



# alternativas en psicología



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

## **El Método filosófico de la Diferencia y la psicología científica**

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

## **Fortaleza psicológica en la adolescencia: estudio de caso**

Andrea Estrella Pacheco y Rosa Isela Cerca Uc

## **Estudio sobre el papel mediador de la Resiliencia entre la autoestima y el perdón en el trabajo**

Carmen María Salvador-Ferrer, Vanessa Valentín-Lara

## **Las metáforas de vida de los Ingenieros: Evaluación de sus principales valores y su compromiso laboral**

Edward Hoffman, Catalina Acosta-Orozco, William C. Compton, Fernando A. Ortiz

## **Epistemología Neopositivista en Psicología**

Mauricio Mercado Aravena, Mónica Pino Muñoz

## **Efecto de la Imaginación Guiada en la reducción de la ansiedad dental y dolor ante cirugía de terceros molares**

Francisco Cázares de León, Blanca Idalia Montoya Flores, Martha Cecilia Elizondo Rojas, Juan Eduardo Arizpe Coronado

## **Repercusiones psicológicas del acoso sexual callejero en mujeres meridianas**

Jazive Tuyub Basulto, Valeria Valle Anguas, Seydi Alpuche Salazar

## **Análisis narrativo de la vida de un joven con distrofia muscular de Duchenne**

Cintia Aguilar Delgadillo, Luciana Ramos Lira

## **Expectativas académicas de estudiantes y apoderados migrantes y nativos de escuelas de Santiago de Chile**

Constanza Lizama Vidal, Mario Morales Navarro

## **Indecisión profesional en estudiantes del tercero año de la Enseñanza Media**

Adriana Benevides Soares, Priscila Fernandes Farias Campos Lima

## **¿Por qué los adolescentes se aceptan y se rechazan?**

Susett de la Caridad Naranjo Pou, Jorge Enrique Torralbas Oslé, Patricia Batista Sardain

## **Escala de Eficacia del Manual de metodología observacional: Análisis factorial confirmatorio**

Luz María Flores Herrera, Jimena Rosas Torres, Marcos Bustos Aguayo

Revista Semestral. Tercera Época. Año XXIV  
Número 45. Agosto 2020 - Enero 2021  
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](http://www.alternativas.me)

info@alternativas.me

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

Diseño y formación: creamos.mx

Edición y corrección: Tania Torres Gómez Tagle

Revista Alternativas en Psicología, año XXIV, número 45. Agosto 2020 – Enero 2021, 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](http://www.alternativas.me), [info@alternativas.me](mailto: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: 15 de agosto 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

<b>El Método filosófico de la Diferencia y la psicología científica.....</b>	<b>8</b>
Rubén González Vera, Norma Leticia Cabrera Feroso, Herminia Mendoza Mendoza, Roberto Arzate Robledo <i>UNAM, FES IZTACALA</i>	
<b>Fortaleza psicológica en la adolescencia: estudio de caso.....</b>	<b>23</b>
Andrea Estrella Pacheco y Rosa Isela Cerca Uc <i>Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Yucatán</i>	
<b>Estudio sobre el papel mediador de la Resiliencia entre la autoestima y el perdón en el trabajo.....</b>	<b>38</b>
Carmen María Salvador-Ferrer, Vanessa Valentín-Lara <i>Universidad de Almería</i>	
<b>Las metáforas de vida de los Ingenieros: Evaluación de sus principales valores y su compromiso laboral.....</b>	<b>52</b>
Edward Hoffman, Catalina Acosta-Orozco, William C. Compton, Fernando A. Ortiz <i>Universidad de Yeshiva, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Estatal de Middle Tennessee, Universidad Gonzaga</i>	
<b>Epistemología Neopositivista en Psicología.....</b>	<b>68</b>
Mauricio Mercado Aravena, Mónica Pino Muñoz <i>Universidad del Bío-Bío</i>	
<b>Efecto de la Imaginación Guiada en la reducción de la ansiedad dental y dolor ante cirugía de terceros molares.....</b>	<b>77</b>
Francisco Cázares de León, Blanca Idalia Montoya Flores, Martha Cecilia Elizondo Rojas, Juan Eduardo Arizpe Coronado <i>Universidad de Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León</i>	

