuaron de la siguiente forma según nos contó Reina:

(...) [Mi hija] tuvo problemas con sus amigos (...) de la escuela, [porque] (...) [ella] dice que le decían "¡zorrita!" (...) Entonces, ella así como que se molestaba. Pero le digo "esas son las consecuencias de que tú aceptas personas sin conocer", y lo más peor es que ella también se puso a decir que sí era verdad, o sea, se le hizo fácil (...)

Respecto a este punto, resulta interesante el modo en que Reina se relaciona con sus hijas desde una postura de madre joven, intentando ser comprensiva con las decisiones que toman para resolver por ellas mismas los retos de esta etapa de sus vidas al interactuar con las TIC. Sin embargo, al mismo tiempo considera que ellas han cometido errores cuyas consecuencias ya están sufriendo. Por ello, dentro de esta complejidad familiar se pudo apreciar el peso de las opiniones vertidas por terceras personas, pero sobre todo, la necesidad y capacidad para negociar constantemente las reglas de acceso a los dispositivos tecnológicos y sus contenidos, desde lo más cotidiano, como el uso o no de contraseñas para bloquearlos.

Discusión y Conclusiones

A la luz de las tendencias mundiales que postulan a la *Sociedad del conocimiento* como el próximo orden social imperante (Avendaño & Chao, 2010; Estivill, 2003), y las focalizadas, sino es que insuficientes acciones llevadas a cabo por el gobierno mexicano con el fin de garantizar la inclusión digital de la población (Agencia Informativa Conacyt, 2017; Gobierno de la República, 2013; México Digital, 2018; Punto México Conectado, 2018), el caso de Reina parece recordarnos que el eje central de este mega proyecto lo constituye cada persona en lo individual, aunque en un contexto relacional (Gómez-Hernández et al., 2017; Meyers et al., 2013; Trucco, 2013; Vega et al., 2015). Es decir, que su concreción depende de la comprensión y vinculación con que cada persona, en calidad de usuario(a) potencial de la información, el conocimiento y las habilidades disponibles tanto fuera como por medio de las TIC, pueda aproximarse y aprehender de este fenómeno aun en desarrollo.

Por eso, para hablar de Reina como usuaria de las TIC y participante en el prototipo de organización social que representa la *Sociedad del conocimiento*, resulta esencial hacer referencia a la construcción de una realidad sociocultural, en la que sus creen-

cias y significados acerca de la *búsqueda de más y mejores oportunidades* coincidieron para redefinir tanto su plan como su estilo de vida. Lo cual derivó en que su proceso de inclusión sociodigital iniciara en respuesta a una necesidad personal por permanecer comunicada con su familia, para consolidarse una vez que la institución gubernamental y la escolar agregaron la asignatura de Computación en el plan de estudios de educación básica. De este modo, ambas entidades pueden ser reconocidas como fuentes proveedoras de inclusión digital mediante coacción (Méndez & Rodríguez, 2011), pues estas urgieron el uso de las TIC por parte del padrón de alumnos(as) que comenzaron a ser evaluados(as) por los contenidos pedagógicos de dicha materia, mientras que las responsabilidades de acceso a esas tecnologías recayeron en los familiares con solvencia económica de los(as) menores.

Aspecto que en el caso de la identificación de Reina como usuaria de las TIC, parece haber sido interpretado como una invitación a adherirse a un estilo de vida más afín al individualismo occidental contemporáneo y sus características conductas tendientes al consumismo y al aislamiento (Martínez, 2014; Meyer et al., 2014). Porque a medida que la familia de nuestra informante fue invirtiendo en la posesión de dispositivos y servicios

afines a las TIC, sus actividades antes acopladas a los horarios y tarifas del café-Internet, comenzaron a ubicarse en el espacio físico de la casa. Lo cual, aunque ha permitido que Reina disponga en su propio hogar del apoyo afectivo y cognitivo de su familia para consultar sus dudas sobre las TIC (Vega et al., 2015), eventualmente también pudiera afectar su interacción con otras personas que como ella, estén aprendiendo a afrontar las repercusiones cognoscitivas y psicoafectivas que el acoso escolar (González, 2016), puede significar para las víctimas, perpetradores y comunidades próximas a tal fenómeno.

Ya que esa cada vez más acentuada presencia de las TIC, las redes sociales digitales y las exigencias académicas actuales, pueden favorecer el acceso de los(as) menores a contenidos pornográficos o a células de prostitución y de trata de personas, así como a verse gradual, extendida y reiteradamente invadidos en su intimidad del espacio virtual al físico, y del físico al virtual, tal y como le sucedió a la hija mayor de Reina. O incluso, que los deberes y expectativas en torno a los(as) padres y madres de los(as) niños(as) y jóvenes usuarios(as) de las TIC, se acoplen a lo que actualmente se considera un patrón de roles de género tradicionales. Desde el cual cabría la posibilidad de que a Reina se le impusiera acatar todas las responsabilidades de la

crianza de sus hijos, en la relación que están construyendo con las TIC, aun sin que ella misma cuente con los recursos socio-afectivos y/o cognitivos esenciales para llevarlo a cabo.

En este orden de ideas, nuestra perspectiva acerca de Reina es la de una persona que ha ido revirtiendo la insatisfacción y el malestar subjetivos derivados de la exclusión social (Estivill, 2003; Gómez-Hernández et al., 2017) que vivenció más acentuadamente hasta la adolescencia, momento en que comenzó a visualizar su implicación en esa realidad social (Berger & Luckmann, 1968; Ibáñez, 1994), y a consumir el plan de vida al que aspiraba para sí misma y, posteriormente, también para su familia.

Así pues, en el proceso de la exclusión a la inclusión sociodigital de Reina, es posible apreciar un uso estratégico de la información, sus agentes y medios (Gómez-Hernández et al., 2017; Meyers et al., 2013), pues ha aprendido a operar y acoger el teléfono fijo, el móvil, WhatsApp y Facebook, en ambientes predominantemente informales auxiliada de una red de personas que le resulta esencial, ya que ella pertenece al colectivo de ciudadanos marginados que el Gobierno Mexicano no ha logrado captar, pese a que el objetivo de la EDN y el programa Punto México Conectado,

es promover y capacitar a la población en general en lo relativo al uso de Internet y las TIC (Agencia Informativa Conacyt, 2017; México Digital, 2018; Punto México Conectado, 2018).

Referencias

- Agencia Informativa Conacyt, Tele con ciencia. (2017, julio 25). *Internet para todos - México conectado/ En Entrevista: Conacyt*. [Video de divulgación]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=G2lhY28kXgU>
- Asociación de Internet.MX. (2018). *14° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México 2018*. Recuperado de <https://www.asociaciondeinternet.org.mx/es/component/remository/function/startdown/81/lang.es-es/?Itemid=>
- Avendaño, V., y Chao, M. (2010). La sociedad del conocimiento y su expansión en América Latina. *Revista de Investigación Social*, 7(11), 99 - 114. Recuperado de http://ru.iis.sociales.unam.mx:8080/jspui/bitstream/IIS/5346/1/05_avendano.pdf
- Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social: Conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT).

- Galperin, H. (2017). Why Are Half of Latin Americans Not Online? A Four-Country Study of Reasons for Internet Nonadoption, *International Journal of Communication*, 11, 3332 – 3354. Recuperado de <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/6287/2114>
- Gergen, K., y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*. México: Autor. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Gómez-Hernández, J., Hernández-Pedreño, M., & Romero-Sánchez, E. (2017). Social and digital empowerment of vulnerable library users of the Murcia Regional Library, Spain. *El profesional de la información*, 26(1), 20 - 32. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.03>
- González, A. (2016). Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD). *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*. (22). doi: <http://doi.org/10.7238/idp.v0i22.2971>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- International Telecommunication Union. (2016). *ICT facts and figures 2016*. Recuperado de <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFacts-Figures2016.pdf>
- Limón, G. (2005). *El giro interpretativo en psicoterapia*. México: Pax.
- Martínez, P. (2014). Unidos por la red, separados por el Estado. Una lectura sobre la inclusión digital en Colombia. *Trans-pasando Fronteras*, (6), 157 - 182. doi: <https://doi.org/10.18046/retf.i6.1874>
- Méndez, S., y Rodríguez, E. (2011). Consecuencias futuras del despertar de una generación de adolescentes digitales. Escenarios posibles. *Revista de Estudios de Juventud*, 11(92), 11 - 36. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-04.pdf>
- México Digital. (2018). *Estrategia Digital Nacional*. (2017). Recuperado de <https://www.gob.mx/mexicodigital/>
- Meyers, E., Erickson, I., & Small, R. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355 – 367. doi: <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>

- Punto México Conectado. (2018). *Centro de Inclusión Digital*. Recuperado de <http://www.pmc.gob.mx/>
- Serrano-Cinca, C., Muñoz-Soro, J., & Brusca-Alijarde, I. (2015). A multivariate study of the digital divide and digital exclusion. 26Th European Regional ITS Conference, Madrid, 2015.
- Trucco, D. (2013). The digital divide in the Latin American context. In M. Ragnedda & G. Muschert (Eds.), *The Digital Divide. The Internet and social inequality in international perspective* (251 - 267). New York: Routledge.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y prácticas profesionales*. Madrid: Síntesis.
- Vega L., Vico A., y Rebollo, A. (2015). Motivaciones de uso de las redes sociales para el desarrollo del capital social de las mujeres de entorno rural. *Icono 14*, 13(2), 142 - 162. doi: <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.839>
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Emociones positivas y su relación con la risa

Anna María Fernández Poncela¹⁷

Universidad Autónoma Metropolitana/Xochimilco

Resumen

Este texto se centra en las sensaciones, percepciones, pensamientos, y sobre todo emociones positivas que se relacionan con la risa. Hay una relación directa entre humor, risa y emociones positivas, como se mostrará según algunos enfoques teóricos. Por otra parte, también se demostrará a través de un estudio de caso sobre el tema, según la opinión de jóvenes estudiantes universitarios.

Palabras clave: Emociones positivas, risa, humor, jóvenes.

Abstract

This text focuses on the feelings, perceptions, thoughts, and positive emotions associated with laughter. There is a direct relationship between humor, laughter and positive emotions, as it will be shown according to some theoretical approaches. On the other hand, also will demonstrate through a case study on the subject, according to young university students.

Key words: Positive emotions, laughter, humor, young people.

¹⁷ Profesora de la Universidad Autónoma Metropolitana/Xochimilco, CDMX, Correo electrónico: fpam1721@correo.xoc.uam.mx

Introducción

Objetivo

El objetivo de este trabajo es relacionar la risa con emociones consideradas o llamadas positivas, satisfactorias o agradables, según los enfoques psicológicos que se tomen. Aquí hablaremos de emociones positivas, ya que, si bien se puede discutir la caracterización de estas, se trabaja con perspectivas teóricas que así las denominan. La risa es fundamental para la salud y la vida; también es esencial para el desarrollo de sensaciones y emociones que nos acercan al bienestar y a la felicidad, conceptos empleados según los enfoques existentes. Así pues, se abordan sensaciones, pensamientos, y sobre todo emociones, creadas y recreadas, percibidas y experimentadas, por personas y colectivos sociales a partir de su vivencia del humor, y sobre todo la risa.

En primer lugar, se revisa el concepto de emociones y de emociones positivas, para relacionarlo posteriormente con el humor y la risa, todo brevemente y según las teorías existentes. En segundo lugar, se desarrolla el tema a través de una investigación específica desde la mirada de las personas, en concreto una encuesta a jóvenes universitarios.

Como un ejemplo de caso, se traen a estas páginas los resultados de una encuesta aplicada en 2018 en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco, CDMX, que aporta información sobre las percepciones, sensaciones y opiniones, especialmente y como decimos, emociones, que la risa provoca, a partir de interrogantes que solicitaban de forma abierta la descripción de la misma, entre otras cosas. Cabe señalar que las preguntas aquí presentadas fueron abiertas; más que preguntas eran frases incompletas que cada quien completaba, por lo cual se obtenía una o varias palabras (con el objetivo de que la respuesta fuera de lo más libre posible, se omitieron preguntas cerradas de opción múltiple o dicotómicas) que en el análisis *a posteriori* cerraba, para obtener tendencias de emociones, mismas que se presentan en cuadros para facilitar su revisión.

Emociones positivas, el humor y la risa

Muchas y variadas son las definiciones de emociones. Elegimos una: se trata básicamente de procesos físicos y mentales, neurofisiológicos y bioquímicos, psicológicos y culturales, básicos y complejos. Sentimientos breves de aparición abrupta y con manifestaciones físicas en ocasiones, tales como rubor, palpitaciones, temblor,

palidez, reacciones que usualmente duran poco tiempo (Marina, 2006; Filliozat, 2007). Los sentimientos, por su parte, son las emociones culturalmente codificadas, personalmente nombradas y que duran en el tiempo (Damasio, 2006). Aquí empleamos el término y concepto de emociones porque, al tratarse de la risa, la emoción subsecuente es una reacción al acto y expresión de la primera, aunque no se descarta que ésta perdure en el tiempo y la emoción pueda convertirse en sentimiento, incluso desencadenando una emoción y sentimiento de alegría.

Utilizamos además la noción de emociones positivas la cual, si bien tiene su origen en la psicología positiva (Seligman, 2011), ha ido ampliándose y refinándose con posterioridad (Fredrickson y Branigan, 2000). Si el primer autor hablaba de felicidad y satisfacción con la vida y que esto combinaba emociones positivas con fortalezas y virtudes para la buena vida –en términos aristotélicos–, su enfoque fue derivando hacia el bienestar y el florecimiento, entretejiendo emociones positivas con compromiso, sentido, relaciones y logros (Seligman, 2011, 2014). Las segundas autoras describen las emociones positivas como agradables y placenteras en el corto plazo; además, amplían el repertorio de pensamiento y acciones; y, en el largo plazo, colaboran en la construcción

de recursos personales, cognitivos, físicos, psicológicos y sociales. Mientras que las emociones negativas conducen a la acción para la sobrevivencia y se manifiestan a través del comportamiento, la expresión facial y las repercusiones fisiológicas, las positivas contribuyen al cambio cognitivo. Lo que Fredrickson ha dado en llamar su teoría de ensanchar y construir: “Más que solucionar los problemas inmediatos, los buenos sentimientos ayudan a progresar internamente y a prepararse para tiempos más duros. Según mi teoría ‘ensanchar y construir’, los sentimientos positivos ensanchan nuestro repertorio de ideas y acciones y nos ayudan a cimentar (construir) recursos mentales duraderos” (2004:75). Las emociones positivas, tales como alegría, interés, satisfacción o amor (además de otras, como gratitud, serenidad, alivio, tranquilidad, deleite, simpatía, esperanza, elevación, fluidez) hacen que las personas se sientan a gusto y piensen de forma más amplia y abierta, flexible y creativa, lo cual no solo provoca placer, sino también salud, logros personales y relaciones sociales satisfactorias.

“Numerosos estudios experimentales vienen demostrando que el afecto positivo se relaciona con una organización cognitiva más abierta, flexible y compleja y con la habilidad para integrar distintos tipos de información... El resultado de

esta forma de pensar hace más creativa la solución de problemas y más acertados y sensatos los juicios y la toma de decisiones” (Vecina, 2006:11).

Así y de manera resumida es posible afirmar que las emociones positivas proporcionan una vida más placentera, satisfacción y bienestar general, conllevan una vida más adaptada y funcional, amplifican y flexibilizan la forma de pensar y de actuar y la posibilidad de cambios en el sentido de ideas creativas y acciones novedosas, contribuyen a una mejor salud física y mental, aportan a la optimización de la capacidad de afrontamiento ante la adversidad, a establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias y saludables, entre otras cosas (Fredrickson y Branigan, 2000; Greco, 2010; Barragán et al., 2014). “Las emociones positivas también contribuyen a hacer más resilientes a las personas frente a la adversidad y ayudan a construir resiliencia psicológica” (Vecina, 2006:13). Además de proteger ante la depresión y la ansiedad, entre otras cosas. En fin, “Los sentimientos positivos no solo cambian a la persona, sino que también se contagian... las personas optimistas se muestran más dispuestas a colaborar. A la inversa, los actos buenos producen alegría” (Fredrickson, 2004:78).

Finalmente, el humor y la risa se reconocen como sembradores y cultivadores de emociones positivas, ya sea que se les considere como fortaleza (Seligman, 2011), parte de un estado de ánimo, el desarrollo de cierta personalidad o una posición ante la vida (Vigara, 1994); lo que importa es que beneficia la salud física y mental, amortigua las emociones negativas y potencia las positivas. Y es que, si se necesitan vías de acceso a los sentimientos positivos, “El humor y la risa parecen, sin duda, la vía más directa” (Fredrickson, 2004:78).

Metodología: teoría y práctica del análisis

La encuesta aquí analizada se trabajó según campos semánticos, esto es, conjunto de palabras que se relacionan según su significado, comparten un sema y características semánticas similares, lexe-mas relacionados recíprocamente a través de una familiaridad semántica. Se estudian los semas específicos según rasgos de contenido con una base significativa común, o archisemema, que los delimita; no obstante, conjuga semas diferenciadores, todo ello de forma amplia y general (Corrales, 1991). Estos campos son parte, por supuesto, de un discurso, en este caso palabras que definen,

explican, caracterizan a la risa desde el punto de vista emocional, y que como todo discurso es también un acto social en sí (Van Dijk, 2001).

En cuanto a la muestra de la encuesta, consta de 458 casos de estudiantes de la UAM/X y fue aplicada en 2018. La muestra fue organizada por cuotas: 50% hombres y 50% mujeres, 46.72% de la División de Ciencias Biológicas, 35.59% de Ciencias Sociales y 17.69% de Ciencias y Artes para el Diseño. Las edades van de 18 a 24 años en general. Por motivos de espacio se presentarán únicamente los totales. Solo añadir que la encuesta es, entre otras definiciones, una contribución al conocimiento de opiniones de la gente recopilando información de forma cuantitativa y sobre todo amplia (Traugott y Lavrakas, 1997).

Resultados: Emociones positivas y risa

Pasamos a continuación al estudio de caso, mismo que ilustra de forma clara y directa cómo se concibe a la risa relacionada, provocada, y sobre todo provocadora y generadora directa de emociones positivas.

La risa es

Una de las preguntas se trata de una indicación abierta sobre qué es la risa. Para casi la mitad de

la muestra consultada (46.51%), la risa es alegría, felicidad, risa y graciosa (Cuadro 1), varios sustantivos y un adjetivo. Con objeto de señalar tendencias de opinión se configuraron campos semánticos relacionando alegría y felicidad que, si bien no son lo mismo, la primera es emoción primaria (Filliozat, 2007; Muñoz, 2009) y la segunda un estado de bienestar o incluso un estado del ser según autores (Seligman, 2014; Drukpa y Adams, 2015), y nos parece que se relacionan en el sentido que aquí se desea dar. Este campo semántico –en el cual incluimos la risa como tautología, y graciosa como parte de la alegría– constituye un núcleo emocional importante que tiene que ver con la mente y las emociones, sin obviar su repercusión física. En resumen, es posible dilucidar que la risa equivale a emociones positivas de alegría, es decir, que la provoca, con todo lo que esto significa de fortaleza (Seligman, 2011), placer a corto plazo o sentirse bien, y recurso a largo plazo (Fredrickson, 2004).

Por otra parte, otro campo es lo relacionado con agradable, bien, satisfacción, así como otro grupo de vocablos compuestos mayoritariamente por adjetivos calificativos de forma favorable, que, dicho de manera resumida, conducen a la apreciación de estar de maravilla (21,83%) (Cuadro 1). Más que emociones, como en el caso anterior,

serían sensaciones, o incluso percepciones, o también estados de ánimo generales (Muñoz, 2009). Decir también que se relacionan con el cuerpo, sin descartar mente y emociones. Así que navegan entre sensaciones y sentimientos.

La risa tiene que ver con la mente y con lo emocional, también con lo físico según esta apreciación; no obstante todo se interrelaciona, ya que la alegría se siente en la ligereza de la mente y el bienestar corporal. Pero sobre dicha cuestión se ahondará en la siguiente pregunta.

Cuadro 1. La risa es...	
Alegría/Felicidad/Risa/Graciosa	46,51%
Agradable/Bienestar/Buena/Cool/Genial/Lo mejor/ Chida/Perfecta/Deliciosa/Gratificante/ Satisfacción/ Placentera/Impresionante/ Maravillosa/ Asombrosa/ Increíble/ Saludable/Sana	21,83%
Otro	13,54%
Expresión/Gesto	5,02%
Contagiosa	4,59%
Natural/Vida	3,71%
Emoción/Estímulo/Sensación/Una emoción/ Sentimiento	3,28%
No contestó	1,53%
Total	100%

Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

La risa está

Tras describir qué es la risa, parece oportuno preguntar su localización espacial: dónde está la risa. A lo cual y como primera respuesta, con más de un tercio de la encuesta, fue en todo, en todos y en todas partes (37,55%). Luego se señaló que en uno mismo, el corazón y el alma, es decir, en el ser humano, más en concreto dentro del mismo (19,43%) (Cuadro 2). Todo ello en una mirada primero holística y segundo humanista e incluso espiritual de la risa, como algunos autores han señalado (Berger, 1999). Además, está en los otros, las personas y los amigos. La risa, como se sabe, tiene mucho de intersubjetivo e intragrupal; es una práctica que tiene lugar en la interacción de la relación misma. No obstante, aunque se podría pensar que hubieran respondido en la mente o en el cuerpo, aquí sobresale dentro de lo físico el corazón, y de lo espiritual al alma. Y en general lo correcto es afirmar que está en todo y todos.

Cuadro 2. La risa está en...	
Todo/Todos lados/Todos nosotros/Donde sea/Mundo	37,55 %
Alma/Corazón/Interior/Mí/Uno mismo/Ti	19,43 %
Otro	12,01 %
Amigos/Compañía/Contacto/Conversaciones/Comunicación/Individuos/Personas/Gente/ Hombres	10,26 %
Carcajada/Cosas agradables/divertidas/Emociones/ Humor/ Chistes/Felicidad/Comicidad/Alegría/ Memes/ Plenitud	7,64 %
Boca/Rostro/Cara/Gesto/Ojos	5,24 %
Cabeza/Cerebro/Mente	4,15 %
No contestó	3,71 %
Total	100%

Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

Quando yo me río, yo me siento

Al reír expresamos cómo nos sentimos, en el sentido más de sensación que de sentimiento, y también algo de los dos. Sin embargo, lo que surgió fue la emoción y sentimiento en primer lugar. Más de dos tercios de la población (66,38%) reiteró la

emoción que definía, como se vio con anterioridad, la risa. Así, la alegría apareció primeramente con feliz, a lo cual se añaden algunas características, tales como contento, risueño, divertida. Luego está el sentirse bien, genial satisfecho, plena o viva (23,58%), cuestiones que tienen que ver con sensaciones corporales y con un estado de ánimo o sentimiento de fondo (Muñoz, 2009), más que emoción, pero que son resultado de aquella (Cuadro 3). Lo que se siente como sensación, lo que se siente como sentimiento, todo encadenado, repetimos, a la emoción positiva de alegría.