<b>Repercusiones psicológicas del acoso sexual callejero en mujeres meridanas.....</b>	<b>93</b>
Jazive Tuyub Basulto, Valeria Valle Anguas, Seydi Alpuche Salazar <i>Universidad Autónoma de Yucatán</i>	
<b>Análisis narrativo de la vida de un joven con distrofia muscular de Duchenne.....</b>	<b>102</b>
Cintia Aguilar Delgadillo, Luciana Ramos Lira <i>Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Nacional de Psiquiatría</i>	
<b>Expectativas académicas de estudiantes y apoderados migrantes y nativos de escuelas de Santiago de Chile.....</b>	<b>117</b>
Constanza Lizama Vidal, Mario Morales Navarro <i>Universidad de Santiago de Chile</i>	
<b>Indecisión profesional en estudiantes del tercer año de la Enseñanza Media.....</b>	<b>131</b>
Adriana Benevides Soares, Priscila Fernandes Farias Campos Lima <i>Universidad Salgado de Oliveira</i>	
<b>¿Por qué los adolescentes se aceptan y se rechazan?.....</b>	<b>143</b>
Susett de la Caridad Naranjo Pou, Jorge Enrique Torralbas Oslé, Patricia Batista Sardain <i>Complejo de Museos Morro Cabaña Facultad de Psicología. Universidad de La Habana</i>	
<b>Escala de Eficacia del Manual de metodología observacional: Análisis factorial confirmatorio.....</b>	<b>159</b>
Luz María Flores Herrera, Jimena Rosas Torres, Marcos Bustos Aguayo <i>Facultad de Estudios Superiores Zaragoza</i>	

## El Método filosófico de la Diferencia y la psicología científica

Rubén González Vera<sup>1</sup>, Norma Leticia Cabrera Feroso<sup>2</sup>, Herminia Mendoza Mendoza<sup>3</sup>, Roberto Arzate Robledo<sup>4</sup>

*UNAM, FES IZTACALA*

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar de forma general el dilema modernidad versus posmodernidad, donde se discute que no sólo se necesita la formulación de conceptos y categorías para el estudio ordenado del conocimiento, sino que se requiere de la explicación de cómo estos conocimientos se relacionan directamente con la vida social y cultural, así como el impacto en los métodos de la psicología; particularmente, se examina la influencia del marco de la filosofía de la diferencia, con el fin de señalar que desde esta perspectiva se enfatiza la tarea de crear nuevas posibilidades de lectura y de interpretación a los problemas, en la posibilidad de un nuevo quehacer de interpretación en la Psicología. Se trata con los elementos que aporta esta filosofía, como son: de-construcción, lectura y escritura, en la interpretación de nuevos rumbos de trabajo conceptual en la Psicología conductual que ha estado fundamentada en el positivismo.

<sup>1</sup> Profesor Titular de la carrera de Psicología de la FES-Iztacala. Correo electrónico: rubengv@unam.mx.

<sup>2</sup> Profesora de Asignatura de la carrera de Psicología de la FES-Iztacala. UNAM. Correo electrónico: nlferroso@hotmail.com.

<sup>3</sup> Profesora Asociado Definitivo de la carrera de Psicología de la FES-Iztacala. UNAM. Correo electrónico: herminiamendoza25@hotmail.com.

<sup>4</sup> Profesor Asociado Definitivo de la carrera de Psicología de la FES-Iztacala. UNAM. Correo electrónico: arzater@unam.mx.



**Palabras clave:** Modernidad y posmodernidad, filosofía de la diferencia, método, Psicología.

### Abstract

This paper aims, analyze overall modernity versus Postmodernity dilemma, where it is discussed that he is needed not only the formulation of concepts and categories for the orderly study of knowledge, but it is required of the explanation of how this knowledge is directly linked to the social and cultural life, as well as the impact on the methods of psychology; in particular, examined the influence of the context of the philosophy of difference, in order to point out that this perspective is emphasized the task of creating new possibilities of reading and interpretation problems, the possibility of a new work of interpretation in psychology. Rehearses with the element that bring this philosophy, such as: deconstruction, reading and writing, in the interpretation of new directions of conceptual work in psychology behavioral which has been based on positivism.