Alegre/Contento/Feliz/Risueño/Divertida	66,38 %
Bien/Genial/Perfecto/Increíble/Completa/ Plena/Satisfecho/Mejor/Vivo	23,58 %
Otro	5,24%
Cómodo/Relajado/Suave/Tranquilo/ Aliviado	4,15%
No contestó	0,66%
Total	100%

Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

La risa me sirve para

Varias son las funciones de la risa y el humor (Fernández Solís, 2003). Es por ello que se interrogó sobre para qué consideran que sirve la risa. El resultado fue directo sobre una de ellas como la más importante, a juzgar por el número de señalamientos (54,80%): se trata de la liberación emocional, que es también una de las teorías del origen del humor y de la risa proveniente del psicoanálisis (Freud, 2008). Así pues, la risa es alivio, desahogo, desestrés, relajante, calmante. La función de distensión que “funciona como válvula de escape ante situaciones imprevistas o conflictivas. Ayuda a liberar la tensión acumulada” (Fernández Solís, 2003:147). Sin embargo, es mucho más, ya que “se trata de un alivio físico y una liberación emocional, una suerte de válvula de escape ante desequilibrios y tensiones... una descarga de energía... descargar tensiones mentales, emocionales, sociales, culturales” (Fernández Poncela, 2016:23). En todo caso y más allá de definiciones, cabe remarcar el porcentaje considerable que señala la risa como alivio, desahogo y relajación. Emoción positiva de tranquilidad, tan valorada en nuestros días.

En segundo lugar, también es parte de alegrarse (20,31%) y un campo semántico concomitante con dicha emoción, incluso y sobre todo su expresión

según se observa en varias de las respuestas recabadas (Cuadro 4). Y alegrarse en su dirección de contento y diversión, sobre todo motivar y realizarse. La motivación es también una función donde “el sentido del humor consigue despertar el interés y el entusiasmo por la temática en la que se esté trabajando” (Fernández Solís, 2003:147). Por lo que dos son las funciones que destacan: distensión y motivación.

Cuadro 4. La risa me sirve para...	
Desahogarme/Liberarme/Desestresarme/Relajarme/Descansar/Calmarme/Aliviar/Despejarme	54,80%
Alegrarme/Divertirme/Sonreír/Estar contento/ Distraerme/ Pasar el rato/Disfrutar/Expresar alegría/Demostrar alegría/ Mejorar/ Realizarme/Motivar	20,31%
Expresarme	10,92%
Otro	9,17%
Estar bien/Sentirme bien/Placer/Sentir/Sensibilizar	3,93%
No contestó	0,87%
Total	100%

Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

Cuando yo me río, yo estoy

Ahondando en el tema se siguió interrogando sobre cómo se está cuando se ríe (de nuevo, bordeando sensación y sentimiento). Nuevamente aparecen en primer lugar las emociones de alegría y felicidad, en este caso con la mayoría de la población consultada (76,64%) (Cuadro 5). Alegría que concede disfrute, entretenimiento y entusiasmo, incluso emoción, seguramente en el sentido de emocionar y de alegrarse, de vitalidad y energización que es su principal función (Muñoz, 2009).

Alegre/Contento/Feliz/Riéndome/Disfrutando/ Distraído/Entretenido/Emocionado/Entusiasmado	76,64 %
Otro	7,86%
Bien/Mejor/Chido/Pleno/Completo/Satisfecho/ Cómodo/ A gusto	7,42%
Calmado/Relajado/Tranquilo/Desahogado	6,99%
No contestó	1,09%
Total	100%

Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

Cuando yo me río, la sensación de mi cuerpo es de

Se deseó concretizar más las respuestas definitivas, descriptivas y explicativas, aterrizarlas. Para focalizar la sensación en el cuerpo se preguntó directamente, y casi un tercio señaló que paz, tranquilidad, alivio o liberación, como campo semántico (32,31%). Lo mismo para lo que la risa sirve: desahogo y relajación. Nótese que la emoción de alegría y felicidad (25,76%) es señalada por un cuarto de la población, aunque no como la más nombrada, también en la misma tendencia de para lo que la risa sirve, como ya se vio. Y nótese también, como en segundo lugar –si bien las diferencias porcentuales no son importantes– otra sensación reportada directamente relacionada con la relajación como es el sentirse bien, agradable, equilibrado, satisfecho, incluso con gozo (26,42%) (Cuadro 6). Es decir que el cuerpo se siente tranquilo y relajado, bien y equilibrado, además de alegre y energizado. Emociones positivas que van de la tranquilidad a la alegría, pasando por la sensación de estar bien y equilibrado.

Cuadro 6. Cuando yo me río la sensación de mi cuerpo es de...	
Descanso/Relajación/Paz/Tranquilidad/Liberación/ Alivio/Ligereza/Desahogo/Armonía	32,3 1%
Bueno/Bienestar/Agradable/Gusto/Positiva/Comodidad/Confort/Equilibrio/Estabilidad/ Plenitud/Placer/Placentera/Gozo/ Satisfacción/Fluidez	26,4 2%
Alegría/Felicidad/Anímica/Emocional/ Entretenimiento/Entusiasmo/Emoción/ Sensacional/Éxtasis/Bailar/Excitación/ Energía/Activo/Alerta	25,7 6%
Otros	6,99 %
Cosquilleo/Hormigueo	3,49 %
Dolor	3,28 %
No contestó	1,75 %
Total	100 %

Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

Quando yo me río, la sensación de mi mente es de

En cuanto a la sensación de la mente, también es emoción en el mismo sentido anterior: desahogo,

tranquilidad, relajación y paz, según más de un tercio (39,30%); además de en segundo lugar (27,95%) con más de un cuarto de la encuesta, alegría y felicidad, de nuevo (Cuadro 7). En esta ocasión dos emociones, tranquilidad y alegría, sin las sensaciones –o en mucho menor medida– que sobre el cuerpo se reportaban. En todo caso, cuerpo y mente reciben alivio y relajación a consecuencia de la risa, así como alegría y diversión. Lo primero, enfoque teórico de la risa, toda vez que función de esta, como se ha visto. Lo segundo, función de la misma. Ambas emociones positivas.

Cuadro 7. Cuando yo me río la sensación de mi mente es de...	
Desahogar/Desconexión/Relajación/Paz/Tranquilidad/Alivio/Desestres	39,30%
Alegría/Diversión/Felicidad/Disfrute/ /Placer/Gozo/Emoción/ Emociones	27,95%
Otros	13,76%
Agradable/Bienestar/Positiva/Pleno/ Sensación	8,73%
Imaginación/Satisfacción/Libertad/Volar/ Despejado/ Claridad	3,93%
No contestó	3,28%
Despertar/Exaltación/Euforia/Algarabía	3,06%
Total	100%

Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

Cuando yo me río mi emoción es de

No podía faltar el interrogante directo sobre emoción, y ahí sí que la mayoría de las respuestas de forma rotunda señalan al par emocional alegría y felicidad (82,10), que a su vez aquí se ha unido a otras expresiones emocionales consideradas semánticamente afines (Cuadro 8).

Cuadro 8. Cuando yo me río mi emoción es de...	
Felicidad/Alegría/Diversión/Reír/Emoción/Excitación/Entusiasmo/Alta/Esperanza/Esplendida	82,10%
Bienestar/Mejor/Gusto/Positivo/Comodidad/Satisfacción/Placer/Plenitud	5,46%
Otro	5,02%
Paz/Alivio/Relajación/Comodidad/Tranquilidad/Libertad	3,93%
No contestó	3,49%
Total	100%

Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

Cuando yo me río junto a otras personas, nos sentimos

También se deseó indagar la risa colectiva, que es la más habitual, pero buscando apuntar de

manera explícita la sensación, sentimiento y emoción al reírse junto a otras personas. La respuesta fue, con casi la mitad de la encuesta (46,51%), alegría y felicidad –emoción positiva–, y en segundo lugar (20,96%), bien y agradable –sensación positiva–, si bien este segundo puesto es compartido con la consideración de aceptados, amados, juntos, unidos, en confianza (20,52%) –aquí la emoción de amor, aceptación, reconocimiento, amistad–, y toda una gama de respuestas relacionadas con el aprecio mutuo, la identificación y conexión (Cuadro 9). De nuevo, la emoción y sentimiento de alegría es prioritaria, y de nuevo también, la sensación de estar bien y a gusto, a lo que se añade la unión y afecto que crea el reír juntos de forma considerable. Alegría y afecto son emociones, bien es sensación (Muñoz, 2009).

Cuadro 9. Cuando yo me río junto a otras personas, nos sentimos...	
Alegres/Felices/Contentos/Divertidos/En la gloria/Entretenidos	46,51%
A gusto/Cómodos/Bien/Gustosos/ Agradable/Excelentes/Geniales/Mejor	20,96%
Agradecidos/Aceptados/Amados/ Queridos/Ambientados/Aprecio/ Comunicados/Completo/Conectados/Juntos/ Unidos/En complicidad/En sintonía/ Compaginadas/Identificados/ Más amistad/En confianza	20,52%
Otros	5,90%
Armonía/Relajados/Tranquilos/En paz/Aliviados	3,93%
No contestó	2,18%
Total	100%

Fuente: Encuesta sobre la risa, UAM/X, 2018.

Hasta aquí la revisión pormenorizada de la mirada juvenil hacia la risa, definida como se ha probado y comprobado, con relación a la alegría, por un lado, y de otro la tranquilidad o relajación, emociones positivas, además de la sensación también positiva de estar bien.

Anotaciones finales

Como una primera conclusión es oportuno afirmar que la información y datos que expresa la

gente, en este caso estudiantes universitarios, son en sí valiosos por tratarse de un testimonio directo y de primera mano. Además de la explicación y comprensión que ellos muestran sobre el tema a analizar, esto es, sensaciones y sentimientos en torno a la risa, y muy especialmente emociones positivas que desencadena ésta. Las expresiones recabadas, a través de una encuesta representativa de la comunidad estudiantil consultada, aportan su valor como tendencias cuantitativas de forma extensa, su reagrupación por campos semánticos aporta su valor cualitativo y de significado de manera profunda. Ambos enfoques configuran un panorama definitivo de la risa como creadora de emociones positivas, y como el humor –una posición ante la vida (Vigara 1994) – y la risa –expresión a una reacción ante el mismo–, son fortalezas y virtudes que siembran emociones positivas (Seligman, 2011); y como éstas, a su vez, comportan cambios cognitivos y construcción de recursos personales duraderos (Fredrickson, 2004) que relativizan, flexibilizan e incluso contrarrestan las emociones negativas. Para el primer caso es destacado el papel de la alegría y la felicidad; en el segundo sobresale el desahogo, desestrés y relajación, que tanto fueron mencionadas como respuestas en diversas preguntas a lo largo de la encuesta. Una alegría que energiza (Muñoz,

2009), además de ser placentera. Una tranquilidad que es producto del masaje de la risa y sobre todo el alivio tensional en el cuerpo y en la mente (Freud, 2008). Así está probada la función de motivación y alegría, como la de distensión y liberación (Fernández Solís, 2003) de la risa. Al igual que comprobada la teoría de liberación de tensión de la risa (Freud, 2008).

Finalmente, cabe reiterar con los resultados obtenidos que la risa es alegría –emoción positiva–, y es buena –sensación positiva–. Está en todo y en todos y en nuestro interior. Al reírnos nos sentimos alegres y bien –emoción y sensación positiva–. Sirve de desahogo –relajación– y alegría –motivación–. Al reírnos estamos alegres. La sensación en el cuerpo es relajación y alegría, al igual que en la mente. Al reírnos sobresale la sensación de alegría, y al hacerlo con otras personas, la alegría con unión, afecto o amor. Toda una gama de emociones que consuelan y reconfortan, que animan y entusiasman.

Así que, a todas luces la risa es desencadenante de emociones positivas, el humor y la risa son la vía regia para ello, sobre todo alegría y tranquilidad, que de mantenerse se convertirían en sentimiento de más larga duración, pero que en todo caso en el corto plazo proporcionan placer y satis-

facción, y por acumulación amortiguan las emociones negativas, e incluso con el tiempo crean recursos para la resiliencia. En consecuencia, más allá del estar bien o a gusto inmediato, posibilitan el desarrollo de una mejor vida (Fredrickson, 2004). Y si todo esto es así, habría que trabajar conjuntamente con la comprensión y liberación de las emociones negativas, toda vez que el fomento y potenciación de las positivas, y como un medio el uso del humor y de la risa, para estar bien y desarrollar el sentimiento de paz, amor y alegría.

Referencias

- Barragán Estrada, A. R.; C. I. Morales Martínez (2012). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1), 103-118.
- Berger, P. (1999). *La risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.
- Corrales Zumbado, C. (1991). El estudio de los campos semánticos. *Revista de Filología*, 10, 79-93.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descarte. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Drukpa, G. y K. Adams (2015). *La felicidad empieza en tu mente*. Málaga: Sirio.

- Fernández Solís, J. D. (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas. *Pulso*, 26, 143-157.
- Fernández Poncela, A. M. (2016) *Humor en el aula*. México: Trillas.
- Filliozat, I. (2007). *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*. Barcelona: Urano.
- Fredrickson, B. L. y C. Branigan (2000) "Positive Emotions" In: Mayne, T. J. y G.
- A. Bonnano (Eds.) *Emotions: current issues and future directions*. New York: Guilford Press, 123-151.
- (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro*, 8, 74-78.
- Freud, S. (2008), *El chiste y su relación con el inconsciente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Greco, Carolina (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16 (1), 81-93.
- Marina, J. A. (2006). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Muñoz Polit, M. (2009), *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*, México: IHPG.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta.
- (2014). *Florecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. México: Océano.
- Traugott, M. W. y P. J. Lavrakas (1997). *Encuestas: guía para electores*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (2001). "El discurso como interacción en la sociedad" En: Van Dijk, Teun (Comp.) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 9-17.
- Vigara Tauste, A. M. (1994). *El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis*. Madrid: Ediciones libertarias.

Obesidad, factible consecuencia de ansiedad en estudiantes de Psicología de una Universidad de Colombia

Alba Nidia Quiceno Ramírez¹⁸, Estefanía Álvarez
Escobar¹⁹, Katherine Cardona Mejía²⁰, Katherine
Rodríguez Buriticá²¹

Universidad Cooperativa de Colombia, Pereira Risaralda

Resumen

La obesidad es un problema público que afecta no solo a países no desarrollados sino también en vías de desarrollo, donde una de las poblaciones más afectadas son los universitarios, dado que es aquella en que se genera más estrés, ansiedad y desequilibrio en la alimentación. El objetivo de este estudio fue identificar si los estudiantes de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sufrían obesidad, teniendo como fuente principal la identificación del tipo y nivel de ansiedad. Participaron 114 estudiantes, 31 hombres y 83 mujeres en edades entre 18 y 42 años. Se les aplicó el STAI (Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo), se midió talla, peso y se calculó el IMC. Los resultados fueron que el 71.1 % de los encuestados se encuentran en el rango de peso normal, 18% en el rango de sobrepeso I, 7% sobrepeso II y obesidad I 2.7%, cuya media de nivel de ansiedad fue: 28,74 -27, 24 - 24,78 - 25,33 respectivamente, lo que permite concluir inexistencia de una correlación entre el IMC y el nivel de ansiedad.

¹⁸ Correo electrónico: alba.quicenor@campusucc.edu.co

¹⁹ Correo electrónico: estefania.alvareze@campusucc.edu.co

²⁰ Correo electrónico: katherine.cardonam@campusucc.edu.co

²¹ Correo electrónico: katherine.rodriguezbu@campusucc.edu.co

Palabras Clave: Obesidad, ansiedad, IMC, universitarios.

Abstract

Obesity is a public problem that affects not only undeveloped countries but also in the process of development, one of the most affected populations are students from universities, and this is due to it is one in which there is more stress, anxiety and imbalance in food. The objective of this study was to identify if the students of Psychology of the Cooperative University of Colombia suffered from obesity, having as main source the identification of the type and level of anxiety. There were 114 students, 31 men and 83 women in ages between 18 and 42. The STAQ (Status-Trait Anxiety Questionnaire) was applied, height, weight were measured and the BMI was calculated. The results were that 71.1% of the respondents were in the normal weight range, 18% in the overweight I range, 7% overweight II and obesity I 2.7%, whose average level of anxiety was: 28.74 - 27, 24 - 24.78 - 25.33 respectively, which allows to conclude that there is no correlation between BMI and anxiety level.

Keywords: Obesity, anxiety, BMI, university.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud define la obesidad como un aumento del Índice de Masa Corporal (IMC) que se produce por el poco gasto energético que tiene la persona en comparación con las calorías que consume; afirma que es una de las enfermedades con más crecimiento e

impacto en el mundo y que se convierte cada vez más en una epidemia silenciosa que afecta distintos ámbitos sociales (OMS, 2017).

Se ha descartado la antigua teoría que aseguraba que la obesidad era un problema exclusivo de países de altos ingresos y se ha agregado que actualmente acosa a naciones pobres o en vías de desarrollo (Tapia, 2006).

Una de las poblaciones más vulnerables son los adultos jóvenes universitarios, dado que es aquella en donde se encuentran en una etapa particular de formación en la que cualquier circunstancia puede afectar significativamente el equilibrio saludable, el rendimiento académico y su proyecto de vida (Ríos & Osornio, 2014). Y a su vez, se ha identificado que las dietas que llevan los jóvenes adultos universitarios son inadecuadas y su estilo de vida se ve modificada tanto en el ámbito social, económico, cultural y psicológico a los que se ven enfrentados y que pueden repercutir en el rendimiento académico (Vargas, Becerra & Prieto 2010).

En cuanto a los factores ambientales, el consumo de alimentos altamente energéticos y la poca realización física, es lo que conduce a los diferentes tipos de obesidad (Cabello, 2007). Los estudios realizados demuestran que una parte de los estudiantes universitarios sufre malnutrición debido a la mala alimentación, lo cual genera sobrepeso y problemas de salud. La nueva globalización nos propone una vida agitada y la comida no queda fuera: la famosa “fast food” (comúnmente llamada “comida chatarra”) es la estrella de las últimas décadas (Universia Ecuador, 2014).

Quizá los factores biológicos tengan alguna función al afectar directamente la fisiología de la acumulación de las grasas, o de modo indirecto al predisponer a los trastornos afectivos (ansiedad y depresión) comúnmente relacionados con los trastornos de la alimentación. A su vez, los factores culturales como la preocupación social por la juventud y esbeltez también tienen una función importante (Goldman citado por Khaoime & Lucena, 2008, p. 14).

La obesidad debe ser considerada como una compleja enfermedad, en donde el desequilibrio está también generado por factores genéticos, alteraciones endocrinológicas, así como usos y costumbres y, finalmente, herencia cultural (Zalce, 2013, p.76).

Por su parte, Moreno (2013) afirma que la obesidad perjudica no solo físicamente, sino también psicológicamente, ya que se ha identificado que la imagen corporal que tiene la persona de sí misma influye en la obesidad diagnosticada, convirtiéndose de esta manera en una representación mental, manifestándose como un fenómeno que puede llegar a aislarlos de la sociedad o catalogarlos como aquello “que no se quiere ser”, afectando así su calidad de vida. De igual forma, Slade (1994) indica que la obesidad se define como la

representación que se tiene del tamaño, contornos y forma del cuerpo, así como el sentimiento que trae aparejado con sus características y las de sus diferentes partes constitutivas, afectando significativamente la imagen que se tiene de sí mismo.

Guzmán (2010), afirma: “No se ha encontrado un trastorno específico del obeso, pero sí hay obesos con psicopatías y con distintos perfiles psicológicos, sin embargo, tampoco una personalidad característica del obeso”. Kaplan y Kaplan citado por Guzmán (2010), proponen que la sobre ingesta es una conducta aprendida, utilizada por el sujeto obeso como mecanismo para reducir la ansiedad.

Según Bresh (2006), la mayoría de las personas refieren que comen cuando se sienten deprimidas y ansiosas, de modo que la ingesta de alimentos reduce la ansiedad y depresión. De igual manera, Cabello y Zúñiga (2007) hallaron que el origen de la obesidad tiene una relación con los sucesos estresantes de la vida, por lo que la comida es utilizada como refugio para compensar frustraciones, depresión, necesidades y temores que pueden estar asociadas al prejuicio y la discriminación

Por otra parte, Spielberger citado por Richard (2005) define el estado de ansiedad como una reacción emocional de aprehensión, tensión, preocupación, activación y descarga el sistema nervioso autónomo, mientras que Tobeña (1997) la considera como una emoción que modifica los parámetros biológicos y se expresa a través de diferentes aparatos y sistemas.

Además, afirma (Richards, 2005), podemos señalar que la ansiedad puede ser comprendida, como un estado de temor que se experimenta subjetivamente frente a una determinada situación que percibimos como amenazadora, la cual puede estar ligada a anticipaciones de peligro, como castigo o amenazas a la autoestima.

Para ejemplificar la importancia de estos desórdenes se puede citar que, anualmente, en Estados Unidos más del 16% de todos los adultos entre 18 y 54 años presenta algún desorden de ansiedad (Tapia, 2006).

En Colombia la mortalidad por enfermedades asociadas a estilo de vida sedentarios y enfermedades crónicas como el sobrepeso y la obesidad, representan más del 40% como tasa de mortalidad en general (Espitia, 2011, p. 12).

Las enfermedades graves no transferibles como lo son las enfermedades cardiovasculares forman parte de la causa de mortalidad con una cifra de 17 millones de muertes anuales (Espitia, 2011).

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es identificar si los estudiantes de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Pereira padecen obesidad, teniendo como fuente principal la identificación del tipo y nivel de ansiedad. Así mismo la hipótesis del presente trabajo es encontrar si entre mayor ansiedad, se da mayores niveles de obesidad.

Método

Participantes

Se cuenta con la participación de 114 estudiantes de los semestres de primero, segundo, tercero, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, con edades de entre 18 y 42 años de edad.

Instrumentos

-STAI (Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo). La segunda parte de Ansiedad como rasgo (A/R). El STAI, ha sido utilizado para evaluar características de ansiedad en correlación con varios factores debido a sus valores psicométricos de especifici-

dad conceptual y consistencia interna. La prueba tiene como objetivo identificar el grado de afectación (Estado) y la frecuencia de ocurrencia (Rasgo). En este caso, se puede observar que mide el nivel de correlación entre la ansiedad y obesidad.

-Fórmula de Deurenberg: $IMC = \frac{\text{Peso (kg)}}{(\text{Estatura (cm)} \times \text{Estatura (cm)})} \times 10000$. Es una fórmula que permite calcular el índice de grasa de forma rápida, en la que solo se necesita el peso de la persona y la estatura.