**Key words:** Modernity and Postmodernity, the differences philosophy, method and Psychology.

### Planteamiento general acerca de la modernidad y la posmodernidad

En la década de los ochenta surge el movimiento de la condición posmoderna en las artes, las ciencias sociales y la literatura como reacción contra la modernidad, cuestionando la sostenibilidad de la razón en la exploración de nuevos cauces de desarrollo humano, social y su capacidad para explicar los futuros problemas. Los discursos del posestructuralismo francés de Foucault, Derrida,

Deleuze y Lyotard, la teoría crítica alemana y la literatura artística americana, influyeron en el pensamiento posmoderno. Históricamente estuvo de moda en los años sesenta la discusión sobre el positivismo con Popper y Adorno a partir de la cual se escribieron varios ensayos; en los setenta, la teoría crítica de Habermas y la hermenéutica de Gadamer; mientras que en los ochenta comenzó el análisis referente a la condición posmoderna.

Pico (1998) menciona que algunos debates acerca de la modernidad, los cuales cuestionan la insostenibilidad de la razón, son los siguientes: 1) Los discursos en las ciencias sociales desde los años cincuenta se han reproducido de tal manera que han evitado ser atrapados por un rótulo común; en el arte, esta situación ha ocurrido infinitamente, lo cual ha hecho más complicada la teorización de ambos conocimientos; 2) Su desarrollo como momento histórico habla de un proyecto emancipador de la sociedad proveniente tanto de una concepción burguesa-liberal como de una proletaria-marxista, idea que ya no opera hoy en día; 3) El irracionalismo nietzscheano se caracterizó por criticar toda metafísica y visión global del mundo, negando el reconocimiento de una racionalidad histórica. Su apuesta fue por la acentuación de las contradicciones de la razón ilustrada y por la decadencia de la modernidad como pensamiento integral, unificador, globalizante y racional; 4) Como pensamiento siempre se preocupó por el futuro, por el orden de las cosas, que asumiría lo bueno y analizaría lo malo. Lo importante ahí no era el pasado, sino la conquista del futuro, pero ahora la óptica se ha invertido; 5) La crisis por la que atraviesa implica el cuestionamiento de las teorías de la sociedad y la cultura, las cuales han

puesto en duda la cultura burguesa y la sociedad capitalista con base en la perspectiva de racionalidad ilustrada y utópica.

Uno de los filósofos que defienden este proyecto de la modernidad y que plantea nuevas alternativas a sus anomalías es Habermas (1998); para este autor, la idea de ser moderno inspirado en la ciencia, significó pensar en el progreso infinito del conocimiento y en el avance sin límite en lo social y lo moral; señala que lo típico de la modernidad es lo nuevo, lo cual siempre será desplazado por un nuevo estilo; el proyecto de la modernidad formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la ilustración consistía en sus esfuerzos por desarrollar la ciencia objetiva, la moralidad, la ley universal y el arte autónomo de acuerdo con su lógica interna. Para Habermas (1998) la modernidad es un proyecto reflexivo de racionalización, que a partir de un proceso de reconstrucción se pueden eliminar las patologías ocurridas en este periodo. La autorreflexión emancipadora que propone es una reconstrucción racional de las condiciones universales del desarrollo de la razón que se ven en los trabajos de Chomsky, Piaget y Kohlberg; asimismo, sostiene la racionalidad comunicativa frente a los que desean colapsar la razón con la dominación, pensando que dejando la razón se liberarán de la dominación.

Por su parte Derrida (1997) y Ávalos (2015), mencionan que, para los posestructuralistas franceses, Habermas sólo propone una meta narrativa mucho más general y abstracta que la de Marx y Freud. A diferencia del pensamiento de la modernidad, la filosofía posmoderna plantea la necesidad de desconfiar del futuro y de dejar de creer en la revolución y el progreso, para vivir en el aquí y en el ahora. Cambia su atención de lo social a lo individual y surge como una crítica al discurso ilustrado y su legitimación universal, dudando de las alternativas, porque ya han surgido nuevos lenguajes y juegos de lenguaje a partir de una heterogeneidad de reglas.

Por su parte, Pico (1998) menciona que la posmodernidad como cambio asume: 1) un despido a nivel ontológico de la filosofía occidental, 2) un entretenimiento epistemológico con los fragmentos y las fracturas, y 3) una aceptación ideológica con las minorías en política, lenguaje, y demás actividades sociales. Este proyecto postmoderno está interesado por lo no resuelto, por la carencia de límites precisos, los conflictos resultados de la información incompleta, las catástrofes y paradojas pragmáticas, tendiendo a mirar a lo discontinuo, a lo no rectificable y a lo paradójico, como lo menciona Derrida (1975): “La creencia en una historia unitaria, dirigida hacia un fin, ha sido susti-

tuida por la perturbadora experiencia de la multiplicación indefinida de los sistemas de valores y de los criterios de legitimación” (p. 32). La actual crisis de valores ya no se puede llevar al tribunal de la razón, debido a que ha desaparecido el concepto de historia como progreso de la razón y transformación social, y se ha convertido en un presente cuya última finalidad es su propia reproducción. En este sentido, Derrida (1997) considera que la propuesta de Habermas (1998) sobre la modernidad se pronuncia como anti-modernidad, ya que va en contra de cualquier meta narrativa homogeneizadora y de verdad uniforme, basada en un discurso filosófico global, como por ejemplo la narrativa del marxismo con su discurso sobre la emancipación del proletariado.

Por su parte, Ávalos (2015) menciona que el desarrollo de la posmodernidad tiene como apoyos de edificación: 1) el textualismo de Derrida que pone a la literatura en el centro de la cultura y concibe a la ciencia y a la filosofía como géneros literarios y 2) el discurso del saber y el poder de Foucault, proveniente de la metafísica nietzscheana de la voluntad de poder, y que cualquier análisis que se realice se debe de tomar en cuenta en su edificación.

Por tanto, para los intereses particulares de este trabajo, se tratará de retomar las ideas anteriores y desarrollar de manera general algunos planteamientos del posmodernismo de Derrida sobre la filosofía de la diferencia, con el fin de señalar que desde esta perspectiva se enfatiza la tarea de crear nuevas posibilidades de lectura y de interpretación a los problemas.

Esta inquietud aplicada a la psicología lleva a considerar el hecho de que el conductismo —clásico, fundamentalmente—, al igual que algunas de sus aproximaciones rivales, han cerrado las puertas a estas posibilidades, por lo que resulta interesante analizar las implicaciones de esta problemática a la luz del textualismo derridiano.

### 1. La diferencia como una filosofía de la posmodernidad

La filosofía de la diferencia se manifiesta en contra de todo sistema cerrado, absoluto, totalitario, agotado y sin salida. Los representantes de este movimiento se declaran opuestos a una filosofía de la identidad; su postura es la deconstrucción y la diferencia en los múltiples sectores teóricos del conocimiento. (González, 2009 y Ayala, 2013). Pretende rechazar y pone en cuestión todo lo que tiene que ver con la unificación; la filosofía de la diferencia, propone el quiebre de

los postulados de relación lineal, optando por el desencadenamiento plural de los discursos y por salvar lo pequeños detalles, los elementos y las censuras que quedan fuera de los sistemas. Lo importante es lo marginal y la reivindicación de aquello que no es lógico a un sistema dinámico. Su premisa fundamental es que no hay nada acabado, no hay posibilidad de un cierre en los problemas; por el contrario, asume que los lenguajes están abiertos, que permiten nuevas posibilidades de expresión heterogénea. Todo esto implica poner en crisis la manera de ver las cosas, una apertura a lo cerrado, a las directrices inagotables, a lo infinitamente posible.

En esta lucha de diferencia se inclina a resaltar el lenguaje de lo múltiple, de lo particular, de la dispersión, de la alteridad y de lo anómalo, que se manifiesta de manera contradictoria frente al poder y lo totalizante, a lo hegeliano y dialéctico, a lo integrativo y unificador, a lo sistemático y universal, a lo idéntico y a lo ordenado. Dicha filosofía es tan abierta que no cuenta ni con fronteras ni contornos, es una experiencia que no tiene principio ni fin y que ocupa el lugar de los conceptos eternos al sacrificar a los autores que luchan por la unidad de las cosas. En el análisis de los detalles se muestra el mensaje de un pensamiento que no tiene centro y que da lugar a cons-

trucciones inéditas que chocan automáticamente con el absoluto. Según esto, es preciso repensarlo todo o pensar de otra manera, registrando los discursos bajo nuevas coordenadas de racionalidad (González, 2009 y Ayala, 2013).