Procedimiento

La investigación se realizó en varias etapas: Se pide la aprobación del Decano Carlos Corrales de la facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. Posterior a esto se dirigió a los salones participantes de la investigación explicando el proyecto, su objetivo y la confidencialidad de este. Se les entregó el consentimiento informado por escrito, y se les aplicó el STAI (Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo). En la misma ocasión se les tomó la medida del peso para el cálculo del IMC. Enseguida se realizó la toma de datos y el análisis de la información que se obtuvo.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el software SPSS. Es un software que sirve para realizar la captura y análisis de datos, así como para crear tablas y gráficas con data compleja. En esta investigación se utilizó para la realización estadística, y se manejó la versión 25.

Resultados

En la tabla 1 se observan los datos estadísticos de las 83 mujeres encuestadas, en el cual el rango de edad fue entre 19 y 42 años, cuyo promedio de IMC fue de 23,1294 y nivel de ansiedad de 28,53 equivalente al 47,5%. Se evidencia que las mujeres encuestadas presentan en promedio un nivel de peso normal.

Tabla 1. Estadísticos mujeres

Estadísticos Mujeres				
	Edad	Peso (Kg)	Estatura (cm)	IMC
Media	25,22	58,14	158,66	23,13
Mediana	23,00	58,00	157,00	23,07
Mínimo	19	41	145	12,63
Máximo	42	91	197	33,69

En la tabla 2 se observa los datos estadísticos de los 31 hombres encuestados, en el cual el rango de edad fue de entre 18 y 40 años, cuyo promedio de (IMC) fue de 24,07 y nivel de ansiedad fue de

26,81, equivalente al 44,7%. Se evidencia que los hombres encuestados presentan en promedio un nivel de peso normal.

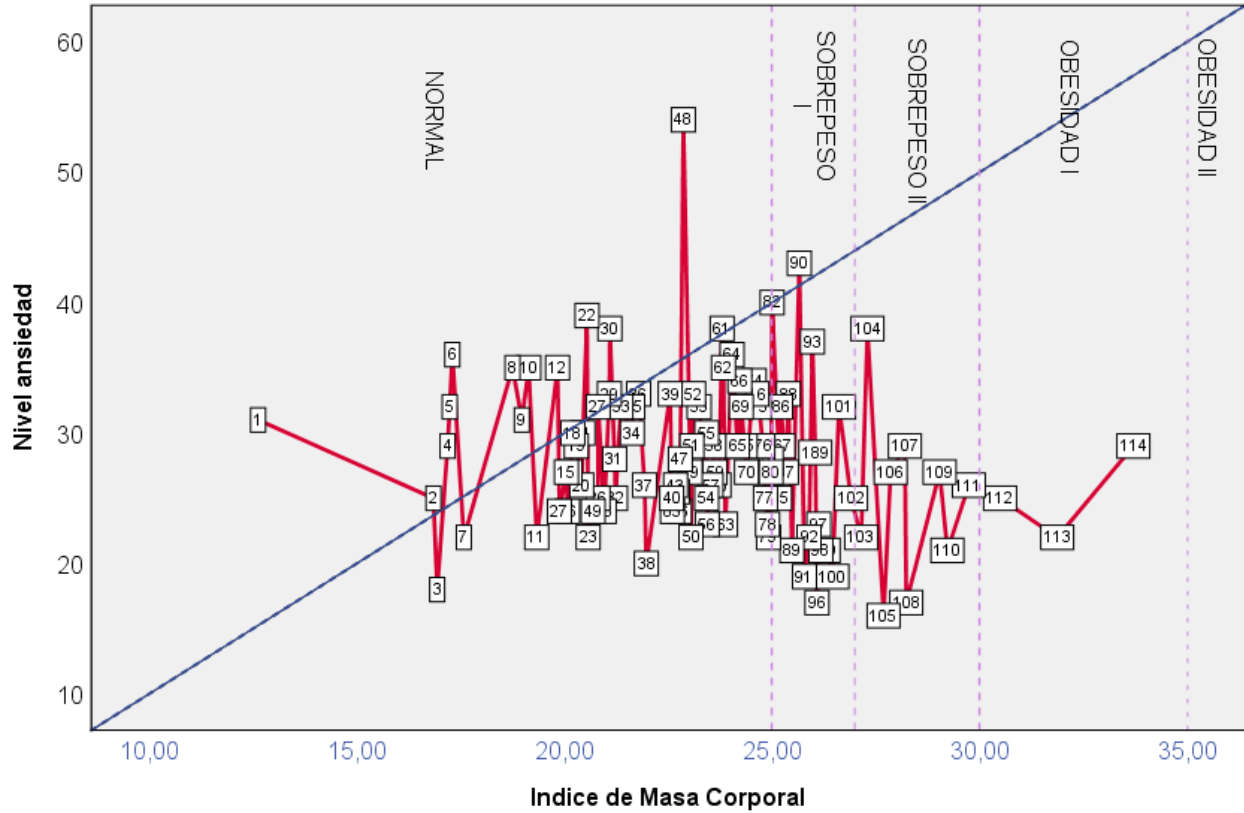
Tabla 2. Estadísticos hombres

Estadísticos Hombres				
	Edad	Peso (Kg)	Estatura (cm)	IMC
Media	25,13	69,97	170,48	24,07
Mediana	24,00	69,00	170,00	23,88
Mínimo	18	50	154	17,24
Máximo	40	86	185	30,49

La figura 1 denota la inexistencia de una correlación entre nivel de ansiedad y del IMC, ya que la

línea roja presenta picos y valles, evidenciando la no correlación, porque esta debería poseer una

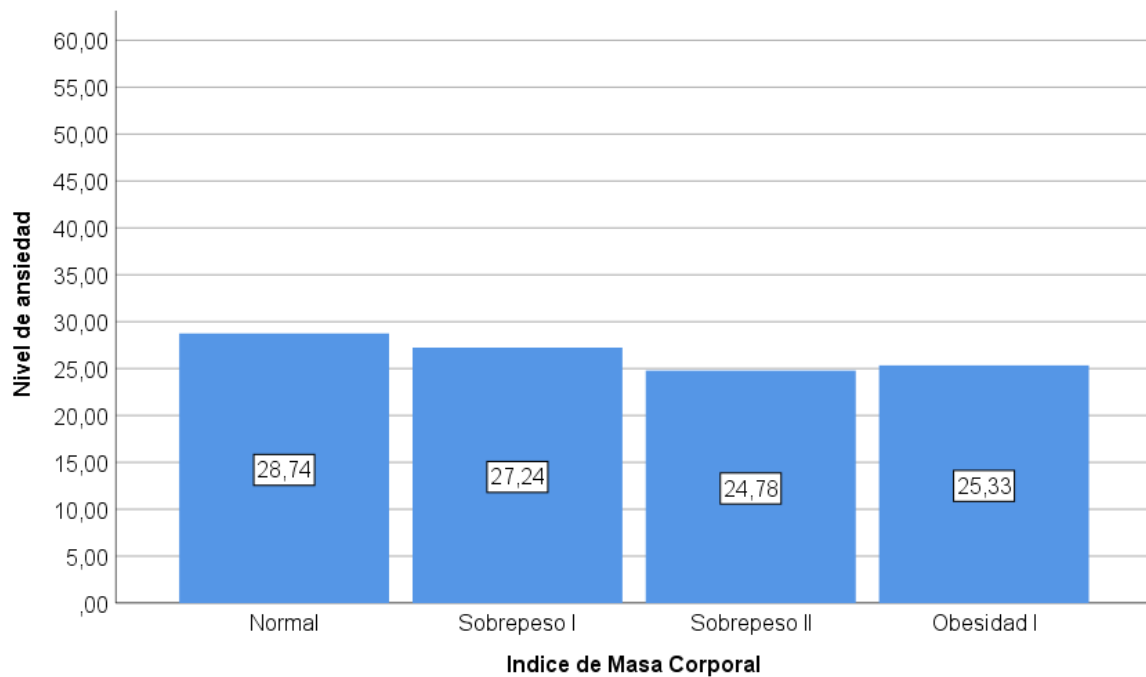
Figura 1. Correlación ansiedad-IMC



Nota: Los números mostrados sobre la línea roja equivalen a la persona encuestada respectivamente, que en total fueron 114.

En la figura 2 se encuentran agrupados los encuestados en su pertinente categoría de IMC, dando una media de niveles de ansiedad: 28,74, -27,24, -24,78 y 25,33 respectivamente.

Figura 2 Ansiedad por clasificación del IMC



Discusión

La obesidad se ha convertido en un problema de salud pública, ya que en los últimos años su presencia se ha intensificado consistentemente (Cárdenas, Alquicira, Martínez & Robledo, 2014). La OMS relaciona la obesidad con una “epidemia global”, y se define como el exceso de grasa corporal que ocasiona daños a la salud (Saldaña, 2015), como se constata en enfermedades como “la diabetes, enfermedades cardiovasculares, hipertensión, trastornos de la función reproductiva de las mujeres, algunos tipos de cáncer y problemas respiratorios” (Bastos, Gonzales, Molinero & Salgero, 2005, p. 141). Entre las consecuencias psicológicas

de la obesidad, las personas presentan problemas en sus relaciones sociales y familiares, tendencia a la autoagresión, depresión y ansiedad (Cárdenas, et al., 2014).

Así pues, el objetivo de este trabajo es identificar la relación que existe entre la obesidad y la ansiedad de los estudiantes de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. En este sentido y teniendo como fuente principal la identificación del tipo y nivel de ansiedad en el estudio realizado a los estudiantes de la facultad de psicología, se les aplicó el STAI (Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo) y la segunda parte de Ansiedad como rasgo (A/R) a 114 estudiantes de los cuales

83 fueron mujeres y 31 hombres, en edades de entre 18 y 42 años, arrojando como resultado que el 71.1 % de los encuestados se encuentran en el rango de peso normal, 18% en el rango de sobrepeso I, 7% sobrepeso II y obesidad I 2.7%, cuya media de nivel de ansiedad fue: 28,74, -27,24, -24,78 y -25,33 respectivamente, lo cual permite concluir la inexistencia de una correlación entre el IMC y el nivel de ansiedad.

Se puede evidenciar con lo que confirma Guzmán (2010), después de realizar diferentes estudios, que no existe un trastorno específico del obeso, debido a que se han encontrado obesos con y sin psicopatías, y con diferentes perfiles psicológicos, como tampoco una personalidad característica del obeso.

Se encontró coincidencia con los resultados de Swami, Begum & Petrides (2009) en relación a los factores emocionales evaluados en sus investigaciones, donde afirman que ni la ansiedad ni la depresión mostraron relación significativa con la obesidad.

En contraposición, Tapia (2006) señala en los resultados obtenidos por diferentes estudios una asociación positiva entre obesidad y ansiedad, donde plantea otra importante área a investigar al momento de enfrentarse a pacientes con sobre-

peso u obesidad en el área de la salud mental. El grupo estudiado presentó una prevalencia muy alta en síntomas de ansiedad, los que se asociaron positivamente en pacientes con sobrepeso y obesidad de ambos sexos.

Asimismo, otros autores como Bravo del Toro, Espinosa, Mancilla y Tello (2011) analizaron los diferentes rasgos de personalidad con mayor incidencia en una población mexicana con obesidad, y concluyeron que los sujetos obesos tienen una relación más estrecha con la depresión y otros trastornos anímicos, así como también Gómez y Marcos (2006) quienes indicaron que la obesidad está asociada con un aumento en el riesgo de problemas emocionales; igualmente estudiaron esta situación en adolescentes y observaron ansiedad, baja autoestima y depresión, que pueden acompañar a la obesidad.

En otro sentido, las inconsistencias encontradas en cuanto a la obesidad percibida por los estudiantes y el IMC podrían ser explicadas de acuerdo a lo mencionado por los autores Bernárdez, Fernández, Miguelez, Rodríguez & Carnero (2009), quienes mencionan otros factores como son los hábitos dietéticos, los cuales pueden estar influenciados por la presión social a la que se ven sometidos los jóvenes por la imposición de un

modelo estético de extrema delgadez, lo que aumenta la preocupación por el peso corporal, así como a adoptar conductas que tienen como finalidad la pérdida de peso o la transformación del cuerpo.

Según los resultados obtenidos en cuanto a la relación que hay entre ansiedad y obesidad en esta investigación, el género en este caso es irrelevante, ya que ambos sexos presentan un nivel de peso normal. Este estudio tiene coincidencia en cuanto a los resultados con la investigación realizada por Vasconcelos & Pérez (2010), (Vargas et al, 2010) y Satalic, Baric y Keser (2007) citado por Ríos & Osornio (2014), quienes argumentan la existencia de varios problemas en la población estudiada; en primer lugar, la presencia de obesidad tanto en hombres como en mujeres misma que, entre otros factores, puede deberse a los estilos alimentarios que están caracterizados por saltarse comidas, comer cualquier cosa para saciar el hambre o preferir comida rápida, de ahí la necesidad de analizar que los estudiantes universitarios pueden ser considerados como una población en riesgo.

Por otra parte, Saldaña (2015) expuso en su investigación el resultado de que tanto mujeres como hombres se percibieron con mayor peso del que

tenían, lo que da por pensar en el malestar con la imagen corporal, en el cual las mujeres respondieron más en dicho malestar, aunque de igual manera en los hombres comienza a incidir esta situación. No obstante, la obesidad no diferencia sexo, edad ni raza. Las mujeres muestran mayores porcentajes que los hombres, ya que se ha pensado en que se trata de una población joven en un transcurso de formación.

Conclusión

Según las investigaciones realizadas, algunos autores sugieren que la ansiedad es otro de los factores de riesgo para el desarrollo de sobrepeso y obesidad, principalmente por la razón de que “cuando nos sentimos ansiosos comemos más”. Sin embargo, los resultados de este estudio demuestran todo lo contrario. Se evidenció que tanto las mujeres como los hombres encuestados presentan en promedio un nivel de peso normal, dando como respuesta, según los datos obtenidos, la inexistencia de una correlación entre nivel de ansiedad y del IMC.

Es así como se concluye que, a pesar de que la ansiedad induce a comportamientos alimentarios inadecuados que causan obesidad, no se asocian entre sí; por lo tanto, no es posible determinar al

estudiante universitario como un ser ansioso que desencadene cualquier tipo de obesidad, dando a conocer, al menos en nuestros resultados, que la obesidad en sí no es un detonante de problemas emocionales como la ansiedad. Finalmente, se sugiere posibles estudios a futuro de manera longitudinal.

Referencias

- Bastos, A. Gonzales, R. Molinero, O. Salguero, A. (junio, 2005) Obesidad, nutrición, y actividad física. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*. vol. 5 (18) pp. 140-153
- Bernárdez, M. M., Fernández, M. C., Miguelez, J. M., Rodríguez, M. G. y Carnero, J. G. (2009). Diferencias en las autopercepciones de la imagen corporal mediante la estimación del peso en universitarios de distintos ámbitos de conocimiento. *ANS*, 16 (2), 54- 59.
- Bravo Del Toro, A; Espinosa Rodríguez, T; Mancilla Arroyo, L. N; Tello Recillas, M. (2011). Rasgos de personalidad en pacientes con obesidad. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 16, núm. 1, pp. 115-123.
- Bresh, S. (2006). La obesidad: aspectos psicológicos y conductuales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35(4), 537-546.
- Cabello, G. M. & Zúñiga, Z. J. (2007). Aspectos intrapersonales y familiares asociados a la obesidad: un análisis fenomenológico. *Ciencia UANL*, 10(2), 183-188.
- Cárdenas, L. Alquicira, R. Martínez, M. Robledo, A. (2014). Obesidad y su asociación con factores emocionales: estudio comparativo entre alumnos universitarios de nuevo ingreso. *ScienceDirect*. Vol. 21. Octubre – Diciembre, 2014.
- Espitia, M. (2011). Prevalencia de sobrepeso y obesidad por índice de masa corporal, porcentaje de masa magra y circunferencia de cintura en niños escolares de un colegio militar en Bogotá D.C Colombia (Tesis de comunicación y periodismo, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia).
- Facchini, M. (2006). La preocupación por el peso y la figura corporal en las niñas y adolescentes actuales: ¿de dónde proviene? *Scielo*. Julio – Agosto, 2006.

- Khaoime, A., & Lucena, N. (2008). CALIDAD DE VIDA, ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN PACIENTES OBESOS EN PREOPERATORIO Y POSTOPERATORIO DE BY-PASS GÁSTRICO Caso práctico: Consulta Externa del Hospital Universitario "Dr. Luís Razetti" de Barcelona, estado Anzoátegui. Enero-marzo 2008 (Doctoral dissertation).
- Moreno, L. (2013). Obesidad y enfermedad periodontal, *Revista mexicana de periodontología*. Vol. 3, (3) pp 114-120. Junio - Julio, 2013.
- Organización mundial de la salud. (2017). Obesidad y sobrepeso.
- Richards, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso*. Vol. IV, (pp. 13 - 18).
- Ríos, M, Osornio, L. (enero, 2014) Perfil emocional, obesidad percibida vs IMC y rendimientos académicos en estudiantes universitarios.) *Revista Alternativas en Psicología*.
- Sierra, J., Ortega, V., Zubeidat, I. (marzo, 2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista mal-estar e subjetividade*.
- S. Gómez, A. Marcos. (2006). Intervención integral en la obesidad del adolescente. *Revista Médica*. Universidad de Navarra., 50 (4), pp. 23-25.
- Saldaña, M. (mayo, 2015) Estilo de vida y obesidad en estudiantes universitarios: una mirada con perspectiva de género. *Alternativas en psicología revista semestral*.
- S.R.M.E. Guzmán. (2010). Factores psicosociales asociados al paciente con obesidad. Obesidad un enfoque multidisciplinario, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, pp. 201-218.
- Swami, V., Begum, S. y Petrides, K. V. (2009). Associations between trait emotional intelligence, actual-ideal Weight discrepancy, and positive body image. *Pers Individ Differ*, 49, 485-89.
- Tapia, A. (noviembre 2006). Ansiedad, un importante factor a considerar para el adecuado diagnóstico y tratamiento de pacientes con sobrepeso y obesidad. *Revista chilena de nutrición*. Vol. 33.
- Vargas-Zárate, Melier, Becerra-Bulla, Fabiola, Prieto-Suárez, Edgar, (2010). Evaluación de la ingesta dietética en estudiantes universitarios. Bogotá, Colombia. *Revista de Salud Pública*.
- Zalce, H. (2013). Obesidad e imagenología. Realidad y retos. (14 de agosto de 2014). Estudiantes aumentan de peso en la universidad. *Universia*.

Métodos de Investigación: Experimentales y Cualitativos

Rubén González Vera²², Norma Leticia Cabrera Feroso²³, Herminia Mendoza Mendoza²⁴, Roberto Arzate Robledo²⁵

FES-IZTACALA UNAM

Resumen

En el presente trabajo se expone acerca de diferentes modos de investigación experimental, su contraste y complemento con los métodos cualitativos de investigación, que apuntan a comprender la esfera subjetiva del comportamiento que ha sido descuidada en diferentes perspectivas de la psicología, como la escuela conductual, y que en el ámbito personológico les resulta una limitante para el trabajo terapéutico, fundamentalmente en el estudio y desarrollo de los procesos de la conciencia y la autoconciencia. Asimismo, es importante tomar en cuenta que la metodología cualitativa y cuantitativa no son dos procedimientos diferentes, sino distintos modos de conocimiento que se pueden trabajar en conjunto y permiten la construcción de nociones científicas de una manera amable y sólida en la investigación experimental; sin embargo, cabe aclarar que la metodología cualitativa pone mayor atención en el lado subjetivo, subrayando el papel del sujeto en la construcción del conocimiento y su personalidad.

²² Profesor Titular de la carrera de Psicología de la FES-Iztacala. Correo electrónico: rubengv@unam.mx.

²³ Profesora de la carrera de Psicología de la FES-Iztacala. UNAM. Correo electrónico: nlfermoso@hotmail.com.

²⁴ Profesora Asociado Definitivo de la carrera de Psicología de la FES- Iztacala. UNAM. Correo electrónico: herminiamm25@hotmail.com.

²⁵ Profesor Asociado Definitivo de la carrera de Psicología. FES- Iztacala. UNAM. Correo electrónico: arzater@unam.mx.

Palabras clave: Metodología cualitativa y cuantitativa, ciencia experimental, métodos de investigación, psicología.

Abstract

The present work deals with different modes of experimental research, its contrast and complement with qualitative research methods, aimed at understanding the subjective sphere of the behavior that has been neglected in different perspectives of psychology, as the behavioral school, and present a constraint for the personologic field in the therapeutic work, primarily on the study and development of the processes of consciousness and self-consciousness. Likewise, it is important to take into account that the qualitative and quantitative methodology are not two different procedures, but different modes of knowledge that can work together and allow the construction of scientific notions in a friendly manner and solid in experimental research. However, it should be noted that the qualitative methodology puts more attention on the subjective side, stressing the role of the subject and his personality in the construction of knowledge.

Keywords: Qualitative and quantitative methodology, experimental science, research methods and psychology.

Métodos de investigación experimental

La ciencia es el conocimiento objetivo y racional del universo. Su método fundamental es la investigación científica y como horizonte sistemático de análisis, se emplea no sólo en el nivel empírico natural, sino también en el social y en el tecnoló-

gico. Estos niveles han permitido la construcción de las distintas ciencias o dominios de la investigación científica.

Si bien existen elementos metodológicos comunes a las distintas ciencias, como los de objetividad, racionalidad, verificación y sistematización,

cada una de estas produce y diversifica sus procedimientos particulares de investigación en el estudio de los procesos específicos que aborda.

El método es el vehículo de la investigación científica que le permite al científico ser organizado, sistemático, consecuente y efectivo al ensayar y poner a prueba distintas hipótesis para corroborar su veracidad o su grado de anomalía.

El análisis del conocimiento científico puede ser descompuesto en teórico-filosófico y en empírico. El primero se dedicaría a la comprensión conceptual de los procesos, apoyándose para ello en el uso de términos hipotéticos, lógicos, deductivos, categoriales, axiomáticos, entre otros; mientras que el segundo, centraría su interés en la obtención de los datos de la experiencia directa, inmediata y concreta. Ambos tipos de conocimiento están intrínsecamente ligados, debido a que los datos sin teoría carecen de sentido y la teoría sin experiencia es vacía y especulativa. Cabe aclarar que el método experimental es un instrumento común empleado por las diferentes perspectivas existentes en el pensamiento científico. Particularmente en psicología, hacen uso de esta por medio de múltiples aproximaciones para llegar a demostrar la validez de sus planteamientos.

En el dominio de la psicología, el método experimental cobra un carácter general, por lo que debemos hablar en sentido estricto de una Psicología General Experimental, y en este momento el subrayado se justifica más que nunca, pues desde diferentes ángulos teóricos podemos interpretar con validez los procesos psicológicos con la posibilidad de llegar a fortalecer en mayor medida el grado de rigor de dichas interpretaciones, a partir del sustento y de la obtención de nuevos datos, producto del ejercicio continuo de ensayar con situaciones experimentales altamente planeadas.

En el contexto de laboratorio, la investigación es básica y relevante para la producción y alteración de los fenómenos en condiciones de control. Otras formas de hacer experimentación, aparte de la básica de laboratorio, son las de los experimentos mentales o imaginarios, las empleadas en ambientes naturales (como las realizadas por la etología) y las de la investigación social y aplicada. En estas últimas formas se emplean comúnmente los denominados métodos cualitativos en el desarrollo de la investigación.

Una concepción de investigación experimental que engloba todas estas posibilidades es la que ofrece De Gortari (1982) en su libro *Fundamentos de la lógica* que señala:

Cuando se supera la práctica de observar los procesos tal como éstos se presentan naturalmente, y se interviene tanto en su producción como en su comportamiento se ha llegado al experimento. Entonces, los procesos son producidos artificialmente, es decir, son provocados. De esta manera, el experimento implica la realización de una predicción y su cumplimiento dentro de condiciones controladas. Además, las condiciones mismas se pueden hacer variar dentro de ciertos márgenes relativamente amplios. En efecto, variando las condiciones es posible que se repitan los procesos, que se retarde, que se detenga o que se acelere su curso; que se atenúe o que se intensifique su desarrollo o, en fin, que se produzcan muchas perturbaciones en su comportamiento" (pp. 142-143).

Con fines de ejemplificación, presentaremos cuatro casos de investigación experimental en algunas ciencias: 1) caso de investigación básica; 2) caso de investigación mental o imaginaria; 3) caso de investigación social y 4) caso de investigación de campo.

1) El experimento básico. Como es sabido, respecto a la caída libre de los cuerpos Aristóteles afirmaba que si dos pesos diferentes de la misma materia caían de la misma altura, el de mayor

materia o peso llegaría antes a la tierra que el más ligero, debido a la proporción de sus pesos. Ante esto Galileo argumentó y demostró con un experimento básico ensayado en la torre de Pisa que, salvo una diferencia insignificante no existía, y que por lo tanto caían al mismo tiempo, como consecuencia de que la aceleración de la caída es una constante universal. Esto lo llevó a plantear la ley del movimiento uniforme acelerado.

2) El experimento mental es el razonamiento teórico que adopta la forma de experimento, pero que permite extenderse y proyectarse más allá de la situación inmediata para probar los alcances explicativos de una teoría. Kopylov (1991) nos cita el experimento mental denominado: el ascensor de Einstein.

En la teoría de la relatividad suele citarse el siguiente experimento teórico. "Imaginemos un gran cajón ('el ascensor de Einstein') semejante a una habitación e inmóvil con relación al espacio universal y tan alejado de los cuerpos siderales que no experimenta ninguna atracción. En este cajón se encierra un hombre con todos los aparatos precisos para los experimentos físicos, por tanto, los cuerpos encerrados en este cajón serán ingravidos. De pronto una fuerza empieza por atraer repentinamente hacia el suelo todos los

objetos del cajón, los cuerpos que antes flotaban libremente en el centro del cajón caen con una velocidad en constante incremento. Esto puede ocurrir, bien como resultado de que el cajón se mueve con relación al espacio sideral o bien, porque ha penetrado en la esfera de atracción de algún cuerpo celeste" (pp. 542-543).

3) El experimento social de laboratorio se asemeja al de laboratorio de las ciencias naturales. La tarea es crear una situación artificial similar en ciertas características a la de las situaciones reales de la vida social, pero que cumpla con los criterios rigurosos que comúnmente no cumplen estas últimas, es decir, que pueda haber manipulación de variables consideradas importantes en el surgimiento de un fenómeno social. De tal modo, el fenómeno social se vuelve un fenómeno provocado experimentalmente. Un caso que cita Nagel (2006) es el siguiente: "Por ejemplo, se diseñó un experimento de laboratorio para determinar si influye sobre los votantes su conocimiento del credo religioso de los candidatos a un cargo. Con tal propósito se crearon una serie de clubes, cuyos miembros fueron cuidadosamente seleccionados de modo que ninguno de ellos fuera conocido previamente; se pidió a cada club que eligiera a uno de sus miembros para un cargo; a la mitad de los clubes se les suministró información acerca

de los credos religiosos de sus miembros, mientras que no se proporcionó dicha información a la otra mitad. Los resultados de la elección indicaron que la información aludida influyó en una buena cantidad de votantes a los cuales se les había suministrado" (p. 412).

4) En el experimento de campo, en vez de un sistema social en miniatura o reducción construida artificialmente, el sujeto experimental es alguna comunidad natural, aunque limitada, en la cual se manipulan variables bajo ensayos repetidos para observar los efectos que generan en un fenómeno social. "En uno de tales experimentos de campo, por ejemplo, se hicieron cambios en la forma en que se organizaban los grupos de trabajadores de cierta fábrica, estando definidos en una investigación los diversos tipos de organizaciones. Resultó que los grupos en los cuales se introducían formas de organización más 'democráticas' eran más productivos que los grupos organizados menos democráticamente" (Nagel, 2006, p. 412).

Como se ha podido notar, en cualquier forma de experimento resalta la utilidad de la observación, manipulación, medición, registro, definición y delimitación del problema a estudiar. Particularmente con la observación y el registro, el científico

comienza a entrenarse. En la observación, el científico contempla el fenómeno "tal como se da". Inicialmente decide qué quiere observar; para ello, restringe, corta, segmenta, delimita y establece marcos. El registro le permite detectar qué aspecto o aspectos medir de un evento (físico, biológico, psicológico o social) que se está observando o manipulando. Entonces, el registro es sobre todo un instrumento preciso con el cual identificamos la dimensión específica a medir. Existen varios tipos de registro: de frecuencia, de duración, de flash, entre otros, útiles en el seguimiento de un evento que ocurre en espacio y tiempo. En el caso de la psicología, comúnmente se registran conductas inteligentes, volitivas, emocionales y verbales. En relación con esto mismo, podemos decir que la observación y el registro también son instrumentos característicos de la investigación cualitativa, aun cuando ésta no busque, como lo veremos a continuación, el control y el rigor de los métodos experimentales y cuantitativos.

Métodos cualitativos de investigación

En este momento, compete caracterizar a los métodos cualitativos, así como se intentó con los métodos experimentales rigurosos de investigación. Posteriormente se citarán algunos instru-

mentos o procedimientos empleados en la investigación cualitativa, particularmente respecto al estudio de los procesos psicológicos de la conciencia y la autoconciencia.

Por último, se hace referencia a que algunas prácticas cualitativas de investigación han estado presentes en el desarrollo de los siguientes métodos del conocimiento social: el etnometodológico, el auto-analítico, el fenomenológico-histórico-hermenéutico y el personalológico. En otro momento se expondrá con detalle dichos métodos, con el fin de concretar sus productos en el terreno de los procesos psicológicos que se acaban de mencionar.

a) Caracterización de los métodos cualitativos y su oposición a los métodos experimentales y cuantitativos

Los métodos cualitativos hacen referencia al estudio del aspecto subjetivo e integral del sujeto social, a la dimensión personal del sujeto que indica cómo se concibe él y la perspectiva que guarda respecto a su vida social y cultural en general. Para conocer esta problemática, el investigador cualitativo opta por métodos descriptivos y holísticos en lugar de métodos estrictos y cerrados, los cuales buscan explicar el comportamiento más que comprenderlo en su forma humana.

Como todo aspecto del conocimiento científico, existen tanto métodos cualitativos específicos para el estudio de determinados problemas sociales, como métodos generales que fundamentan teórica y filosóficamente la investigación cualitativa. Asimismo es importante distinguir entre el análisis de datos en la investigación cualitativa de los métodos cualitativos de investigación, porque comúnmente se confunde estas expresiones, siendo que la primera recurre a actividades muy específicas de la investigación, mientras que la segunda es muy general y compleja por ser un camino fundamental de investigación en la metodología científica.

A diferencia de la metodología experimental, fundamentada en el positivismo y cuyo desarrollo mayor está en la física, la cual sirve de modelo para algunas orientaciones sociales, la metodología cualitativa (llamada por algunos fenomenológica) pone mayor atención en el lado subjetivo y subraya el papel del sujeto en la construcción del conocimiento y de su personalidad. Por eso se dice que esta última metodología mantiene una perspectiva social y humanista frente al estudio de los seres humanos, sin olvidar el papel activo de ellos en cuanto a lo que piensan, sienten, deciden y actúan dentro de una determinada realidad social y cultural. Los investigadores cualitativos se

preocupan más por “comprender” al sujeto que por evaluar y medir su comportamiento dentro de ciertas medidas estandarizadas y valorizadas a partir de algunos marcos teóricos.

El interés está en investigar el lado subjetivo que está detrás de las acciones, los motivos, creencias, sentimientos, emociones, actitudes, valores, pensamientos que mueven el comportamiento, y que han sido descartados de la búsqueda científica por psicólogos, sobre todo de corte conductista, que simplemente los han abordado desde una visión mecanicista, reduccionista y cuantitativa, perdiendo con ello la riqueza de la subjetividad que es una parte de la integración total del ser humano. Con ello, no se descarta la importancia y validez de la metodología tradicional, lo que sucede es que se ubica como una posibilidad de gran relevancia, pero no la única ni la más completa en el estudio del hombre, como tampoco se considera que la cualitativa sea la omniabarcante, sino sólo un camino más que puede contribuir al desarrollo de dicho estudio, si bien se reconoce su lugar dentro de la psicología.

Algunos instrumentos de investigación cualitativa son las entrevistas, la observación participante, la observación descriptiva, la entrevista en profundidad, el análisis crítico, las historias de vida, los tra-

bajos de campo, los documentos personales, la entrevista en profundidad, la autobiografía, que fundamentalmente se emplean en las ciencias sociales al estudiar el aspecto subjetivo de los individuos. De hecho, existe una rama en estas ciencias, denominada Sociología Cualitativa, que trata de emplear estos y otros instrumentos en el estudio de los fenómenos sociales, etnográficos y culturales, y que además, ha tomado distancia respecto a la lógica empleada por la Sociología Cuantitativa que se apoya en la Estadística y que pretende estandarizar los datos obtenidos de los sujetos sociales.

Bogdan y Taylor (2000) aportan un decálogo de lo que caracterizaría a la metodología cualitativa, comentando que la metodología cualitativa consiste en "...la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (p. 20).

A simple vista, no parece ser una definición propia de lo que es lo cualitativo, porque con la metodología cuantitativa, también se pueden extraer datos descriptivos, conductas verbales y observables, lo cual complica las cosas al tratar de distin-

guir una forma de investigación de la otra. Sin embargo, al analizar el decálogo que propone se encuentra lo siguiente:

1. La investigación cualitativa es inductiva. Se crean conceptos a partir de datos y no a la inversa.
2. La investigación cualitativa es holística. Se concibe a los sujetos como una totalidad estudiados en su historia y su presente. No los reduce a simples variables.
3. La investigación cualitativa es sensible. Se considera que el investigador está implicado y tiene un efecto sobre los sujetos estudiados, por lo que interactúa de modo natural y no rígido o formal. Esta participación es considerada y explicitada en la interpretación de los datos.
4. La investigación cualitativa es comprensiva. Comprende a las personas dentro de su entorno y de ellas mismas, tratando de acercarse en lo más posible a ellas como una forma empática de trabajo.
5. La investigación cualitativa no tiene como meta ser neutral. El investigador trata de alejar sus concepciones de lo observado, actuando como si todo le pareciera nuevo y distinto.

6. La investigación cualitativa es abierta. Se cree que las distintas perspectivas son igualmente valiosas, tanto la del sujeto investigado como la del investigador. No se busca la “verdad” ni la “moralidad”, sino la comprensión de la perspectiva de los otros individuos.

7. La investigación cualitativa es humanista. Se piensa que cuando reducimos el lenguaje y el comportamiento de la gente a formulaciones estadísticas, descuidamos el nivel humano del sujeto social, en cuanto a lo personal de su sentir cotidiano. Se rescata el estudio de los conceptos vinculados a lo subjetivo como los de dolor, amor, fe, sufrimiento, esperanza, frustración, belleza, etc., entrando con ello al conocimiento de la vida interior de las personas, en cuanto a sus luchas, éxitos y fracasos en el mundo contradictorio que les rodea.

8. La investigación cualitativa es válida. Se cree que es válida porque se basa en la experiencia a partir de lo que reportan y hacen los sujetos estudiados, es decir, a partir de observarlos y escucharlos. El conocimiento es directo sin que medien conceptos, definiciones operacionales o escalas clasificatorias predeterminadas, que únicamente buscan la confiabilidad y reproducibilidad de los datos, más que determinar si los datos

revelan o no el sentir real y directo de las personas. Por ello, no se busca la estandarización, porque se perdería de vista que al realizar esta actividad dejamos de lado el conocimiento de la vida interior de las personas. Además, se tiene claro que aun así “las evaluaciones cualitativas están siempre sujetas a los errores del juicio humano. No obstante, parecería que vale mucho más la pena una conjetura perspicaz acerca de lo esencial, que una medición precisa de lo que probablemente revele carecer de importancia” (Bogdan y Taylor 2000, p. 22).

9. La investigación cualitativa es abierta en su estudio a todos los escenarios y personas. Se parte del hecho de que en todos los escenarios sociales se puede encontrar procesos de tipo general y a la vez de tipo único.

10. La investigación cualitativa es un arte. Se asume que los métodos de este tipo no han sido muy refinados y estandarizados por los investigadores, como lo han hecho con los métodos cuantitativos. En los primeros, el investigador es un artista por ser flexible en cuanto a la conducción y creación de sus métodos. “Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica” (Bogdan y Taylor 2000, p. 23).

Como se puede observar, muchos de los elementos citados anteriormente como típicos de la investigación cualitativa son compartidos en el trabajo de la cuantitativa, tales como: la inducción, la integración de los datos (llamada también holismo), la reactividad que genera el investigador en los sujetos, la validez de los datos y su significado para la interpretación de los mismos, la apertura para el estudio de todo tipo de escenarios y sujetos, y la parte artística de la investigación científica. Lo que parece particular de la investigación cualitativa es el énfasis que pone en el esfuerzo por comprender al otro desde la perspectiva del otro, cuestión que las estrategias cuantitativas y estadísticas no pueden contemplar en sus tratamientos.

Otro elemento particular es el intento de los investigadores por apartar sus creencias, perspectivas y predisposiciones de lo que están investigado, sin creer que están permaneciendo en la neutralidad. Lo que es cierto es que en muchos investigadores de la metodología cuantitativa el lema es lo que decía un filósofo: si la realidad no se ajusta a mi teoría, peor para la realidad.

Dos elementos más específicos de lo cualitativo, son: 1) la perspectiva humanista que se mantiene en la investigación trata de conocer el lado

humano, subjetivo, vivencial, fenomenológico, emocional e irracional del ser humano y 2) se considera tan válido el discurso del sujeto investigado, del paciente, del acusado como el del investigador, el psicólogo, el psiquiatra, o el juez, en el proceso de la investigación científica. Es decir, escuchar las voces de todos y con el mismo peso.

También es importante señalar que el tipo de metodología que adoptemos, sea cualitativa o cuantitativa, depende de la teoría y la filosofía que elegimos como orientadoras de nuestra concepción del mundo. Lo cual, a su vez, depende de las circunstancias históricas sociales, religiosas y culturales, políticas y personales, con las que hemos sido construidos en la vida social, como investigadores y como seres humanos. Continuando con la caracterización, Merino (1999) en su *Crestomatía de Metodología Cualitativa de Investigación Psicosocial*, basada en Patton (1998, 1999) sintetiza de forma semejante a Bogdan y Taylor las ideas que tipifican a este tipo de metodología, mencionando que una investigación es:

1. Naturalista y real, no manipuladora
2. Inductiva y abierta, no deductiva e hipotética

3. Holista, de complejidad total, no de reducción causa-efecto
4. Descriptiva de datos cualitativos
5. Directa con la situación estudiada
6. Dinámica y útil para situaciones de cambio
7. Orientadora ante casos especiales y únicos
8. Sensible hacia el contexto de estudio
9. Neutral, empática y comprensiva
10. Flexible en el diseño a emplear

Sustentados en los decálogos anteriores, se puede decir lo siguiente: La fenomenología y la hermenéutica son el fundamento filosófico de la metodología cualitativa. Según Bogdan y Taylor (2000), algunas aproximaciones en ciencias sociales, particularmente en sociología, que se basan en esta forma de investigación, son: el Modelo Dramatúrgico de Goffman (1959), la sociología del conocimiento de Berger y Luckman (1967), la Teoría de la Rotulación de Schur (1971), la sociología Existencial de Douglas y Johnson (1977), la Sociología Formal de Schawartz y Jacobs (1979), la Sociología del Absurdo de Lyman y Scott (1970), el Interaccionismo Simbólico que parte desde Ch. Horton Cooley (1902) y la Etnometodología de

Garfinkel (1967). Además, se pueden agregar entre otras aproximaciones cualitativas a la etnografía, al psicoanálisis, al Enfoque Personológico de González Rey y al enfoque Centrado en la persona de Carl Rogers

González Rey (2006) de nacionalidad cubana, aportó una teoría de la personalidad fundamentada psicosocialmente y la ha desarrollado en las áreas social y educativa con adolescentes y jóvenes. También ha tratado de establecer las relaciones entre la personalidad, la salud y el modo de vida de las personas como entes cambiantes. Además, se ha preocupado por los problemas epistemológicos de la Psicología. Le ha tocado enfrentar los problemas complejos del ser humano, particularmente los de la autovaloración, el autoconcepto, las creencias y las cosmovisiones, entre otras esferas psicológicas.

Se ha encontrado que el tratar procesos psicológicos complejos, como los de la conciencia y la autoconciencia o de denominaciones similares, se tiene que recurrir, como complemento en la investigación, al empleo de los métodos cualitativos, que constituyen una posibilidad, a partir de ir al mundo real de los sujetos, de extraer información de su comportamiento externo y de su vida interna, por ejemplo, de sus concepciones, creen-

cias, cosmovisiones, opiniones, valores, actitudes, vivencias, necesidades y preocupaciones, como indicadores del desarrollo de su personalidad.

Esta posibilidad se puede lograr sin necesidad de caer en la verificación, en la confiabilidad, en la validez y en la estandarización de los datos, porque a pesar de que son concepciones y modos de actuar útiles en la investigación científica, carecen de la cualidad de revelarnos información acerca de la vida interior de las personas, de comprenderlas desde su marco y sólo a partir de ellas, que consideramos los métodos cualitativos nos podrían acercar. Mucho se ha creído acerca de que los métodos cuantitativos son más útiles en las ciencias básicas y los cualitativos en las ciencias sociales por estudiar al ser humano complejo, que tiene un mundo exterior y uno interior afectado de múltiples maneras; sin embargo, esto no es así. Torres (1998) en su prólogo *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación* comenta: "los científicos sociales enfocan la realidad y la explicación de distintas maneras, dependiendo de sus supuestos acerca de lo que es una perspectiva legítima sobre ambas" (p. 29)

Una forma de conceptualizar dichos supuestos es encuadrarlos en cuatro dimensiones. Estas son la dimensión inductivo-deductiva, subjetivo-objetiva,

generativo-verificativa y constructivo-enumerativa. A este conjunto de dimensiones lo denomina modos suposicionales. Parecería ser que el etnógrafo o cualquier investigador cualitativo se mueve en las dimensiones inductiva, subjetiva, generativa y constructiva, mientras que el investigador cuantitativo se movería a partir de las cuatro dimensiones contrarias. Torres (1998) argumenta que esto es una falacia en la medida en que, como ya lo hemos mencionado antes, el asunto no es tan lineal como podríamos creer, dado que hay investigadores cuantitativos que podrían ser inductivos e investigadores cualitativos que podrían ser objetivos y plantear hipótesis claras. Con esta carencia de linealidad, el mismo Nagel (2006) habla de una falsa dicotomía de estos dos tipos de métodos aparentemente encontrados en todo, dado que es muy artificial e inexacta, optando por una interpretación que refiere a verlos como parte de un continuo de modos suposicionales, en donde el investigador, al emplear un método, puede asumir en su práctica la combinación de algunos de los pares de las cuatro dimensiones contrapuestas.

Como se puede ver, el problema de la oposición cuantitativo-cualitativo está abierto. Hay autores que lo ven como un falso dilema, optando por verlo como un continuo de trabajo en la investiga-

ción científica, mientras hay quienes lo ven como dos polos opuestos de trabajo e interpretación, condenados a la irreconciliación. Algunos de los supuestos que las pueden unir son:

- Solución de problemas, habilidades de ejecución y conceptuales. Ejercicios conceptuales, pragmáticos y de auto crecimiento, por ejemplo, en terapia familiar.
- Cumplimiento, confiabilidad y validez del auto monitoreo, por ejemplo, en sujetos con mal de Parkinson.
- Estimación cognitiva de ansiedad social. Correlación afectivo-conductual. Cuestionarios estructurados para estimación cognitiva de ansiedad social. Relaciones entre pensamientos negativos y auto declaraciones negativas.
- Entrevista clínica.
- Enfoques personológicos, humanistas y hermenéuticos.

En resumen, se puede decir que todos estos instrumentos, entre otros, han sido empleados por las diferentes perspectivas psicológicas y sociales al abordar cualitativamente algún aspecto de los procesos de la conciencia y la autoconciencia dentro de los marcos de la investigación científica.

Referencias

- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós, 11-99.
- De Gortari, E. (1982). *Experimentación en: Fundamentos de la lógica*. México: Océano, 142-152.
- Kopnin, P.V. (1991). *Lógica dialéctica*. México: Grijalbo, 533-560
- Merino, C. (1999). *Metodología cualitativa de investigación psicosocial*. *Crestomatía*. CISE, UNAM.
- Merino, C. (Ed.). (1999). *Metodología cualitativa de investigación psicosocial aplicada al estudio de la construcción de la identidad de los sujetos de la educación*. CISE, UNAM.
- Nagel, E (2006). *La estructura de la ciencia*. Argentina: Paidós, 404-452
- Torres, J. (1998). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación en Goetz, J. P. (Ed.). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata, 11-55.
- González-Rey (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*: Guatemala: ODHG, 5-35.

Atención al sordo en la perspectiva de psicólogos clínicos: estudio de caso colectivo

Mariele Miriam Milbradt²⁶, Cristiana Rezende Gonçalves Caneda²⁷, Arlei Peripolli²⁸

Universidad Luterana de Brasil

Introducción

Datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) en asociación con el Ministerio de la Salud (Brasil, 2013) revelan que el 6,2% de la población brasileña posee algún tipo de discapacidad. De ellas, el 1,1% presenta deficiencia auditiva y el 21% de estos tiene un grado intenso de limitaciones, que compromete actividades habituales. Se entiende por deficiencia auditiva cualquier deficiencia en la audición, que puede manifestarse de las siguientes formas: sordera en los dos oídos; sordera en un oído y audición reducida en el otro; o una audición reducida en ambos oídos (Souza, 2015).

Según ese estudio, la deficiencia auditiva fue más frecuente para las personas sin instrucción o con la enseñanza fundamental incompleta (1,8%) y en el grupo de 60 años o más de edad (5,2%). La deficiencia auditiva fue la única que presentó resultados estadísticamente diferenciados por color o raza: la proporción para los blancos (1,4%) fue superior a la observada para los negros y pardos (0,9% en ambos).