Para Derrida, (1997) la escritura como forma de discursividad y de interpretación de textos evita caer en los cierres de los sistemas; desde su *Gramatología*, lo que se busca es literalizar, enfatizando la búsqueda de nuevas vías de acceso a los textos provenientes de diferentes contextos y autores. Así, los textos son leídos e interpretados desde el contexto de quien los lee; de esa manera, la intención es convertir a los textos científicos en trabajo literario (Vásquez, 2016).

Mediante la escritura, este movimiento de la diferencia pretende dejar hablar todo ese juego de voces y tonos que no tienen comienzo ni término, ni un dentro ni un fuera; es un trabajo deconstructivo, una escritura que busca la subversión de todo reino; la diferencia es ese trazo que se crea y se borra leído en un contexto. Esta visión, al negar la universalidad, va al relativismo y al perspectivismo careciendo de forma y figura, para la que lo importante es el encuentro con una teoría y práctica de lo mixto que conduzca a aporías; es una

tecnología de análisis, una filosofía de lo otro que no ofrece soluciones únicas (González, 2009, Ayala, 2013 y Vásquez, 2016).

En resumen, la diferencia es una perspectiva, un análisis y un concepto, todo esto conforma su estatuto, en la medida en que el trazo, la huella o la diferencia ayudan a pensar en el otro. Para tal efecto, la práctica de la deconstrucción es dejar oír, que hablen esas voces de manera sistemática en un espacio que evita que sigan siendo marginadas.

La deconstrucción permite la búsqueda y el reconocimiento de la significación de la escritura en la cultura occidental desde lugares distintos nombres, textos, dominios teóricos, métodos, bajo todos los matices: filosófico, epistemológico, religioso, técnico crítico y literario; ya que es una fase del sistema a destruir para llegar más lejos y no para confirmar el equilibrio establecido.

Otro elemento relevante de la misma concepción derridiana es el de la diseminación, el cual consiste en una operación que permite jugar con la pluralidad de sentidos. Rebase a la polisemia, porque ésta es fija; en cambio, la diseminación sigue un curso circular indefinido en el trato de los semas, sea en un nivel filosófico, científico, mitológico, psicoanalítico o retórico, entre otros. Con



esto se pulveriza la noción de sentido (primer, verdadero, etc.) bajo el que intentan cimentarse los discursos racionales (Derrida, 1975, Ayala, 2013 y González, 2016).

## 2. Deconstrucción, lectura y escritura

Desde Derrida (1986), la escritura fonética occidental, por encontrarse en el interior y ubicado en el exterior, es lo que define el concepto de signo y verdad. Según este autor, la Gramatología como propuesta comprende un cambio tanto en la escritura como en el concepto mismo; su objetivo es des-construir (no demoliendo sino analizando su raíz) el conjunto de premisas de la lingüística que le permitieron avanzar como disciplina. Se ha creído que la escritura está sometida a la reflexión impregnada de matemática y literatura. No se ha entendido que la escritura permite aislar y disolver tanto el lenguaje de las ciencias como el del arte, la matemática, la pintura, la música y los textos más difíciles de la cultura, inclusive el del propio sujeto "hablador". La escritura es lo que critica, deconstruye, se opone a la palabra, al logocentrismo; la que nombra a la materia sin referente (como cosa o causa real, previa y externa al sistema textual-general) sin una sola presencia (sentido, esencia, existencia objetiva y subjetiva,

forma, contenido, sustancia), sin un principio básico, fundamental, totalizante o final (Ricardo, 2008).

Según Derrida (1986), el oírse hablar es el sistema metafísico de presencia, de solidaridad del logocentrismo y fonocentrismo. El logocentrismo orienta a la filosofía hacia un orden del significado vinculado al pensamiento, verdad, lógica y razón, a la manera de un idealismo que busca la repetibilidad del sentido, de la identidad básica para la manifestación de la presencia en sí, de la conciencia misma. El saber occidental se produce a partir de la escritura fonética que convierte a la escritura en mera técnica auxiliar de la significación y privilegia la voz como depositaria única del poder del sentido: el logocentrismo viene a ser la metafísica de la escritura fonética, por ejemplo, el alfabeto.