La comunidad sorda está constituida por personas que usan Lengua de Señas (LS) como primer medio de comunicación, teniendo cultura propia y características únicas; la LS es reconocida por la Lingüística, pero, aunque presente en todos los continentes, no tiene una estructura universal. Es un lenguaje de modalidad espacio-visual, pues el

²⁶ Psicóloga. Graduada en Psicología (ULBRA). Correo electrónico: marielemilbradt@hotmail.com

²⁷ Psicóloga. Docente del Curso de Psicología de la Universidad Luterana de Brasil. Magíster en Psicología Clínica (UNISINOS). Correo electrónico: cristiana.rezende@ulbra.br

²⁸ Educador Especial. Docente en la Universidad Luterana de Brasil. Magíster en Educación (UFSM).

sistema de signos compartido es recibido por los ojos y su producción es realizada por las manos, en el espacio. La Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS) tuvo su origen en la Lengua de Señales Francesa, y fue reconocida como medio legal de comunicación y expresión de la comunidad sorda por la Ley Federal n. 10.436/2002, la cual fue regulada por el Decreto n. 5.626, de 22 de diciembre de 2005.

Así pues, se entiende que a partir del momento en que los países reconocen oficialmente Libras como lengua natural de la comunidad sorda, el profesional de psicología pasa a ser convocado a prepararse para atender a esta población. En el área de salud, y sobre todo en la psicología, las habilidades de comunicación interpersonal son imprescindibles y sus acciones están pautadas por la comunicación, independientemente de donde ejerzan su profesión. El psicólogo tiene como herramienta-base de su trabajo las relaciones humanas. Por lo tanto, invertir en su relación profesional con la persona sorda es condición necesaria para calificar sus servicios prestados a la población sorda.

El encuentro clínico entre el psicólogo y la persona sorda ocurre fuera de la rutina profesional. El psicólogo y la persona sorda se ven ante limitaciones

de comunicación que influenciarán en el vínculo terapéutico. Este hecho se agrava cuando se considera que la LS es desconocida por la mayoría de los psicólogos. Para algunos que se arriesgan en ese tipo de atención, la solución encontrada está en solicitar intérprete como mediador en las atenciones. Lo que significa la inclusión de una tercera persona en el *setting* terapéutico. En términos de psicología, el hecho de tener un mediador en la relación terapéutica-paciente altera el *setting*, entendido aquí como aquello que constituye todos los procedimientos que organizan, normalizan y posibilitan el proceso terapéutico.

Por otro lado, poco se discute sobre la atención a la población sorda en la formación de psicólogos. Hecho que impide a muchas personas sordas buscar atención psicológica, pues difícilmente encuentran profesionales conocedores de la lengua de signos, y que se preocupan en calificar su contacto con la persona sorda como otra forma de inclusión, además de facilitar el vínculo y la atención terapéutica.

Así, viabilizar la accesibilidad es una cuestión fundamental para garantizar la atención psicológica, de modo que se garantice la prestación de un servicio terapéutico de calidad, tanto como la realizada con personas consideradas normales. Ante

la complejidad que involucra la relación entre la persona sorda y el psicoterapeuta, se pregunta: ¿Cuáles son las especificidades de la atención clínica psicológica al sordo? ¿Cuáles son las motivaciones profesionales para la realización de ese tipo de atención, señalando los desafíos, las dificultades y las estrategias en el trabajo clínico? ¿Y cómo fue la formación profesional del psicólogo?

El objetivo de este estudio fue caracterizar la atención clínica en la visión de psicólogos y describir cuestiones referentes a la atención y la formación de los profesionales.

Método

Delineamiento del estudio y participantes

Se realizó una investigación exploratoria-descriptiva de naturaleza cualitativa, indicada para este estudio por privilegiar significados, experiencias, sentimientos, actitudes y valores de los sujetos involucrados, con sus creencias y valores. A partir del estudio de casos, se vislumbró la posibilidad de contribuir con los conocimientos de fenómenos individuales y/o grupales. La realización del estudio de caso es relevante cuando una cuestión “cómo” o “por qué” se realiza sobre eventos contemporáneos o sobre algo de lo cual el investigador tenga poco control. Además de permitir que

los investigadores retengan características holísticas y significativas de los acontecimientos de la vida real (Yin, 2010).

La investigación forma parte de un proyecto de investigación enviado al Comité de Ética e Investigación con Seres Humanos de la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA), aprobado en el año 2018, bajo el número CAAE nº. 93072218.6.0000.5349, Dictamen 3.087.887. Para realizar esta investigación fueron entrevistados tres psicólogos clínicos, reclutados a través de un grupo en la aplicación WhatsApp, que utilizan la lengua de señas para atender personas sordas, configurándose una muestra por conveniencia. Los criterios de inclusión eligieron a profesionales clínicos y habilitados en Libras, siendo excluidos aquellos profesionales que no atienden sordos.

Instrumentos y procedimientos de recopilación de datos

Primero, se realizó un contacto previo con una psicóloga sorda que participa, en el WhatsApp, de un grupo de psicólogos habilitados en Libras. La colega sorda envió la invitación de participación en la investigación a los demás integrantes del grupo; tres señalaron positivamente, autorizándola a informar sus contactos a las investigadoras. Vale mencionar que los profesionales son pocos y

están esparcidos por el país. Así, se realizó el primer contacto con los entrevistados, a fin de hacer la invitación y obtener autorización para participar en la investigación. Posteriormente, fue enviado el guion de entrevista semiestructurada a los participantes por e-mail. El itinerario contenía cuestiones relativas a las motivaciones, desafíos, especificidades, prestación de servicio y la preparación en la formación en psicología para la atención a la persona sorda. Después del retorno del instrumento respondido fue posible iniciar el análisis de contenido.

Análisis de datos y aspectos éticos

Las entrevistas fueron sometidas al análisis temático de Yin (2011). Los datos recogidos en este trabajo fueron analizados e interpretados cualitativamente utilizando como base el referencial teórico propuesto objetivando la elaboración de estudios de caso. Los datos fueron sometidos a un análisis de contenido para que fuera posible comprender lo que se estaba diciendo o escribiendo sobre el tema estudiado y luego se hizo la triangulación de los datos. Esta investigación siguió las orientaciones expresadas en la Resolución n° 466/2012 del Consejo Nacional de Salud. La invitación a los profesionales aseguró el carácter voluntario de participación en la investigación,

la privacidad y el secreto de las informaciones, mediante el Término de Consentimiento Libre Aclarado (TCLE).

Resultados y Discusión

A través de las entrevistas realizadas con psicólogos que atienden a personas sordas, y que se comunican a través de la LS, fue posible investigar y conocer cómo ocurre la atención clínica. Para fines de análisis, se crearon las siguientes temáticas: 1) Motivaciones para la atención al sordo; 2) Desafíos en el trabajo; 3) Especificidades de la atención clínica al sordo; 4) De los servicios de atención psicológica clínica a la persona sorda; y 5) Formación profesional. Todas fueron basadas en la literatura y divididas en subcategorías, conforme fueron presentadas y discutidas a continuación, ejemplificando con verbalizaciones ilustrativas de los profesionales entrevistados.

Temática 01 - Motivaciones para la atención al sordo

Esta primera categoría temática se refiere a lo que motivó el trabajo clínico del psicólogo con el sordo. Los relatos se clasificaron en dos subcategorías: *Motivos y Tiempo de Atención Clínica*. En cuanto a las motivaciones para el trabajo con sordos, a través de las verbalizaciones, fue referido

que ese tipo de atención clínica se dio por motivación personal y experiencia particular con pariente sordo: *"... tengo una prima sorda... crecí vivenciando la indiferencia ante la lengua de signos y el sujeto sordo..."* (E1); contacto con el sordo durante la graduación: *"... en 2005 tuve mi primer contacto con sordos, todavía hacía la facultad. Me quedé instigada sobre cómo se comunicaban, se entendían, y yo sólo observando... En aquel momento, tuve la certeza de querer aprender Libras, primero para conseguir comunicarme, segundo para utilizar como un instrumento de trabajo... después que fui conociendo y participando de la comunidad sorda, percibí varias demandas que podrían ser trabajadas..."* (E2); y, además, el amor por aprender lenguas *"... empatía con la falta de comunicación con la sociedad. El hecho de que yo ame lenguas, saber inglés y francés y no conseguir comunicarme con ellos, fue muy malo... por eso, el deseo de aprender la lengua... además de encontrarla muy bonita... después, trajo para la psicología..."* (E3). Se percibe, a partir de las palabras de los entrevistados, que para algunos de ellos la motivación surge antes del trabajo profesional como psicólogo, instigando al profesional a buscar más conocimiento a través del estudio de Libras, la lengua de los signos, a fin de comunicarse con el sordo y, posteriormente, utilizándola como recurso de trabajo

del psicólogo (Souza, 2015). Otro aspecto considerar es el énfasis en las demandas de atención al sordo (Pereira, Lourenço, 2017).

Sobre lo que los mantienen motivados a atender sordos, tuvimos: el interés y compromiso del sordo en el tratamiento, como percibimos en el habla *"... el interés de los sordos por la psicoterapia ha aumentado y sus esfuerzos en colaborar y aprovechar cada sesión, promoviendo beneficios para sí mismo..."* (E1); y la promoción de una psicología bilingüe y con un enfoque del psicodrama, como en el pasaje del discurso siguiente: *"... me motiva poder desarrollar una psicología bilingüe, donde hay tan escasas investigaciones, y desarrollar una teoría psicodramática para el sordo..."* (E3). De acuerdo con Barroso (2016), la búsqueda de psicoterapia ha sido un espacio donde los sordos logran exponer sus sentimientos, incluyendo situaciones cotidianas, para obtener mayor conocimiento sobre sí mismos. Por su parte, el trabajo clínico con pacientes sordos exige más que la formación académica de graduación proporcionada a los futuros profesionales. Tostes y Baroni (2015) mencionan que el psicodrama coloca al paciente en un escenario donde puede expresar sus problemas con la ayuda de algunos actores terapéuticos. Es un método de diagnóstico, así como de tratamiento, y puede ser adaptado a cualquier

tipo de problema, personal o grupal, en niños o adultos. Es aplicable a todos los niveles de edad. Siendo así, su práctica beneficia la atención al sordo.

En la subcategoría tiempo de atención clínica, un profesional presenta: “... un año y medio...” (E1); otro: “... inicié en la verdad en 2010...” (E2); y otro aún: “... Hace un año como graduado y hace un año y medio, contando con la pasantía en la clínica escuela de psicología de la UFC...” (E3). Pereira y Lourenço (2017) presentan la importancia de ofrecer el servicio de psicoterapia para sordos y plantean importantes consideraciones éticas para el profesional psicológico. Los autores mencionan la cuestión de la competencia del profesional, de la confidencialidad, de la evaluación y enfatizan la comunicación. Según los autores, la práctica clínica exige de los psicólogos conocimiento, entrenamiento y recursos, para que puedan obtener instrucciones y llegar a ser competentes para ofrecer atención ética a los sordos.

Temática 02 - Desafíos, dificultades y estrategias en el trabajo con sordos

En cuanto a la categoría de los desafíos del trabajo clínico con el sordo, tuvimos: la dependencia de los sordos con sus familias: “... la gran dependencia de los sordos, principalmente

adultos, con sus familias, acaba por sobrecargar al psicólogo...” (E1); escasez de profesionales con conocimiento y dominio de la lengua de signos “... soy la única psicóloga que sabe Libras en la ciudad. Entonces hay dificultad de los propios sordos en separar mi papel...” (E2); “... La falta de habilidad lingüística de los propios sordos, sea por falta de dominio de Libras o del propio portugués o por retraso cognitivo...” (E3).

Según Casali (2012), una característica común, percibida a través de la atención al sordo, es el alargamiento de la infancia o de la adolescencia. De acuerdo con la autora, la mediación con la familia en el *setting* terapéutico puede traer a la luz cuestiones familiares no resueltas, una vez que los genitores hablan por los hijos, imposibilitando al sordo expresarse como sujeto.

Pereira y Lourenço (2017) afirman que son significativas las dificultades de lenguaje en los pacientes sordos. Algunos de ellos tienen mucha dificultad para comunicarse durante la atención psicológica, lo que tal vez contribuya al desinterés de los profesionales de psicología, teniendo en vista que la literatura menciona que son raros los profesionales del área que se interesan en ofrecer atención clínica a la población sorda. Mucho de eso se debe, posiblemente, a la dificultad de la

comunicación, al desconocimiento de Libras, que es esencial para la atención con el sordo. De este modo, el trabajo clínico con el sordo demanda dedicación y persistencia, pues no se limita sólo a él, se extiende también a la familia (Gonçalves, 2016 *apud* Pereira, 2017).

En cuanto a las complejidades en la atención clínica al sordo, es necesario considerar: la dificultad del sordo para entrar en cuestiones subjetivas, como se observa en el pasaje: *"... es hacer el paciente sordo entrar en terapia, entender lo subjetivo, lo que demora un poco más de tiempo que una persona oyente..."* (E1); la confianza también se menciona en el discurso: *"... la confianza. Algunos, por ser amigos, se avergüenzan en relatar situaciones de su vida. Pero no hay otro profesional en la ciudad. Entonces algunos terminan apenas iniciando la atención ..."* (E2); y la dificultad de comprensión del tratamiento: *"... comprensión del proceso terapéutico ..."* (E3).

De acuerdo con Souza (2015), cuando se trata del desarrollo de los procesos de subjetivación del sordo, la psicología necesita tener atención diferenciada de los demás, una vez que el sordo comprende a través de dinámicas distintas de las investigadas con los oyentes. Esto requiere un enfoque metodológico específico, empezando por

el hecho de que el sordo se comunica por Libras. Santos y Assis (2015) subrayan la carencia expresiva de profesionales capacitados en Libras para la atención de ese público. Dutra (2004 *apud* Souza, 2015) comenta que la clínica psicológica abarca el campo de conocimiento e intervención psicológica y, por lo tanto, está éticamente comprometida con lo humano y el derecho de todos.

En cuanto a las estrategias en la atención clínica con el sordo, los entrevistados mencionan: el *rapport* y el vínculo: *"... la principal estrategia es trabajar el vínculo y el rapport..."* (E1); la acogida: *"... mi trabajo es dentro de una institución de personas con discapacidades. Entonces, intento hacer que participen más de la institución, para que se sientan acogidos y más a gusto para buscar la atención..."* (E2); y la actividad lúdica: *"... trabajo bastante con lo lúdico, que es visual, y el abordaje del psicodrama, donde traigo técnicas visuales ..."* (E3).

Casali (2012) enfatiza la importancia del vínculo como una vía de acceso al paciente en la relación terapéutica y hace referencia al *rapport* y el vínculo como estrategias en la atención frente a los desafíos en el trabajo con sordos. También resalta el uso de la lengua de signos, por parte del terapeuta, como estrategia que viabiliza y facilita el

proceso terapéutico, ya que la cuestión de la comunicación estará dificultada y podrá comprometer el vínculo.

De este modo, es importante reconocer la diversidad cultural y lingüística de la población sorda (formación de la identidad, historias de vida, subjetividad, experiencias de vida y formas de relacionarse con el otro). Es necesario dar visibilidad y posibilitar espacios de acogida institucional que reconozcan al sordo como sujeto capaz (Strobel, 2008 *apud* Santos, Asis 2015).

Temática 03 - Especificidades de la atención clínica al sordo

En esta temática que se refiere a las especificidades de la atención clínica al sordo, los relatos fueron clasificados en subcategorías: *Diferencias de la atención al sordo comparado con el oyente, Tiempo de sesión, Formación y uso de la lengua de signos y La presencia de un intérprete en sesión.*

En cuanto a las diferencias de la atención al sordo cuando se compara con el oyente, dos entrevistados mencionaron que el único diferencial sería la lengua: "... la mayor diferencia entre sordos y oyentes es la lengua..." (E1), "... para mí, sólo la lengua..." (E2); y adaptación de las expresiones: "... expresio-

nes que, de por sí, a menudo tienen que adaptarse a formas totalmente nuevas, para ser transmitidas a los sordos..." (E3).

De acuerdo con Silva y Carmo (2016), la comunicación es una herramienta fundamental a cualquier atención; pero al hablar de psicoterapia, es fundamental que se comprendan la cultura y los medios de comunicación utilizados por los sordos, sobre todo la lengua de signos, necesaria para que se establezca la relación terapéutica.

En cuanto a la duración de una sesión con el sordo, todos los entrevistados relataron cincuenta minutos: "... 50 min..." (E1), "... 50 min..." (E2), "...50 min..." (E3). La atención psicológica al sordo es la misma que cualquier otra atención clínica. Sin embargo, la duración de la sesión psicológica puede ser flexible y dependerá de la demanda de cada caso en particular, pero tiene como parámetro aproximadamente cincuenta minutos (Mozena, Cury, 2010).

En cuanto a alguna formación para el uso de la lengua de signos, los entrevistados relataron haber realizado cursos de perfeccionamiento o posgrado, como percibimos en los extractos de las siguientes declaraciones: "... ya he realizado y aún realizo cursos, especializaciones en Libras,

además de la maestría...” (E1), “... sí, curso básico, intermedio y un posgrado...” (E2), “tengo cursos y Pro-Libras por el MEC...” (E3).

Ante lo expuesto, percibimos que los entrevistados invirtieron en cursos de cualificación profesional. En la salud o en cualquier otra área, los profesionales necesitan realizar capacitaciones, para mejorar la comunicación y promover atenciones de calidad, superando algunas barreras (Ramos, Almeida, 2017).

En cuanto a la utilización de la lengua de signos (Libras) en la atención psicológica, los entrevistados la mencionan como indispensable para la comunicación y realización de la atención al sordo: *“... sí, el uso es indispensable...” (E1), “... sí...” (E2), “... sí, soy también intérprete profesional...” (E3).*

Para Barroso (2016), para hacer posible la escucha al sordo, los psicólogos pasaron a considerar las particularidades de la cultura sorda y, a su vez, la necesidad de conocer y utilizar la lengua de signos. Utilizando Libras, el psicólogo consigue promover un espacio que facilitará al sordo exponer sus sentimientos, sus aflicciones y sus angustias.

La posibilidad de recurrir a un intérprete de la lengua de signos fue refutada por los entrevistados que se comunican a través de Libras, como vemos

en las palabras: *“... las atenciones a mis pacientes sordos son hechas directamente por mí, sin la presencia de intérprete...” (E1), “... sin la presencia...” (E2), “... hago atención individualmente, sin la necesidad de mediación de intérprete...” (E3).* De ese modo, saber Libras es imprescindible al psicólogo que desea atender sordos. Además, no hacer uso de un tercero en el *setting* terapéutico favorecerá la vinculación del psicoterapeuta con el paciente (SOUZA, 2015).

En cuanto al abordaje teórico utilizado por los psicólogos que atienden sordos, tuvimos: Psicoanálisis: *“... el abordaje utilizado en el consultorio es el psicoanálisis...” (E1);* Terapia Cognitivo-Comportamental: *“... TCC...” (E2);* y Psicodrama: *“... utilizo el psicodrama...” (E3).* En lo que se refiere a eso, la literatura indica que cualquiera de los enfoques mencionados puede ser usado, siempre que el profesional tenga dominio de la lengua de signos (Casali, 2012).

Temática 04 - De los servicios de atención psicológica a la persona sorda

Esta categoría refiere a la forma en que los profesionales evalúan los servicios prestados y se sienten capacitados para la atención al paciente sordo. Uno de los entrevistados dijo que evalúa de forma positiva: *“... la atención al paciente sordo*

es muy eficaz y válida, a partir de una comunicación clara para este público...” (E1); otro menciona que no basta ser conocedor de la lengua de signos, sino que también hay que conocer la cultura sorda, a fin de que la atención sea exitosa: “... me siento capacitada no sólo por saber Libras, sino por que soy militante en la causa de la persona sorda, conozco su cultura y lo veo como primordial para el éxito de la atención...” (E2); y el tercer entrevistado evalúa como un desafío: “... lo considero desafiante, pues es una cultura muy diferente a la nuestra...”, “... me considero extremadamente capacitado...” (E3). En este sentido, es necesario considerar que la psicología tiene el papel de trabajar con la diversidad, además de contribuir a la construcción de medios para el ejercicio de la ciudadanía (SILVA, 2015).

Temática 05 - De la formación profesional

La última categoría busca presentar cómo los entrevistados abordan la formación en psicología en lo que se refiere a la atención al sordo. En relación con ese aspecto, todos mencionaron la falta de preparación profesional para ese tipo de atención en la graduación, conforme se percibe a través de las palabras: “... la graduación, en ningún momento, se importó con la accesibilidad a este público con demanda tan amplia... necesité disponer

de recursos financieros propios, además de otras capacitaciones posteriores...” (E1); “... ¡de ninguna manera!... tan pronto me gradué, fui a BH con el objetivo de profundizar mis conocimientos en esta área...” (E2); “... ciertamente necesité capacitarme, empecé mi curso de Libras en 2010, mismo año que ingresé en la universidad...” (E3).

Frente a ello, parece que las instituciones en que los entrevistados hicieron sus cursos de graduación no pudieron dar cuenta de la diversidad de demandas psicológicas que, posteriormente, podrían llegar a ser sus objetos de estudio. Hecho que demandó que los profesionales recién formados dieran continuidad a su formación, buscando nuevos cursos de cualificación y perfeccionamiento (Souza, 2015).

Consideraciones finales

El presente estudio se propuso investigar, junto a los psicoterapeutas, cómo se da la atención clínica psicológica al paciente sordo, usuario de LIBRAS. A través de cuestiones orientadoras, como especificidades de la atención clínica psicológica al sordo y motivaciones profesionales para la realización de la atención, en que se buscó puntuar los desafíos, las dificultades y las estrategias en el trabajo clínico, se buscó conocer más sobre la formación

profesional de los entrevistados e incluso saber si la graduación en psicología, de cierta forma, en su percepción, prepara para la atención al sordo.

Los datos mostraron que la mayoría de los entrevistados fueron motivados por cuestiones personales, tales como parentesco, interés en aprender idiomas y contacto con sordos aún en la graduación. La mayoría de ellos comenzó la atención clínica al sordo en la graduación o poco después de la conclusión del curso. Un factor facilitador de la atención clínica al sordo parece ser el compromiso y la adhesión del paciente al tratamiento.

Los desafíos, como dependencia del sordo a la familia, falta de habilidad lingüística, algunos casos de retraso cognitivo y escasez de profesionales con conocimiento y dominio de la lengua de signos son mencionados por los entrevistados. Estos todavía apuntaron las dificultades del sordo para hablar sobre cuestiones subjetivas, comprender el tratamiento psicológico y establecer un vínculo de confianza con el psicoterapeuta. En este contexto, los profesionales enfatizan el uso de estrategias como trabajar el *rappor*t y el vínculo a través de una acogida cuidadosa y de la preocupación en desarrollar un trabajo lúdico en la atención al sordo.

Ya que la principal diferencia de atención al sordo en comparación al oyente es la lengua de signos, la atención clínica a aquel requiere el dominio de Libras y la adaptación del propio comportamiento no verbal del psicoterapeuta. El psicólogo que pretende atender sordos en su clínica contará con sesiones de aproximadamente 50 minutos de duración, como con cualquier otro paciente, además de tener su práctica fundamentada en cualquier abordaje teórico de la psicología. Junto a eso, el profesional necesita perfeccionarse a través de cursos de extensión y posgrado referentes a la lengua de signos.

Los profesionales evalúan la atención clínica al sordo como algo positivo, pero desafiante. Para ellos, no sólo el conocimiento y dominio de la lengua de signos son importantes para ese tipo de atención, pero también la comprensión de la cultura sorda parece imprescindible para los profesionales.

En cuanto a la formación en psicología, todos los entrevistados comentan sobre la ausencia de inversión por parte de la universidad, como si hubiera un total desinterés en lo que se refiere a la atención clínica al sordo. Por eso, la mayoría de los profesionales necesitan buscar cualificación después de la conclusión del curso.

Por último, la psicoterapia parece traer beneficios al sordo que se encuentra con algún sufrimiento psíquico. Sin embargo, la atención clínica requiere profesionales calificados, bilingües, conocedores de la lengua de signos.

En este sentido, corresponde al campo de la psicología ofrecer una mirada sensible y empática hacia la cultura sorda, primando por medios que califiquen la atención clínica psicológica. Esto debe ser incentivado en la formación del psicólogo como un acto político del área, es decir, el cumplimiento del papel social de una categoría que defiende la diversidad, los derechos humanos y la igualdad.

Así, a través de esta investigación, se pretende contribuir a la producción de estudios referentes a la atención psicológica al sordo, ya que percibimos la escasez de estudios referentes a la temática en el área de psicología, reflejando el desinterés en la cuestión. Se sugiere que nuevos estudios exploren el tema a través de diferentes delineamientos de investigaciones, pues ésta se basó en un estudio de caso colectivo, que contó con tres entrevistados y análisis de contenido.

Referencias

- Borborema, C. S; Aguilera, F. (2017). *Niño con discapacidad auditiva y familiar: desafíos y contribuciones de la psicología*. Revista Psicología, Diversidad y Salud, v. 6, n. 2, p. 132-136.
- Casali, D. (2012). *La atención psicológica al sordo usuario de Libras en el municipio de Itajaí-SC*. (Tesis de maestría). Universidad del Vale de Itajaí - Univali, Itajaí (SC - Brasil).
- Cattalini, A; Fornazani, S. A. (2007). *La experiencia en el tratamiento psicológico con personas sordas: un estudio de caso*. Disponible en: <www.unisale-siano.edu.br/encontro2007/trabajo/aceitos/RE17182032848.pdf>.
- Consejo Nacional de Salud, CNS (2012). *Resolución n. 466, de 12 de diciembre*. Disponible en: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>.
- Dalcin, G. (2009). *Psicología de la educación de sordos*. (Trabajo de Conclusión de Graduación). Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC - Brasil).

- Damaceno, G. de C; Huber, L. (2014). *Sordera: adquisición de lenguaje e inclusión social*. Revista Pedagogía en Foco, Ituruma, v.9, n. 1, p. 1-13, jan/jun.
- Gil, A. C. (2002). *Cómo elaborar proyectos de investigación*. 4 ed. São Paulo (Brasil): Atlas.
- Moreira, I. M., Esteves, C. S. (2012). *Revisando la teoría del setting terapéutico*. Disponible en: <www.psicologia.pt>.
- Oliveira, D. H D. (2014). *Escucha clínica y actitud fenomenológica en la atención a la persona sorda: reflexiones sobre un proceso psicoterápico*. (Tesis de Maestría). Universidad Federal de Rio Grande del Norte (UFRGN), Natal (RN - Brasil).
- Pereira, B. A. M; Lourenço, L. M. (2017). *Sordera y psicología clínica: Contribuciones de la literatura*. Disponible en: <www.psicologia.pt>.
- Ramos, C. R. (2013). *Libras: la lengua de signos de los sordos brasileños*. Disponible en: <www.editora-arara-azul.com.br>. *Libro didáctico digital en Libras: una propuesta de inclusión para estudiantes sordos*. Revista Virtual de la Cultura Sorda, n. 11, p. 1-11, jul.
- Santos, J. F.; A. M. R. (2015). *Las dificultades del psicólogo en la atención a la persona con deficiencia auditiva*. Conexiones PSI, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 23-33, jan/jun.
- Silva, S. L. (2015). *Identificación de demandas de actuación del psicólogo escolar/educacional en la educación de sordos*. 25 f. (Trabajo de Conclusión en Psicología) Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), Campina Grande (PB - Brasil).
- Souza, A. P. (2015). *Habla quien puede, escucha quién sabe: análisis del trabajo del psicólogo clínico junto a pacientes sordos*. 33 f. (Monografía de Graduación en Psicología). Universidad Católica de Brasília, Brasília (DF - Brasil).
- Vasconcelos, L. S. (2017). *Por otra psicología de la otra sordera*. 312 f. (Tesis de Doctorado). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BA - Brasil).
- Yin, R. K. (2010). *Estudio de caso: planificación y métodos*. 4 ed. Porto Alegre (RS - Brasil): Bookman.

Predictores del uso del condón en mujeres privadas de la libertad

Ricardo Sánchez Medina, Anabel de la Rosa Gómez,
David Javier Enríquez Negrete y Dulce María Velasco
Hernández¹

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue identificar los predictores de la frecuencia de uso de condón en relaciones sexuales en una muestra de mujeres privadas de la libertad, para lo cual se utilizó como marco de referencia el modelo de Información-Motivación-Habilidades conductuales de Fisher y Fisher (1992). Participaron 94 mujeres pertenecientes a un centro de reinserción social de la Ciudad de México quienes respondieron una encuesta de manera anónima y confidencial. Se encontraron como predictores de la frecuencia del uso del condón, la intención, las creencias y actitudes hacia el uso del condón, así como la comunicación con la pareja. Los conocimientos y la negociación no resultaron predictores. Los resultados se discuten en términos de la importancia de diseñar programas de intervención en mujeres privadas de la libertad para promover el uso de condón.

Palabras clave: Mujeres, entorno carcelario, preservativo, prevención VIH.

¹ Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT IA304317. Contacto: Dr. Ricardo Sánchez Medina. Correo electrónico: ricardo.sanchez@iztacala.unam.mx

Abstract

The purpose of the present investigation was to identify predictors of the frequency of condom use in sexual relationships in a sample of women deprived of their liberty. The model of Information-Motivation-Behavioral Skills of Fisher and Fisher was used as a frame of reference (1992). 94 women belonging to a social reintegration center in Mexico City answered a survey anonymously and confidentially. There were found as predictors of the frequency of condom use, intention, beliefs and attitudes towards condom use, as well as communication with the partner. Knowledge and negotiation were not predictive. The results are discussed in terms of the importance of designing intervention programs for women deprived of liberty to promote the use of condoms.

Keywords: Women, prison environment, condom, HIV prevention.

Introducción

La salud sexual se define como un estado general de bienestar físico, mental y social, centrada en la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos, siempre con un enfoque de pleno respeto a los Derechos Humanos de los individuos, sobre todo de aquellos en situación vulnerable (Consejo Nacional de Población ([CONAPO], 2016).

La educación sexual siempre ha sido un tema polémico y a la vez complejo; sin embargo, actualmente este tipo de educación se reconoce como fundamental y de interés prioritario para los paí-

ses en general, debido a las alarmantes estadísticas de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) incluyendo el VIH/SIDA (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2009; Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2018; Centro Nacional para el Control del VIH/SIDA [CENSIDA], 2018; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2019).

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2016) considera al Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) y al Síndrome de la Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) como un problema de salud pública, el cual, debido al estigma y la discrimi-

minación que sufren las personas que padecen esta condición de salud, se agrava aún más cuando dichas personas se encuentran privadas de la libertad.

Según estadísticas del CENSIDA (2018) los casos notificados de VIH/SIDA en México del año 1983 al 2018 fueron 202,295; los casos nuevos diagnosticados de VIH y SIDA fueron 14,117 en 2017 y 13,137 en 2018, de las cuales 4,997 son mujeres. Los estados de la República Mexicana con mayor tasa de nuevos casos en 2018 fueron Campeche, Quintana Roo, Yucatán, Morelos, Guerrero, Veracruz, Tabasco y Yucatán.

En el caso particular de las mujeres, su salud es especialmente preocupante debido a que en muchas sociedades se encuentran en situación de desventaja por la discriminación condicionada por diferentes factores socioculturales. Además, hay que considerar las diferencias biológicas y sociales y su gran impacto en la salud (OMS, 2019). En el caso particular de la infección por VIH, las mujeres son más vulnerables por la combinación de la biología y la desigualdad socioeconómica derivada de su género (Oliva, Saavedra & Viñas, 2009), y estar en contextos de riesgo es un agravante más. Por ejemplo, al estar en un entorno carcelario, la situación es más complicada, de acuerdo con

Baca-Neglia et al. (2015). Las mujeres en prisión son una población minoritaria en comparación con los hombres, además de que la mayoría de estas mujeres privadas de su libertad son jefas de hogar, madres, pobres y con un bajo nivel educativo.

En este contexto, la Oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el Delito (UNODC, 2016) indica que dentro de las prisiones existe una mayor prevalencia del VIH en población carcelaria que en la población en general; a su vez, el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA, 2018) menciona que esta situación se debe a una serie de factores tales como falta de conocimiento, el hacinamiento, la falta de acceso a la protección, así como a servicios de salud de calidad y a las condiciones de violencia que se viven en reclusión.

Las mujeres privadas de la libertad representan un desafío muy específico para las autoridades correccionales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018), y precisamente debido a esta situación se conoce muy poco del perfil o las razones por las que se encuentran en esta condición; lo que se sabe, sin embargo, de acuerdo con la UNODC (2009), es que existe una proporción excesiva de consumidoras de drogas por inyec-

ción y trabajadoras sexuales, ya que una vez recluidas, cambian las necesidades psicológicas, sociales y de atención de la salud.

De acuerdo con ONUSIDA (2013), en diferentes países incluyendo México, los programas integrales de prevención de VIH en los centros de reclusión no han logrado un nivel de atención de salud equivalente al que prevalece fuera del contexto carcelario. Aunque existe una propuesta de hacer frente al VIH en las cárceles de América Latina y el Caribe, las mujeres privadas de la libertad continúan entre las poblaciones clave de mayor riesgo.

En las últimas décadas, los especialistas en salud mental han estudiado las relaciones entre el funcionamiento psicológico y la preservación de la salud y la presencia de problemas de salud sexual; entre los métodos de protección se

encuentra el uso de condón en las relaciones sexuales, dado que su sencilla distribución y acceso, si se usa de la forma correcta, reduce las posibilidades de contraer ITS (Fundación UNAM, 2014).

De igual forma, desde la psicología de la salud, se han diseñado modelos que tratan de explicar qué lleva a una persona a tener un comportamiento sexual de riesgo o preventivo. Un ejemplo de estos es el modelo de Información-Motivación-Habilidades conductuales de Fisher y Fisher, (1992), IMB, por sus siglas en inglés. Según este modelo, el que una persona use condón en sus relaciones sexuales dependerá del nivel de información que posea, de la motivación que tenga para protegerse y de las habilidades que cuente para llevarlo a cabo (ver Figura 1).

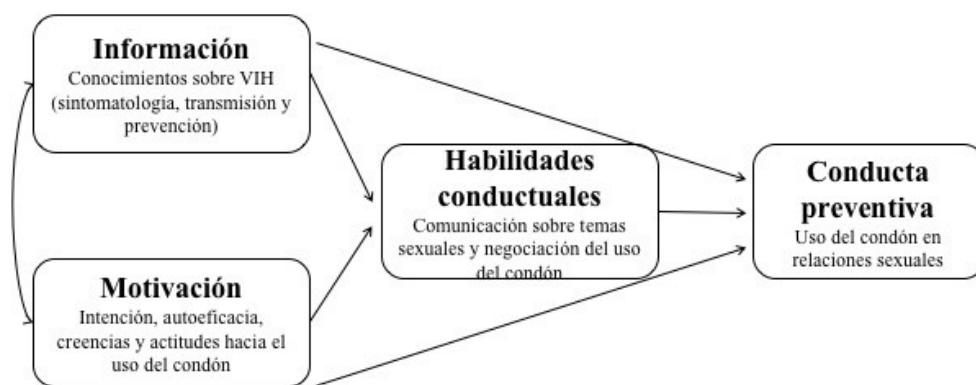


Figura 1. Modelo de Información-Motivación-Habilidades conductuales (Fisher & Fisher, 1992)

Investigaciones sobre el modelo IMB señalan que el desconocimiento del VIH, sus consecuencias, las formas de contagio y prevención parecen ser las principales causas de su contagio (Arrúe, Duvergel, Tito, Divó & González, 2013; Mariño & Santoya, 2013); mientras que aquellos con un mejor nivel de conocimientos se asocian con una conducta sexual más preventiva (Castro, 2010; Fadrugas, 2012).

El componente motivacional se encuentra integrado por las creencias, la autoeficacia, la intención y la actitud hacia el uso del condón, en donde también se ha encontrado una asociación con el uso del preservativo (Espada, et al., 2016; Oliveira, et al., 2012). Por último, sobre el componente de habilidades conductuales, según diferentes autores (Sánchez, Enríquez & Robles, 2015; Camilleri, Kohut & Fisher, 2015) la comunicación con la pareja sobre el uso del preservativo es un importante predictor de su uso, como medida preventiva.

Siguiendo esta línea de investigación, el interés del presente estudio es identificar los predictores de la frecuencia del uso del condón en relaciones sexuales en mujeres en situación de cárcel, tomando como marco de referencia las variables del IMB, de tal forma que se puedan tener indica-

dores para el diseño de programas de intervención orientados a mujeres en contexto de encierro que permitan disminuir la infección por VIH y promover la salud sexual.

Método

Participantes

94 de 221 mujeres pertenecientes a un Centro de Reinserción Social participaron en el estudio (42% de la población); 84 de ellas no desearon participar (38%) y 43 fueron excluidas por presentar alguna discapacidad intelectual o motriz, o por responder los cuestionarios incompletos (20%). Se utilizó un procedimiento de selección de la muestra llamado muestreo intencionado (Kerlinger & Lee, 2002); se invitó a participar a todas las mujeres del centro y solamente a aquellas que aceptaron se les entregó un cuadernillo con los instrumentos de evaluación. El criterio de inclusión fue que reportaran haber tenido relaciones sexuales con penetración alguna vez en su vida. La edad promedio de las participantes fue de 41 años ($SD=12.99$); 51% reportó ser solteras y el resto tener pareja (casadas o unión libre); el 41% con estudios de secundaria, seguido de primaria (19%) y 10% sin estudios; el porcentaje restante contó con estudios de preparatoria y universidad.

El 60% reportó tener una orientación heterosexual, 24% bisexual y el restante homosexual. El delito por el que la mayoría se encontraba en el centro fue por robo (22%), seguido de privación ilegal de la libertad (18%), homicidio (18%) y delincuencia organizada (12%); el porcentaje restante se dividió entre corrupción de menores, lesiones, fraude, tentativa de homicidio y trata de personas.

Instrumentos

Frecuencia de relaciones sexuales. Un reactivo que evalúa la frecuencia con la que han usado condón en sus relaciones sexuales en formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta que va de nunca a siempre.

Prueba de conocimientos sobre VIH/SIDA. Se utilizaron doce reactivos relacionados con conocimientos sobre el VIH/SIDA, la prevención, transmisión, sintomatología y características de ITS (Robles y Díaz-Loving, 2011), los cuales se presentaron en un formato de respuesta de cierto, falso y no sé. La prueba en su versión original contó con un índice de dificultad de 0.40, el cual se obtuvo a partir de dividir el número de participantes que respondieron incorrectamente entre el total de participantes que respondieron al reactivo; la presente investigación tuvo un índice de 0.46.

Intención para usar condón en relaciones sexuales. Un reactivo que evalúa la probabilidad de uso condón en su próxima relación sexual con pareja regular, en una escala de 7 puntos (1=nada probable a 7=totalmente probable).

Autoeficacia para usar condón en relaciones sexuales. Un reactivo en una escala de 1 a 7 que evalúa qué tan seguro estás de que puedas usar un condón cada vez que tienes sexo vaginal con tu pareja estable, en donde 1 es muy seguro de no poder usarlo y 7 muy seguro de poder usarlo.

Escala de creencias favorables hacia el uso del condón. Ocho reactivos que evalúan creencias hacia el uso del condón con pareja regular (Robles y Díaz-Loving, 2011), presentados en una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La consistencia interna es de $\alpha=0.87$; y en la muestra evaluada fue de $\alpha=0.94$.

Escala de actitudes hacia el uso del condón. Cinco reactivos con opciones de respuesta definidas en una escala de diferencial semántico de 1 a 7. La consistencia interna reportada por Robles y Díaz-Loving (2011) fue de 0.87; en la muestra evaluada fue de 0.87.

Escala de comunicación sobre temas sexuales con la pareja. Diez reactivos midieron la frecuencia con

la cual las mujeres se comunican con su pareja sobre temas sexuales (Robles y Díaz-Loving, 2011); las opciones de respuesta tuvieron valores de 1 (nunca) a 5 (siempre). Su consistencia interna es de $\alpha=0.90$ y en la muestra evaluada de $\alpha=0.90$.

Inventario de estilos de negociación sobre el uso del condón. 15 reactivos midieron los estilos colaboración y equidad (Robles y Díaz-Loving, 2011) que utilizan los participantes al negociar el uso del condón con su pareja; las opciones de respuesta tuvieron un formato en escala tipo Likert con valores de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La consistencia interna es de $\alpha=0.90$ y en la muestra evaluada $\alpha=0.94$.

Procedimiento

El protocolo de investigación fue validado por la Dirección Ejecutiva de Prevención y Reinserción Social de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario de la Ciudad de México y por el comité de ética de la institución de procedencia de los autores (CE/FESI/012017/1094). Se acudió al Centro Femenil de Reinserción Social para invitar a todas las mujeres. A las que decidieron participar se les entregó el consentimiento informado enfatizando la confidencialidad y anonimato de la información. Como parte de las actividades de devolución a aquellas mujeres que respondieron los instru-

mentos se les dio una constancia avalando su participación en actividades de reinserción social que las favorece para su egreso. El tiempo estimado de respuesta fue de 25 minutos.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico SPSS v.20 para el análisis de datos. Para presentar el nivel de información sobre VIH, las creencias y actitudes hacia el uso del condón, así como la frecuencia con la que se comunican sobre diferentes temas sexuales y el estilo de negociación para usar condón, se utilizó estadística descriptiva reportando medidas de tendencia central y de dispersión; posteriormente se hizo un análisis de correlación entre variables para analizar pertinencia del análisis de regresión lineal. De acuerdo con el modelo, se utilizó en un primer momento como variable dependiente la frecuencia de relaciones sexuales y como variables independientes las variables del modelo (información, motivación y habilidades conductuales). En un segundo momento se utilizaron las variables de habilidades conductuales como variable dependiente y las variables de motivación como independientes.

Resultados

En la Tabla 1 se observa el análisis descriptivo de cada una de las variables. De manera general, la mayoría de las mujeres reportaron nunca usar el condón en sus relaciones sexuales; respecto al nivel de conocimientos obtuvieron una calificación

de 5.9 y se sienten motivadas para usar el condón; también reportaron comunicarse con la pareja sobre temas sexuales y de negociar el uso del condón a partir de llegar a un mutuo acuerdo con la pareja, aunque en estas últimas dos variables, la media obtenida solo está a una décimas de la media teórica que es 3.

Tabla 1. Análisis descriptivo de las variables del modelo IMB

Variable	Puntuación min-máx.	Media	D.E.	Moda
Frecuencia del uso del condón	1-5	2.48	1.71	1
Información				
Conocimientos sobre VIH/SIDA	0-100	59.33	20.4	75
Motivación				
Intención para usar el condón	1-7	4.95	2.35	7
Autoeficacia para usar el condón	1-7	4.78	2.45	7
Creencias favorables hacia el uso del condón	1-5	4.48	1.17	5
Actitudes hacia el uso del condón	1-7	4.38	2.19	7
Habilidades				
Comunicación sobre temas sexuales con pareja	1-5	3.57	1.34	5
Estilos de negociación para usar condón	1-5	3.53	.835	4

Como análisis previo a la predicción, se realizó un análisis de correlación entre variables para identificar aquellas variables que se relacionan, tomando para el análisis el modelo IMB. En ese sentido, en la Tabla 2 se observa que para la frecuencia del uso del condón hubo una correlación

positiva con variables motivacionales y de habilidades, pero no las hubo en conocimientos. También se encontró una relación positiva entre las habilidades y las variables de motivación, y tampoco hubo relación entre estas con la información que poseen las participantes sobre VIH.

Tabla 2. Correlación de las variables del modelo con la frecuencia del uso del condón

	2	3	4	5	6	7	8
1. Frecuencia del uso del condón	.184	.489**	.413*	.032	.544**	.397*	.111
2. Conocimientos sobre VIH/SIDA		.387	.062	.234	.218	.160	-.095
3. Intención para usar el condón			.654**	.391*	.421*	.672**	.277
4. Autoeficacia para usar el condón				.265	.390*	.442*	.307
5. Creencias favorables hacia el uso del condón					.406*	.582**	.065
6. Actitudes hacia el uso del condón						.516*	.398
7. Comunicación sobre temas sexuales con pareja							.393*
8. Estilos de negociación para usar condón							

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

Con base en los análisis de relación se procedió a identificar qué variables del modelo predicen la frecuencia de uso de condón en relaciones sexuales, y se encontró que tener a intención para usar el condón,

poseer creencias y actitudes favorables para usarlo, así como hablar con su pareja sobre temas sexuales son los predictores de la frecuencia del uso del condón (ver Tabla 3), y se excluyeron las variables de auto-eficacia para usar el condón y el estilo de negociación de colaboración-equidad.

Tabla 3. Predictores de la frecuencia del uso del condón.

Variable	β	t	IC 95%
Intención para usar el condón	.265	2.97*	[.088, -.441]
Creencias favorables hacia el uso del condón	.300	2.69**	[.079, -.521]
Actitudes hacia el uso del condón	.566	2.89*	[-.954, -.178]
Comunicación sobre temas sexuales con pareja	.283	2.14***	[.021, .546]
R		.508	
R ²		.254	
F		8.61****	

*p<.005. **p<.01. ***p<.05. ****p<.001.

Finalmente, se buscó identificar si las variables motivacionales (intención, actitudes y creencias) son predictores de la comunicación sobre temas

sexuales (habilidades), encontrándose en la Tabla 4 que únicamente la intención y las creencias del uso del condón resultaron ser predictores.

Tabla 4. Predictores de la comunicación sobre temas sexuales.