De esta manera, la Gramatología derridiana es la ciencia general de la escritura que viene a sustituir la voz o habla como modelo único del poder del sentido, ya que la historia de la metafísica ha puesto al *logos* como el origen de la verdad en general, restándole valor a la escritura. La verdad se ha concebido a la luz de la relación del *logos* con la *toné*. Así, el logocentrismo se conforma como una lógica del decir, como una lógica de la

relación entre el signo y la verdad. En tanto que propuesta alternativa de científicidad, la Gramatología no es pensable dentro del sistema de la ciencia y de la cultura occidental fundamentados por la racionalidad logocéntrica.

En Derrida (1986), la deconstrucción es una suerte de desedimentación de los significados provenientes del logos —es esa estrategia natural que implica un determinado trabajo de lectura y escritura. Similar a la genealogía nietzscheana, la deconstrucción derridiana pretende analizar la tradición occidental empezando por la genealogía y estructura de sus conceptos y por resaltar lo que dicha tradición ha ocultado. La deconstrucción es una nueva estrategia para leer y escribir de otra forma el texto de la filosofía y de la cultura en general, a partir de una empresa textualmente detallada —la diferencia— que implica la labor de la diseminación. En síntesis, la deconstrucción derridiana constituye un procedimiento de los signos y de la polisemia universal (Ricardo, 2008).

### 3. Propósitos y aplicaciones de la filosofía de la diferencia

A partir de los planteamientos anteriores se da la necesidad de reconocer al otro en este proceso; así también se da la oportunidad de permitir hablar a la nota al pie, a las cosas que no son pre-

cisas, a las víctimas y a las voces que deseen estar. El proceso de la diferencia concretado en el Colegio de Francia pretende vincular la filosofía con otras áreas de investigación, de tal modo que se obtengan resultados simples (sin contornos ni fronteras) y nuevos saberes a través del trabajo sistemático desarrollado en espacios no marginados.

Específicamente, en la Psicología existe la perspectiva de generar nuevos caminos a nivel teórico, metodológico y aplicado que rebasaran a los ya existentes, sin caer en la búsqueda de “la teoría psicológica absoluta”, como ha ocurrido con algunas corrientes, por ejemplo, el conductismo, que hasta la fecha mantiene un proyecto global, reductivo, cerrado, mecánico, limitando toda posibilidad a otras opciones de interpretación. A continuación presentaremos algunas de sus tesis filosóficas, teóricas y metodológicas, por un lado, para dar muestra de las afirmaciones anteriores y, por otro, para señalar de qué manera esta aproximación entra en contradicción con una filosofía como la de la diferencia.

#### 4. La filosofía conductista en Psicología

El conductismo en Psicología surgió en 1913 con Watson y su manifiesto conductista, el cual rechazaba el concepto de conciencia y el uso del método introspectivo en psicología. Su interés es la conducta observable, reduciéndola a movimientos corporales. Él utilizó términos como estímulo, reacción y formación de hábitos. Era una psicología sin mentalismos, que pretendía desarrollar un conjunto de conceptos y métodos útiles para la actividad científica concreta a nivel de laboratorio, de clínica y de investigación empírica. Con ello se deseaba reformar a la Psicología en el objeto, en el método y en la terminología empleada. El objeto de estudio de Watson fue la conducta observable como movimiento, y el método, el de las ciencias naturales o experimentales. El modelo a seguir era el de la física. Los lineamientos positivistas del conductismo se pegaron muy bien al sistema capitalista norteamericano, en términos de la idea pragmática y de la concepción que buscaba la equivalencia de la alta producción de respuestas del organismo en situaciones experimentales con la alta producción del trabajo humano en situaciones sociales.

Tanto Sechenov como Pavlov y Bechterev colaboraron en desmentalizar a la psicología. Pavlov cen-

tró su trabajo sobre la señalización y los reflejos condicionados, mientras que Bechterev lo fijó en los reflejos motores. Pavlov y Bechterev fueron continuadores de Sechenov y aplicaron métodos objetivos en psicología, desconociendo con ello los fenómenos de la conciencia. Al enterarse Watson de los trabajos de Sechenov, Pavlov y Bechterev, incluyó las investigaciones de los reflejos condicionados en su Psicología conductista. Watson rechazó lo innato de la conducta y propuso la influencia del exterior como el determinante de la misma (González, Mendoza, Arzate y Cabrera, 2012).