Variable	β	t	IC 95%
Intención para usar el condón	.281	2.63*	[.046, -.327]
Creencias favorables hacia el uso del condón	.239	2.24**	[.040 - .661]
R		.427	
R ²		.182	
F		9.14***	

* $p < .01$. ** $p < .05$. *** $p < .001$.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue identificar los predictores de la frecuencia del uso del condón en relaciones sexuales tomando como marco de referencia el modelo de IMB de Fisher y Fisher (1992) en mujeres privadas de la libertad; de manera general, se encontró que tener intención para usar el condón, poseer creencias y actitudes favorables para usarlo, así como hablar con su pareja sobre temas sexuales son los predictores de la frecuencia del uso del condón. Estos hallazgos son similares a los reportados en otras investigaciones (Fullerton, Rye, Meaney & Loomis, 2013; Kiene, et al, 2013; Liu et al, 2014; Sánchez, Enríquez & Robles, 2015) que demuestran que la

información y la motivación pueden afectar el comportamiento preventivo desarrollando habilidades conductuales.

Cabe resaltar que en el análisis descriptivo de la frecuencia del uso del condón se encontró, en promedio, que sólo algunas veces lo utilizan, siendo la moda los valores registrados en nunca, de tal forma que se observa que están teniendo conductas de riesgo que las expone más fácilmente a tener un problema de salud sexual (Baca-Neglia et al., 2015).

Los conocimientos que tienen sobre VIH/SIDA estuvieron alrededor del 60% de respuestas correctas, lo cual implica que no poseen la información suficiente sobre cómo prevenir las infecciones, ni tampoco sobre cuáles son los síntomas

y cómo se transmite, situación que puede estar relacionadas con la poca frecuencia del uso del condón. Si bien la información no es suficiente para lograr cambios en el comportamiento, es necesario considerarla como un primer paso que coadyuve en la toma de decisiones respecto al cuidado de la salud sexual (Amirkhanian, Kelly, Kabakchieva, McAuliffe & Vassileva, 2003).

Respecto al componente motivacional, la investigación ha señalado que las creencias y la intención son consistentes predictores en el comportamiento, debido a que dichas variables desarrolladas por la persona son el medio para llegar al uso del condón en las relaciones sexuales (Fullerton, Rye, Meaney & Loomis, 2013; Liu et al., 2014).

En la presente investigación se encontró que las mujeres reportaron puntajes altos en intención, actitudes, creencias y autoeficacia hacia el uso del condón, lo cual, de acuerdo con el modelo, es necesario para que las personas usen condón en sus relaciones sexuales; con base en estos resultados, si bien resultaron ser predictores de la frecuencia del uso del condón, las mujeres en términos generales reportaron que usan muy poco el preservativo, por lo cual, tal y como lo

indica el modelo, el componente de habilidades conductuales es el que está directamente relacionado con la conducta preventiva.

Sobre las habilidades conductuales, se encontró que la negociación del uso del condón no fue un predictor del uso del condón. Este resultado es contradictorio a lo reportado por otros autores; por ejemplo, en la investigación realizada por Sánchez, Enríquez y Robles (2012) encontraron que la negociación predijo el uso del preservativo; sin embargo, la muestra evaluada se realizó en hombres privados de la libertad; de tal forma que es necesario generar investigación que permita identificar si la negociación está atribuida a ciertos estereotipos de género, en donde se espera que sea el hombre quien decida sobre el uso del condón (Sánchez & Enríquez, 2017).

Sobre la comunicación con la pareja, las mujeres reportaron hablar sobre temas sexuales y resultó ser un predictor de la frecuencia de uso del condón (Fullerton, Rye, Meaney & Loomis, 2013). En ese sentido, es necesario diseñar programas de intervención orientados a mejorar las habilidades de comunicación, ya que si bien hablan con la pareja de temas sexuales, también es necesario promover la importancia de que ellas negocien el uso del condón, puesto que, aunque no resultó

ser predictor de su uso, sí existe evidencia empírica de que cuando lo hacen es más probable que lo utilicen (Robles & Díaz-Loving, 2011; Sánchez, Enríquez & Robles, 2015).

Adicionalmente se buscó identificar qué variables de la motivación y de la información predecían la comunicación con la pareja, de tal forma que se puedan tener elementos que coadyuven para que las mujeres hablen con su pareja sobre temas sexuales; únicamente se encontró que la intención para usar condón y las creencias favorables hacia su uso predicen la comunicación. Estos datos son relevantes, ya que, si bien se esperaba que la negociación del uso del condón también se relacionara con la frecuencia de uso de preservativo, aunque las mujeres tengan la intención de querer usarlo y consideren que es bueno para su salud, no se atreven a negociarlo con la pareja.

Por último, los resultados de la presente investigación proporcionan elementos que pueden ser considerados en los programas de intervención con mujeres privadas de la libertad para promover el uso del condón en relaciones sexuales, en las cuales se incrementen los conocimientos sobre VIH/SIDA, así como el desarrollo de habilidades orientadas a empoderar a las mujeres en la

toma de decisiones sobre su salud sexual y para negociar el uso del condón en sus relaciones sexuales.

Referencias

- Amirkhanian, Y., Kelly, J., Kabakchieva, E., McAuliffe, T. & Vassileva, S. (2003). Evaluation of a social network HIV prevention intervention program for young men who have sex with men in Russia and Bulgaria. *AIDS Education and Prevention*, 15(3), 205-215.
- Arrúe, D., Duvergel, M., Tito, M., Divó, X. & González, S. (2013). Estrategia metodológica-educativa sobre infecciones de transmisión sexual. *Rev Inf Cient.* 81(5), 1-10.
- Baca-Neglia, H., Chacaltana-Condori, B., Roa-Meggo, Y., Zegarra, T. & Bustamante, Z. (2015). Salud sexual y reproductiva de las reclusas en cárceles peruanas. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 11(2), 1-14.
- Camilleri M., Kohut T. & Fisher W. (2015). Condom use behavioural skills mediate the relationship between condom use motivation and condom use behavior among Young adult heterosexual males: An information - Motivation - skills analysis. *The Canadian Journal Sexuality.* 24(2), 131-140.

- Castro, I. (2010) Conocimientos y factores de riesgo sobre infecciones de transmisión sexual en adolescentes. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*. 9 (3). 705-716-
- Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH y el sida, CENSIDA. (2018) Epidemiología / Registro Nacional de casos de VIH y sida. Recuperado de <https://www.gob.mx/censida/documentos/epidemiologia-registro-nacional-de-casos-de-sida>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, CNDH. (2018). La CNDH, el VIH y el SIDA en números, México. Recuperado de <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/CNDH-VIH-SIDA-numeros.pdf>
- Consejo Nacional de Población, CONAPO. (2016). Salud sexual y reproductiva. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/acciones-y-programas/salud-sexual-y-reproductiva>
- Espada, J., Morales, A., Guillén, A., Ballester, R. & Orgilés, M. (2016). Predicting condom use in adolescent: a test of three socio-cognitive models using a structural equation modeling approach. *BMC Public Health*. 16 (35). doi: 10.1186/s12889-016-2702-0.
- Fadragas, A. (2013). Intervención sobre el ITS/VIH/sida en adolescentes pertenecientes a dos consultorios del policlínico "Plazas". *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 28 (3). 260-269.
- Fisher, J., & Fisher, W. (1992). Changing AIDS-risk behavior. *Psychological Bulletin*, 3(3), 455-474.
- Fullerton T., Rye B., Meaney G. & Loomis C. (2013). Condom and Hormonal Contraceptive Use by Young Women: An Information - Motivation - Behavioral Skills Assessment. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 45(3), 196-209.
- Fundación UNAM. (2014). Métodos anticonceptivos y de protección sexual. Recuperado de <http://www.fundacionunam.org.mx/salud/metodos-anticonceptivos-y-de-proteccion-sexual/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2018). Estadísticas sobre el sistema penitenciario estatal en México. Recuperado de http://www.cdeunodc.inegi.org.mx/unodc/wp-content/uploads/2018/01/en_numeros2.pdf
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4a. ed.). México: McGraw Hill.

- Kiene S., Fisher W., Shuper P., Cornam D., Christie S., MacDonald S., Pillay S., Mahlase G. & Fisher J. (2013). Understanding HIV Transmission Risk Behavior Among HIV-Infected South Africans Receiving Antiretroviral Therapy. *Health Psychology, 32*(8), 860-868. doi: 10.1037/a0030554
- Liu Z, Wei P, Huang M, Liu Y, Li L, Gong X., Chen J. & Li X. (2014) Determinants of Consistent Condom Use among College Students in China: Application of the Information-Motivation-Behavior Skills (IMB) Model. *PLoS ONE 9*(9), 1-9. doi: 10.1371/journal.pone.0108976
- Mariño, R. & Santoya, A. (2013). Intervención educativa sobre VIH/sida. *Humanidades Medicas. 13* (3). 622-638.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC. (2009). Las mujeres y el VIH en el entorno carcelario, Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
- Oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el Delito, UNODC. (2016). Informe Mundial sobre las Drogas. Recuperado de https://www.unodc.org/doc/wdr2016/V1604260_Spanish.pdf
- Oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el Delito, UNODC. (2009). Las mujeres y el VIH en el entorno carcelario, Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA, ONUSIDA. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/hiv-aids/UNODC_UNAIDS_2008_Women_and_HIV_in_prison_settings-SP.pdf
- Oliva, D., Saavedra, C. & Viñas, A. (2009). Las mujeres y el vih/sida: por qué un problema. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 8*(5), 113-120.
- Oliveira, A., Gomes, S., Amorim, P., Santos, A., Rodrigues, E. & Bezerra, A. (2012). Knowledge, attitude and practices regarding condom use among women prisoners: the prevention of STD/HIV in the prison setting. *Rev Esc Enferm USP. 46* (3). 707-714.
- ONUSIDA. (2013). El VIH, uno de los puntos principales de la agenda en la 56ª sesión de la Comisión de estupefacientes. Recuperado de <http://www.unaids.org/es/taxonomy/term/567>
- ONUSIDA. (2018). Mejorar la información sobre los grupos de población clave. Recuperado de <http://www.unaids.org/es/keywords/prisons>

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2019). Salud de la mujer, recuperado de https://www.who.int/topics/womens_health/es/

Robles, S. & Díaz-Loving, R. (2011). *Validación de la Encuesta Estudiantil sobre salud sexual (EES)*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Sánchez R., Enríquez D. & Robles S. (2015). Evaluación de un programa de intervención para promover la salud sexual en adolescentes mexicanos en conflicto con la ley. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(2), 257-268. doi: 10.14718/ACP.2016.19.2.11

Sánchez, R., & Enríquez, D. (2017). Validación de la escala de estereotipos de género en el comportamiento sexual de riesgo en hombres privados de la libertad. *European Journal of Health Research*, 3(2), 127-136.

Sánchez, R., Enríquez, D. & Robles, S. (2012). Factores contextuales asociados al uso consistente del condón en hombres adolescentes en conflicto con la ley. En: R. Díaz-Loving, S. Rivera & I. Reyes. *Aportaciones Actuales de la Psicología Social (I)*. México: AMEPSO. 442-447.

Diseño de una entrevista semiestructurada sobre la vivencia de relaciones de pareja respecto al ideal de amor romántico

Edna Gabriela Díaz Báez²⁹, Benjamín Emanuel Silva Lúevanos³⁰, Karla Irene Sandoval Sánchez³¹

Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar una entrevista que explore la vivencia de los jóvenes universitarios respecto al ideal del amor romántico en sus relaciones de pareja. Para ello se obtuvo información documental especializada sobre el tema y con base en ella se diseñó una entrevista semiestructurada de 20 preguntas, la cual tuvo una primera aplicación de donde se consideró pertinente ajustar el lenguaje, cantidad de preguntas y secuencia de estas, así como la población objetivo.

Palabras clave: Amor, ideal romántico, pareja, jóvenes, entrevista.

Abstract

This paper's objective is to design an interview that explores the experience of college students in relation to the romantic love ideal in their couple relationships. For this purpose documental and specialized information was obtained, a 20 question semi-struc-

²⁹ Correo electrónico: ednagdiazb@gmail.com.

³⁰ Correo electrónico: beslterapia@gmail.com.

³¹ Correo electrónico: sandovalkarla@hotmail.com.

tured interview was designed. Based on the information previously obtained, the interview was conducted, and it was pertinent to adjust the language, quantity of questions and the sequence of these, and the aim population.

Key words: Love, romantic ideal, couple, youngsters, interview.

Introducción

Hoy en día es común hablar de emociones y sentimientos, lo que constituye una práctica social cotidiana abordada desde diferentes áreas, tales como la literatura, el cine, los cuentos infantiles, las canciones de moda etc. Sin embargo, no es tan usual abordar esa dimensión afectiva de la sociedad desde la ciencia, a pesar de que dicha dimensión es un rasgo inherente a la existencia humana. Las emociones, los sentimientos y la afectividad en sí han sido considerados objeto legítimo de estudio de las ciencias sociales hasta hace poco tiempo, punto clave para ello ha sido la revolución paradigmática de la ciencia que tuvo lugar en el siglo pasado.

El tema que ocupa a este trabajo yace en el terreno de la afectividad, concretamente el del amor romántico en parejas heterosexuales. Se considera substancial resaltar la importancia del amor romántico en devenir sociedad, pues el amor romántico es la razón declarada para las uniones matrimoniales en la cultura occidental, y

el matrimonio como institución es aún base en la conformación de la familia tradicional, plataforma en la que se introyectan las normas y valores socioculturales. Además, el amor romántico es también "raíz" para otros comportamientos humanos, como lo menciona Rodríguez (2012), tales como violencia machista, infidelidades, homicidios, suicidios, divorcios, rupturas con las familias de origen, así como conflictos étnicos o de clase social.

Siendo que el amor romántico es la base para elegir una pareja con la cual relacionarnos a nivel íntimo y también causa confesada para el matrimonio, una unión que es significada para toda la vida, se considera a este tipo de relaciones sustanciales en la experiencia humana pues incurren en el ámbito más privado y cotidiano. También, en nuestra época, la práctica del amor romántico se ha vuelto popular, es decir, cualquiera de nosotros lo hemos experimentado, ya sea en una experiencia propia o ajena, especialmente los

jóvenes, pues dedican una parte importante de su tiempo a practicar, buscar, anhelar, pensar y/o conversar sobre el amor.

Existe un pensamiento social en cuanto al amor y este guía la experiencia amorosa de las personas, desde los contenidos en películas, literatura, canciones o videos musicales, todos ellos son fuentes de información sobre la persona ideal para enamorarse, o casarse, la conducta sexual “adecuada” entre enamorados, aquellos amores proscritos, así como el desempeño de los roles femeninos y masculinos.

Como objetivo de este trabajo se plantea diseñar una herramienta que permita explorar si los jóvenes universitarios viven o no sus relaciones de pareja desde los ideales del amor romántico.

Marco teórico

Esbozar el concepto de amor no es una tarea sencilla pues existen numerosas definiciones de este; coexisten además diversas perspectivas que estudian y conciben al amor romántico desde otros paradigmas, tales como las teorías evolucionistas, conductistas, neurofisiológicas y cognitivas. Este trabajo aborda el amor romántico desde un enfoque socioconstruccionista; dentro de los estudios de dicho enfoque resalta el trabajo del

psicólogo James Averill, para quien el amor romántico es un proceso psicosocial que toma sentido con otros, pues son determinados contextos los que le otorgan significados específicos y es a través del análisis de los otros que puede ser entendido. Por ello, el amor es visto como un rol social temporal que cumple reglas construidas por una colectividad de individuos, acumulándose así prescripciones apropiadas a las exigencias de la sociedad (Hernández, 2009). Así pues, el amor romántico es un conjunto de pensamientos, sentimientos, acciones y declaraciones que engloban al fenómeno amoroso (Yela, 2015) y según Herrera (2010) dicho fenómeno es construido socialmente y está atravesado por una ideología hegemónica a la cual le confiere ciertas características específicas.

De manera más específica, el material documental recabado para el diseño de la herramienta se centra en autoras con estudios empíricos y documentales-reflexivos en el tema, quienes a su vez basan dichos estudios en la Teoría Feminista.

Siguiendo a Delgado y Gutiérrez (1999) se considera adecuado usar la entrevista cuando los escenarios en los que incurren las prácticas no son accesibles de otro modo; en este caso específico, las prácticas amorosas suceden mayormente en

la vida privada, escenario lejano a la mirada del investigador. La entrevista también resulta útil al pretender esclarecer la experiencia humana subjetiva, es decir, aquella vivencia individual del informante siempre permeada por el contexto social al cual se adscribe dicho individuo. De acuerdo con Taylor y Bogdan (2013) con este tipo de herramienta se logran apreciar las teorías sobre la vida social, ya que se trata de que los relatos verbales de las personas den cuenta de aquello que es importante para ellas, sus significados y perspectivas, es decir, del modo en el que ven, clasifican y experimentan el mundo.

Existen varios tipos de entrevista; en este estudio se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual presenta un grado mayor de flexibilidad que las entrevistas estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. Se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio (Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U.; Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruíz, M. 2013).

El diseño exitoso de una entrevista comprende una planeación adecuada, siguiendo una estruc-

tura organizada con base en los objetivos, categorías y literatura del tema en cuestión, sin olvidar que las entrevistas cualitativas necesitan de un diseño flexible, a través del cual se pueda controlar y corregir la herramienta empleada (Taylor y Bogdan, 2013).

Para lograr esto, es imprescindible construir un guion que contenga preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema. Se trata de un esquema con los puntos a tratar, con los temas y subtemas que deben cubrirse (Valles, 1999)

Como menciona Valles (1999) diseñar se trata de tomar decisiones, lo cual supone elegir. Fase fundamental de este proceso son las decisiones muestrales que el investigador tiene que tomar como la selección de contextos relevantes al problema de investigación, la selección de informantes y el número de entrevistas a realizar, para lo cual sigue criterios preestablecidos en la literatura metodológica.

Procedimiento

Siguiendo a Valles (2002) se utilizó el criterio de muestreo de naturaleza práctica, es decir, aquellos sujetos que representan una mayor accesibilidad en cuanto a que tienen información relevante

sobre el amor romántico, que son accesibles física y socialmente. Se estableció como universo a los jóvenes universitarios, quienes por su condición de jóvenes viven día a día el amor romántico, además de encontrarse en un contexto institucional de fácil acceso, cumpliendo así con los criterios de heterogeneidad y accesibilidad.

La muestra estuvo compuesta por 6 jóvenes universitarios (3 hombres y 3 mujeres) estudiantes de ingeniería química metalúrgica, entre los 17 y 19 años de edad.

Se diseñó una entrevista semiestructurada con 20 preguntas abiertas, de implementación cara a cara, no dirigida y de aplicación individual, creada ad-hoc para este trabajo.

Para diseñar dicha entrevista primero se realizó una búsqueda de literatura especializada sobre el tema, para lograr conceptualizar el constructo amor romántico de manera clara, extrayendo los elementos constitutivos del mismo.

Se desarrollaron preguntas abiertas para cada uno de dichos elementos, lo cual resultó en una entrevista semiestructurada de 20 preguntas abiertas sobre el tema de amor romántico. Se hicieron aplicaciones de esta entrevista preliminar a 6 jóvenes universitarios (3 hombres y 3 mujeres)

con el objetivo de hacer una primera revisión de la manera en que las preguntas fueron formuladas, así como la secuencia de las mismas, tomando en cuenta que la terminología y vocabulario usado fuese conocido y significativo a los informantes. Una vez hechas las modificaciones de acuerdo con esta primera aplicación se hizo una segunda para corroborar la versión definitiva.

Resultados

De la búsqueda documental realizada se encontraron los siguientes 8 elementos que constituyen el amor romántico:

1. Heterosexual
2. Popular-deseable
3. Eterno (matrimonio)
4. Monógamo
5. Pasión
6. Posesión (celos y vigilante)
7. Entrega
8. Proyecto prioritario (sacrificio)

Para los elementos 3, 6 y 8 fue necesario añadir uno o dos descriptores más, ya que resultan más

amplios en su conceptualización: Eterno (matrimonio), Posesión (celos y vigilante) y Proyecto prioritario (sacrificio).

Una vez elaborada la entrevista preliminar de 17 preguntas abiertas se aplicó a 6 jóvenes universitarios (17 -19 años de edad) y se ajustaron las preguntas número 4, 7, y 12, pues contenían palabras desconocidas para los entrevistados (sublime, proyecto y postergar); también se modificó el orden las preguntas número 13 y 14, ya que dicha secuencia resultó desorientadora a los entrevistados. Las preguntas diseñadas para los elementos heterosexual, popular-deseable, eterno, monógamo y pasión (1, 2, 3, 4 y 5) arrojaron la información esperada; sin embargo, en las preguntas referidas a los elementos posesión, entrega y proyecto prioritario (6, 7 y 8) la información recibida fue más inespecífica y fue necesario precisar, por lo que se agregó una pregunta más a cada uno de estos elementos.

En referencia a la población elegida para esta aplicación preliminar, resultó inadecuada, dado que los entrevistados no contaban con experiencia en relaciones de pareja a largo plazo.

Una vez elaborada la entrevista final se hizo otra aplicación a 6 jóvenes universitarios (3 hombres y 3 mujeres) estudiantes de ingeniería química

metalúrgica entre los 22 y 25 años de edad, de la cual no se requirió ningún ajuste, resultando la siguiente entrevista:

Sexo:

Edad:

Experiencia en relaciones amorosas:

1. *¿Qué opinas de la siguiente frase? "El amor ideal solo es posible entre un hombre y una mujer"*
2. *¿Qué tan importante es para ti encontrar el amor?*
3. *¿Qué tan importante crees que es para los demás encontrarlo?*
4. *En tu opinión, ¿cuánto dura el amor ideal?*
5. *¿Consideras que el amor tiene etapas? ¿Cuáles serían?*
6. *Imagina que conocieras a una persona con todas las características que deseas para formar una pareja, ¿te casarías con él/ella, aunque no estuvieras enamorado/a?*
7. *¿Qué significaría si una pareja que se ama decide nunca casarse o vivir juntos?*

8. *En una relación de pareja, ¿puede haber infidelidad sexual y seguirse amando?*
9. *¿Consideras que se puede amar igual a dos personas al mismo tiempo?*
10. *¿El amor incluye relaciones sexuales? ¿En qué momento?*
11. *¿Cuándo hay amor hay relaciones sexuales placenteras?*
12. *¿Son aceptables los celos en una relación amorosa?*
13. *¿Qué significaría si tu pareja nunca te celara ni en el más mínimo aspecto?*
14. *Para cuidar el amor encontrado, ¿es necesario estar alerta de ciertas conductas y/o cosas de tu pareja?*
15. *Si tu pareja te dice "esta vez tengo ganas de ir solo", ¿cómo te hace sentir eso?*
16. *Cuando ya estás en una relación amorosa a largo plazo, ¿puedes seguir saliendo con tus amigos y amigas como antes?*
17. *Cuando ya estás en una relación amorosa a largo plazo, ¿puedes hacer nuevos amigos/as?*
18. *¿Estarías dispuesto/a a cambiar algunos aspectos de ti con el fin que la relación funcionara?*
19. *¿Es a veces necesario renunciar y/o suspender sueños/planes para que la relación funcione?*
20. *En la vida, ¿se puede ser enteramente feliz sin haber encontrado el amor?*

Conclusiones

Para el diseño de esta entrevista semiestructurada de corte cualitativo fue favorecedor basar dicho diseño en autoras que contaban con trabajos empíricos y reflexivos sobre el tema, en este caso el amor romántico, y adscritas a una corriente teórica feminista, para así lograr una congruencia interna en el contenido de dicha entrevista.