Además, aplicó a niños el condicionamiento clásico que Pavlov desarrollara con animales, y redujo el proceso del pensar y otros procesos psicológicos al lenguaje de los hábitos motores, manuales y verbales. Según él, en el pensamiento no hay más que reacciones verbales. Con esto Watson olvidó la base histórico-social y cultural de los problemas psicológicos superiores. Cuando Watson decía que la conducta es controlable y predecible negaba el carácter innato de ésta y las propias convicciones (sociohistóricas) del individuo; incluso llegó a afirmar que él podría formar a los niños como quisiera: médico, ladrón, artista, a través del condicionamiento, control y predicción

de la conducta. Decía que su sistema no era partidario de alguna filosofía, pero se apoyó en el positivismo para derribar el estudio de la conciencia.

Según González, Mendoza, Arzate y Cabrera, (2012), el conductismo abrió varios cauces para el estudio de la conducta. Uno de estos cauces fue el de la posición fisiológica en la Unión Soviética, que pretendía darle una base material —en el sistema nervioso— a la conducta. Esta posición la presentaron todos los seguidores de la escuela pavloviana. Otro cauce fue el de los conductistas metodológicos creadores de la famosa “caja negra”. Ellos partían del hecho que dentro del organismo participaban variables interventoras que determinaban la acción del organismo. A diferencia de Watson que asumía un modelo estímulo-respuesta, los conductistas metodológicos representaban lo psicológico mediante el modelo estímulo-organismo-respuesta (modelo *input-output*). Se les llamó metodológicos porque a través del método querían inferir lo que sucedía en el interior del organismo cuando a éste se le aplicaba un estímulo y emitía una acción. Los representantes de esta escuela fueron Tolman, Hull, Guthrie, Logan, Spence, Mowrer y Osgood, entre otros.

Otro cauce floreciente de la escuela conductista fue el conductismo radical skinneriano desarrollado en los años treinta del siglo XX. Skinner desecha el modelo de la caja negra de Hull y Tolman porque llevó a caer de nuevo en el mentalismo. La posición de Skinner es anti-teórica y dice que las teorías en general son innecesarias. Lo importante para él —no obstante ser positivista— son los datos y la investigación inductiva, porque sólo así se llega a hacer ciencia en psicología (González, Mendoza, Arzate y Cabrera, 2014).

Skinner (1975) formuló otro tipo de reflejo diferente al de Pavlov llamado operante, con el cual trató de desfisiologizar la conducta. Por lo tanto, según Skinner había que desechar tanto lo subjetivo como lo fisiológico de la psicología. Su trabajo fue eminentemente experimental y englobado en una teoría, la conductista, aun cuando él mismo lo negó. Su modelo fue llamado triple relación de contingencia, compuesto por los siguientes elementos: estímulo-respuesta-consecuencia, con el que trató de dar explicación de toda la conducta humana y animal. Skinner asumió, con este modelo lineal, que los determinantes de la conducta animal son los mismos que los del hombre.

Para Skinner resultan claves los conceptos de predicción y control de la conducta; para él la predic-

ción de la conducta se realiza con base en la uniformidad de esta. Por ello, los métodos de la ciencia se diseñan para clasificar estas uniformidades y hacerlas explícitas; en el laboratorio muchas condiciones son simplificadas y otras que se consideran irrelevantes son eliminadas para obtener tales regularidades de la conducta. Piensa que a las condiciones de control extensivo relevantes a la conducta humana se les mantiene en la industria para sus formas y condiciones de trabajo, en las escuelas para la obtención de grados académicos, en el comercio para la adquisición de bienes o dinero, en las agencias de gobierno para el manejo judicial y en la clínica psicológica para las terapias de control (González, Mendoza, Arzate y Cabrera, 2012).

Por consiguiente, el conductismo lineal y radical de Watson y Skinner intentó ser un laboratorio de la sociedad, e incluso, dentro de la misma aproximación conductista surgieron críticas a dicha linealidad del comportamiento por no considerar otro tipo de factores involucrados, tales como la historia interconductual del organismo, los factores disposicionales, las funciones de estímulo-respuesta y los auspicios culturales. El teórico que pugnó por la inclusión de modo relevante de estos factores en la interacción psicológica fue Kantor, quien escribió en su libro sobre la Psicol-

gía interconductual sobre la necesidad de estudiar la interconducta con una teoría de campo que rebase los límites de la Psicología lineal de Skinner.