Fue fundamental acoplar el lenguaje a la población objetivo para que la comprensión fuera en un sentido bilateral, debido a que el bagaje cultural y lenguaje que posee la población es básico y limitado; también corregir la secuencia y lógica de las preguntas fue esencial.

Haber elegido un método de carácter flexible resultó primordial para el diseño de la entrevista,

pues la aplicación preliminar con la población de menor edad no aportó la información esperada debido a la falta de experiencia en relaciones amorosas a largo plazo, ya que ello les permite responder dentro de la vivencia y tener una comparación entre expectativa y vivencia; una vez corregido el camino se optó por una población distinta que resultó adecuada, ya que de acuerdo con el objetivo de este trabajo resultó esencial que los jóvenes contaran con experiencia en relaciones de pareja ya que lo que se pretende lograr es saber si las relaciones de pareja se viven o no desde los ideales del amor romántico.

Referencias

- Abad, L. & Flores, J. (2010). Emociones y sentimientos. Enfoques interdisciplinarios. La construcción sociocultural del amor. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla, recuperado de:
https://books.google.com.mx/books/about/Emociones_y_sentimientos_La_construcci%C3%B3n.html?id=kI4JHUBrI74C
- Belli, S., Harré, R. & Lupicino, I. (2010). Emociones y discurso: una mirada a la narrativa científica de la construcción social del amor. *Prisma Social*, 4, recuperado de: http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/10_N4_PrismaSocial_simone_rom_lupicino.pdf
- Borrajó, E., Gámez-Guadix, M. & Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. *Psicothema*, 27, 4, 327-333, recuperado de:
<http://www.psicothema.com/pdf/4270.pdf>
- Bosch, E., Ferrer, V., García, E., Ramis, C., Mas, C., Navarro, C. & Torrens, G. (2007). Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja. Instituto de la mujer. Recuperado de: <http://centreantigona.uab.cat/izquierda/amor%20romantico%20Esperanza%20Bosch.pdf>
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1999) *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.
- Díaz-Bravo, L; Torruco-García, U; Martínez-Hernández, M & Varela-Ruíz, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación de Educación Médica*, 2, 7 (162-167), recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

- Esteban, M. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, 39, 1, recuperado de: <http://antares.iztacala.unam.mx/renisce/wp-content/uploads/2014/08/El-amor-romantico.pdf>
- Esteban, M. (2011). *Crítica del pensamiento amoroso*. Barcelona: Bellaterra
- Esteban, M., Medina, R. & Távora, A. (2005). ¿Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género. Recuperado de: <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0599/Sevilla-05122.pdf>
- Hernández, D. (2009). Una perspectiva de las teorías de la emoción: hacia un estudio de las implicaciones en la vida del hombre (Monografía de grado). Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, recuperado de: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1772/1010170651.pdf?sequence=1>
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de Encuentro.
- Morales, F., Gaviria, E. & Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social*. España: McGraw Hill.
- Oliveira, P., Araujo, Z. & Silva, A. (2013). Teorías sobre el Amor no Campo da Psicologia Social. *Psicologia Ciencia e Profissao*, 33, 1 (16-31), recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n1/v33n1a03.pdf>
- Rodríguez, T. (2012). El amor en las ciencias sociales: cuatro visiones teóricas. *Culturales*, 8, 15 (155-180), recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69424430007>
- Saiz, M. (2013). Amor patriarcal y violencia machista. Una aproximación crítica al pensamiento amoroso hegemónico de Occidente. (Tesis de maestría). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/303392768/7/AMOR-ROMANTICO-Y-VIOLENCIA-MACHISTA>
- Sanpedro, P. (2005). El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja. *Disenso*, 45, 1-6. Recuperado de: http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0392/Pilar_Sanpedro.pdf
- Schäfer, G. (2008). Romantic love in heterosexual relationships: women's experiences. *Social Sciences*, 16, 3,187-197, recuperado de: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-16-0-000-000-2008-Web/JSS-16-3-000-000-2008-Abst-Text/JSS-16-3-187-08-625-Schafer-G/JSS-16-3-187-08-625-Schafer-G-Tt.pdf>

- Serrano, G. & Carreño, M. (1993). La teoría de Sternberg sobre el amor. Análisis empírico. *Psicothema*, 5, 1 (151-167), recuperado de: <http://www.psicothema.es/pdf/1135.pdf>
- Taylor, S y Bogdan, R. (2013) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis
- Valles, M. (2002). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/110836930/Entrevistas-Cualitativas-Miguel-Valles>
- Verdú, A. (2015). El amor como objeto de estudio del feminismo del siglo XXI. *La aljaba*, recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042015000100008
- Yela, C. (2015). *El amor desde la Psicología Social. Ni tan libres, ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.

Terapia narrativa: una alternativa metodológica para el rescate del cuerpo-territorio

Miriam Torres Ontiveros³²

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

Resumen

El presente artículo tiene como propósito presentar a la Terapia narrativa como una opción metodológica para trabajar con el cuerpo-territorio de las mujeres. Para ello, iniciaré señalando los principios básicos del Feminismo decolonial, propuesta epistemológica de donde se obtiene la categoría cuerpo-territorio. Posteriormente mencionaré la Terapia narrativa como metodología. Finalmente se plantea la propuesta de trabajar el cuerpo-territorio desde dicha terapia.

Palabras clave: Cuerpo-territorio, Terapia narrativa, Feminismo decolonial.

Abstract

The purpose of this article is to present the narrative therapy as a methodological option for working with women's body-territory. In order to do this, I will begin by signaling the basic principles of decolonial Feminism, an epistemological proposal where the category of body-territory is obtained. Later, I will mention the narrative Therapy as methodology.

³² Maestra en Investigación de la Educación, doctoranda del programa de Ciencias de la Educación, ISCEEM Toluca. Correo electrónico: rianmimx@yahoo.com.mx.

Finally, the proposal to work the body-territory from the mentioned therapy is presented.

Keywords: body-territory, narrative therapy, decolonial feminism.

Iniciaré mencionando los principios de Feminismo decolonial en donde Lugones (2011), como precursora de esta postura epistemológica, propone el sistema moderno/colonial de género como un lente a través del cual continuar teorizando la lógica opresiva de la modernidad/colonialidad, así como su uso de dicotomías y de la lógica categorial. La lógica categorial dicotómica y jerárquica es central para el pensamiento capitalista y colonial/moderno sobre raza, género y sexualidad.

El proceso de destrucción de la comunidad está íntimamente ligado a la relación entre sexualidad y raza, y el sistema de género entiende al género como necesariamente humano, dicotómico, jerárquico, heterosexual y sexualmente dimórfico. La distinción sexual moderna/capitalista/colonial no es biológica sino política; es una distinción axial que, al usar la distinción como natural y biológica, esconde en sí misma las contradicciones del sistema de género moderno/colonial/capitalista (Lugones, 2012).

Descolonizar el género es necesariamente una tarea práctica. Es entablar una crítica de la opresión de género racializada, colonial, capitalista y heterosexualista. Al análisis de la opresión de género racializada y capitalista, es decir, a la colonialidad del género, el Feminismo decolonial se presenta como opción para vencerla (Lugones, 2011).

El no leer o no ver la imposición de las dicotomías humano/no humano, hombre/mujer o varón/hembra en la construcción de la vida cotidiana (como si eso fuera posible), sería esconder la colonialidad del género, y borraría la misma posibilidad de sentir y leer el tenso habitar en la diferencia colonial y las respuestas a partir de este. El éxito de la compleja normatividad de género introducida con la colonización que entra en la constitución de la colonialidad del género ha convertido esta traducción colonial en un asunto cotidiano, pero la resistencia a la colonialidad del género es también vivida lingüísticamente en la atención de la herida colonial (Lugones, 2011).

Al transformarlo en un asunto cotidiano se deja fuera de alcance del análisis, la crítica, la propuesta, la atención, reforzando la naturalización de la misma, por ende, la naturalización de las condiciones y de las acciones que se consideran "propias de cada género".

Lugones (2011) propone trabajar hacia un feminismo decolonial, lo que implica, aprender unas acerca de las otras como personas que resisten a la colonialidad del género en la diferencia colonial, sin necesariamente ser una persona con acceso a información privilegiada de los mundos de sentidos de los cuales surge la resistencia a la colonialidad. "Nos estamos moviendo en una época de cruces, de vernos unas a otras en la diferencia colonial construyendo una nueva sujeta de una nueva geopolítica feminista de saber y amar" (Lugones, 2011, p.117).

A medida que la colonialidad infiltra cada aspecto de la vida mediante la circulación del poder en los niveles del cuerpo, el trabajo, la ley, las imposiciones de tributos, la introducción de la propiedad y la desposesión de la tierra, su lógica y eficacia son enfrentados por diferentes personas concretas cuyos cuerpos, en relación y relaciones con el mundo de los espíritus, no siguen la lógica del capital (Lugones, 2011).

Mendoza (2014, p. 96) plantea que:

"La definición racializada del trabajo asalariado creó las bases para un pacto social entre capitalistas y la clase obrera masculina de origen europeo (blancos) en detrimento de los trabajadores no asalariados, no blancos. Implica un pacto social entre hombres, de género, el pacto social de género tuvo implicaciones políticas en la conformación de la ciudadanía y no sólo económicas en la construcción de clase. La definición del trabajo asalariado como un privilegio de hombres blancos europeos impidió que la mayoría de los hombres blancos pobres cayeran en esclavitud y los libero del trabajo doméstico, por eso, aunque el trabajo asalariado masculino estuviese sujeto a la explotación capitalista, el pacto sirvió para sentar las bases de la figura del ciudadano masculino: un individuo libre, que posee control sobre su cuerpo, el derecho y el tiempo para la participación política; derechos legales, civiles, individuales y políticos que excluyen a mujeres y esclavos, es decir, sin el transformó de la esclavitud en las colonias no habría ciudadano y jefe de hogar masculino blanco en Occidente".

El pacto de género entre hombres blancos descansa sobre una base precaria; por un lado, depende de relaciones capitalistas de explotación

entre hombres, y por otro, requiere la subordinación de las mujeres. El acceso de las mujeres blancas al trabajo asalariado y a la ciudadanía completa es igual de desestabilizador. Ello crea una tensión entre hombres y mujeres blancas que beneficia al capital, porque socava la solidaridad entre los géneros en el mercado laboral y en la esfera política. Es preciso también mantener relaciones de trabajo de superexplotación en la periferia para contener las presiones de los distintos lados e impedir a toda costa que se establezcan democracias (Mendoza, 2014).

“La descolonización en el feminismo se ha concretado en una suerte de búsqueda liberadora de un discurso y de una práctica política que cuestiona, y a la vez propone, que busca, a la vez que encuentra, que analiza el contexto global- local, a la vez que analiza las subjetividades producidas por raza, clase, sexo y sexualidad dadas en este contexto pero que se articulan a las dinámicas estructurales” (Curiel, 2014, p. 327).

En lo que respecta a la Terapia narrativa, no sólo nos proporciona un marco que nos permite tener en cuenta el contexto sociopolítico de las personas cuyas vidas están situadas en muchos textos, sino que nos permite también estudiar la acción y los efectos del poder sobre las vidas y las relacio-

nes. Esta posibilidad es importante, porque la perspectiva del poder se ha pasado por alto frecuentemente en la literatura terapéutica en general, y sobre todo en la benévola visión que solemos tener de nuestras propias prácticas. Los análisis del poder que han aparecido en la literatura terapéutica lo han representado, tradicionalmente, en términos individuales: como un fenómeno biológico que afecta a la psique del individuo; o bien como una patología individual que es el resultado inevitable de experiencias personales tempranas y traumáticas; o aun en términos marxistas, como un fenómeno de clase. Más recientemente, ciertos análisis feministas del poder lo han enmarcado como un fenómeno represivo específicamente vinculado a la diferencia entre los sexos. Ello sensibilizó a muchos terapeutas respecto de las experiencias de malos tratos, explotación y opresión relacionadas con el sexo (Withe y Epston, 1993).

Withe (1997 citado en Payne, 2002) siempre ha prestado atención, en su práctica y su enseñanza de la terapia, a los problemas de género; no sólo a los que las personas pueden traer sino a su influjo en la política de las interacciones terapéuticas. Pero toda actitud del terapeuta inconscientemente basado en suposiciones culturales sobre el poder puede distorsionar o impedir su trabajo

con personas de otras culturas. La terapia narrativa hace hincapié en la necesidad de mantener una vigilancia constante frente a las manifestaciones más sutiles de ambos, por ejemplo, en el tono de la voz, el predominio en el diálogo, la marginalización, la pretensión de haber comprendido al otro en virtud de una inexistente empatía y otras normas culturales y de género. Withe (1995 citado en Payne, 2002) insiste que los terapeutas pueden minimizar estos factores manteniéndose alerta y verificando las propias impresiones, lo cual es su obligación moral.

La Terapia narrativa puede ayudar a las personas a reexaminar sus vidas y dirigir su atención a su propio conocimiento local, cosa que sirve de contrapeso y produce descripciones más ricas o gruesas que les permiten escapar de los efectos deletéreos del poder (Payne, 2002).

Se ha insistido en la idea de que las personas son ricas en experiencia vivida, que sólo una fracción de esta experiencia puede relatarse y expresarse en un determinado momento, y en que una gran parte de la experiencia vivida queda inevitablemente fuera del relato dominante acerca de las vidas y las relaciones de las personas. Estos aspectos de la experiencia vivida que quedan fuera del relato dominante constituyen una

fuerza, llena de riqueza y fertilidad, para la generación o regeneración de relatos alternativos. Esta externalización ayuda también a interrumpir la lectura y la representación habitual de estos relatos. Cuando las personas se separan de sus relatos, pueden experimentar un sentimiento de agencia personal y sentirse capaces de intervenir en sus vidas y en sus relaciones (Withe y Epston, 1993).

El descubrimiento de acontecimientos extraordinarios y la externalización del problema pueden fortalecerse incitando a las personas a describir su influencia, así como la influencia de sus relaciones con los otros, sobre la vida del problema. En una terapia de tradición oral, la recuperación de las vidas y relaciones se logra principal, aunque no exclusivamente, haciendo preguntas. En una terapia que incorpora la tradición narrativa, esto se logra también recurriendo a diversos documentos escritos (Withe y Epston, 1993).

La comprensión de la experiencia vivida, incluida la que conocemos como autocomprensión, está mediatizada por el lenguaje. Al usar el lenguaje no estamos comprometidos en una actividad neutral. Existe una reserva de discursos culturalmente asequibles que se consideran apropiados y relevantes para la expresión o representación de

determinados aspectos de la experiencia. Y es de suponer que esos discursos de verdad de los conocimientos unitarios y globales contribuyen significativamente a la mediación de la comprensión y a la constitución de las personas y de las relaciones (Withe y Epston, 1993).

La externalización del problema ayuda a las personas a identificar los conocimientos unitarios y los discursos de verdad que las están sometiendo, así como a liberarse de ellos. Al describir la influencia del problema en la vida y las relaciones de la persona, estos conocimientos unitarios pueden ponerse en evidencia alentando a las personas a identificar ciertas creencias acerca de ellas mismas, de los otros y sus relaciones, que se refuerzan y confirman continuamente debido a la presencia del problema. Por lo general, estas creencias están vinculadas a una sensación de fracaso a la hora de lograr ciertas expectativas, cumplir ciertas especificaciones y satisfacer determinadas normas. Estas expectativas, especificaciones y normas pueden dar detalles sobre las verdades de los conocimientos unitarios. Entonces será posible explorar la historia del efecto de estas verdades en la constitución de la vida y las relaciones de esas personas. A través de este proceso de externalización, las personas adoptan una perspectiva reflexiva respecto de sus vidas, y pue-

den considerar nuevas opciones para cuestionar las verdades que experimentan como definidoras y especificadoras de ellas mismas y de sus relaciones. Esto les ayudará a negarse a la cosificación de sus personas y sus cuerpos a través del conocimiento (Withe y Epston, 1993).

Withe y Epston (1993) consideran que puede sostenerse que la escritura proporciona un mecanismo por el cual las personas pueden participar más activamente en la determinación de la organización de la información y la experiencia, así como en la producción de diferentes relatos de los eventos y las experiencias. Estos comentarios referentes a la utilidad de la escritura tienen tanta importancia para el lector como para el escritor, y tanta importancia para el terapeuta como para la persona que acude a terapia.

En lo que respecta a trabajar con el cuerpo-territorio desde la Terapia narrativa, es importante iniciar por explicar el cuerpo-territorio, categoría creada por Cabnal (2010) quien nos invita a asumir la corporalidad individual como territorio propio e irrepetible, lo que permite fortalecer el sentido de la afirmación de la existencia, de ser y estar en el mundo. Así, emerge la autoconciencia que va dando cuenta de cómo ha vivido ese cuerpo en su historia personal, particular y tem-

poral, así como las diferentes manifestaciones y expresiones de los patriarcados y todas las opresiones derivadas de ellos, reflejadas en ese cuerpo-territorio.

Recuperar el cuerpo para defenderlo del embate histórico estructural que atenta contra él se vuelve una lucha cotidiana indispensable, porque el cuerpo-territorio ha sido milenariamente un territorio en disputa por los patriarcados para asegurar su sostenibilidad desde y sobre el cuerpo de las mujeres (Cabnal, 2010).

El cuerpo-territorio es entendido en este artículo como aquel espacio donde confluyen la salud o la enfermedad en búsqueda de un equilibrio, en este caso psicológico. La categoría cuerpo-territorio nos invita a hacernos conscientes de las posibilidades que tenemos de defender ese cuerpo, identificado como nuestro primer territorio. La mayoría de nosotras, debido a nuestra educación patriarcal, iniciamos por la defensa de nuestros territorios, entendidos estos como: los hijos, el esposo, el hogar, el trabajo, etc.; pero en ese proceso olvidamos nuestro primer territorio: el cuerpo. Este nos avisa de dicho olvido, pero tendemos a ignorarlo.

La invitación aquí es a permitirle a ese cuerpo-territorio expresarse para identificar sus necesida-

des. Una opción para ello es la Terapia narrativa, la cual sugiere que el paciente rescate de las narrativas aquellos elementos que le han permitido avanzar en la problemática vivida.

Las personas que acuden a terapia suelen sentirse incapaces de intervenir en una vida que se les aparece como inmutable; están bloqueadas en su búsqueda de nuevas posibilidades y significados alternativos. En consecuencia, es posible que la tradición escrita, en la medida en que permite reflejar la experiencia sobre la dimensión temporal, tenga mucho que ofrecer en las actividades definidas como terapia (Withe y Epston, 1993).

Los bloqueos tienden a verse reflejados en el cuerpo, sin embargo, tendemos a ignorarlos o hasta llevarlos al límite. Withe y Epston (1993) plantean que cuando las narraciones de las personas dentro de las que relatan su experiencia no representan suficientemente sus vivencias, habrá aspectos significativos de su experiencia vivida que contradigan las narraciones dominantes. Pero también se puede dar por sentado que, cuando alguien acude a terapia, un resultado aceptable para él podría ser la identificación o generación de relatos alternativos que le permitan representar nuevos significados, aportando con ellos posi-

bilidades más deseables que las personas experimentarán como más útiles, satisfactorias y con final abierto.

Se propone la idea de que es posible generar y regenerar relatos alternativos a través de la representación de significados alrededor de acontecimientos extraordinarios. Esta representación puede también proporcionar una base para la identificación de los conocimientos subyugados y para la apertura de espacios en los que puedan circular estos conocimientos (Withe y Epston, 1993). Es decir, la identificación de aquellos elementos de la modernidad/colonialidad que se han naturalizado por medio del género, acentuado la dicotomía jerarquizada hombre/mujer.

La identificación de los acontecimientos extraordinarios puede verse facilitada por la externalización del problema. Y después de la externalización de los conocimientos, investigando aquellos aspectos de la vida de la persona (y de las cualidades que experimenta en relación con los otros) que es capaz de valorar, pero que no encajan con lo que especifican estos conocimientos unitarios, es decir, que no se adaptan a las normas y expectativas propuestas por estos conocimientos (Withe y Epston, 1993). Es esto a lo que llamaría colonialidad del género.

A partir de aquí se puede alentar a las personas a descubrir las importantes implicaciones que estos acontecimientos extraordinarios tienen para ellas mismas y sus relaciones, así como a identificar aquellos conocimientos extraordinarios que podrían incorporar estas nuevas comprensiones. De este modo se hace posible la representación de conocimientos locales, populares o indígenas (Withe y Epston, 1993).

La terapia narrativa es una alternativa para abordar el cuerpo-territorio, pues permitirá escucharlo por medio de las narrativas, lo que llevará a las mujeres a identificar las problemáticas expresadas en su cuerpo y buscar alternativas-otras para atenderlas y solucionarlas. La terapia narrativa nos da la pauta para identificar la importancia de lo político en nuestra concepción o naturalización de lo patriarcal, y cómo este puede repercutir en el cuerpo-territorio.

Dicha terapia da una apertura a aquellos conocimientos otros que poseemos y que nos ayudarán a elaborar otras formas de solucionar los problemas que se nos presenten, así como el Feminismo decolonial es una opción para enfrentar los problemas de género, acuñados en la modernidad/colonialidad.

Referencias

- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (10-25). Guatemala: ACSUR. Recuperado de:
<https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Curiel, O. (2014). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. En Y. Esponosa, Gómez y Ochoa (Ed.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala* (325-334). Colombia: Universidad del Cauca. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE050587536052580040076985F/\\$FILE/Tejiendo.-pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE050587536052580040076985F/$FILE/Tejiendo.-pdf)
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6, 105-119. Recuperado de http://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1_18.pdf
- Lugones, M. (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. En P. Montes (Ed.), *Pensando los feminismos en Bolivia. Serie foros 2.* (129-139). La Paz, Bolivia: Conexión Fondo de Emancipación. Recuperado de: http://www.conexion.org.bo/uploads/Pensando_los_Feminismos_en_Bolivia.pdf
- Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Y. Esponosa, Gómez y Ochoa (Ed.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala* (91-103). Colombia: Universidad del Cauca. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE050587536052580040076985F/\\$FILE/Tejiendo.-pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/498EDAE050587536052580040076985F/$FILE/Tejiendo.-pdf)

Payne, M. (2002). *Terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. México: Paidós (35-59). Recuperado de:

http://www.ub.edu/hsctreballsocial/sites/default/files/pdfs/casos-practics/terapia_narrativa_1.pdf

White, M. y Epston, D. (1993) *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Buenos Aires: Paidós (18-52). Recuperado de <https://mmhaler.files.wordpress.com/2010/06/medios-narrativos-para-fines-terapeuticos2.pdf>