## 5. El positivismo y la psicología conductista

Según Plaza (2006), la filosofía natural influyó a la Psicología. Esta tenía como modelo a seguir el de las ciencias naturales, particularmente el de la fisiología. La Psicología pretendía hacer imitación en cuanto a la medición, la observación, la experimentación, la comprobación, el uso de instrumentos de laboratorio, el apoyo matemático y estadístico, la extrapolación a partir del uso de animales aplicados a situaciones con humanos, tratando de apegar su estudio a las reglas establecidas por la filosofía positivista.

El operacionalismo —rama de la filosofía positivista— incursionó en la Psicología a través de Skinner, con su neoconductismo radical. El padre del operacionalismo fue Bridgman, Premio Nobel de Física, quien desarrolló este sistema inicialmente en la física con el fin de cuestionar conceptos metafísicos como el de tiempo y espacio absolutos asumidos por la física clásica de Newton. Plazas (2006), menciona que el mismo Skinner retomó dicho sistema para desechar todo tipo de conceptos mentalistas ya que carecían de una



definición objetiva, física, matemática o mejor dicho operacional. Para Skinner, todo concepto en Psicología debía incluir una descripción precisa y observable, con el fin de obtener un alto grado de confiabilidad en el registro de los eventos conductuales. Con respecto a la necesidad de manejar con claridad los conceptos psicológicos, Skinner se vio influido por el análisis lógico del lenguaje de Russell y Wittgenstein. Sólo aquellos conceptos definidos con claridad, que tenían un referente concreto (verificable), podrían caer dentro de la ciencia; así, conceptos como el de alma, mente, conciencia, sentimiento, emoción, pensamiento, cognición voluntad, entre otros, quedaban fuera de la ciencia psicológica y pasaban al terreno de la metafísica (González, Mendoza, Arzate y Cabrera, 2014).

Para Skinner (1991), la ciencia es correctiva y sus métodos deben ser eficientes en donde se les pruebe. Así, la conducta humana debe ser analizada desde un punto de vista objetivo y científico. La aplicación de la ciencia a la conducta humana no es tan simple como parece serlo, dado que se tiene que abocar a la observación y a los hechos. La ciencia es más que la simple descripción de eventos que ocurren; trata de descubrir el orden y las relaciones legales entre los eventos. Además de describir, también predice. Usando los méto-

dos de la ciencia en la conducta humana, debemos asumir que la conducta es legal y determinada. Por tanto, lo que un hombre hace depende de las condiciones específicas, y que una vez que estas condiciones han sido descubiertas, podemos anticipar y de alguna manera determinar sus acciones. Dice que el hombre común es producto de su ambiente, de otros hombres y de su historia personal; por ello, asume un determinismo en la ciencia. Para él, la teoría va ligada a la práctica, por lo que una confusión en la teoría significa una confusión en la práctica. Afirma que los datos de la ciencia son más tangibles que los de la filosofía, la poesía, el arte o la teología. Además, es el objeto y no el científico el que sabe más. La ciencia es sistemática, objetiva y precisa; e incluso puede hacer declaraciones sobre declaraciones —a esto último Skinner le llama filosofía de la ciencia. Argumenta que el conductismo no es la ciencia de la conducta, sino la filosofía de la ciencia de la conducta. Lo más importante de la conducta humana es que es susceptible de predicción y control por parte del hombre (Skinner, 1975).

## Conclusión

La psicología conductual es un sistema unitario, absoluto, total y cerrado que se circunscribe al lado mecánico y objetivo de la conducta,

borrando todo mentalismo y subjetivismo humano. De esta manera, margina a los psicólogos de la conciencia y de la inconciencia, no les brinda la posibilidad de expresión, de hablar, de sugerir, aun cuando jueguen un papel relevante dentro de la historia de la Psicología. Los márgenes teóricos en la Psicología establecidos por el conductismo, se armarían a partir de algunos de sus modelos E-R (estímulo-respuesta), E-O-R (estímulo-organismo-respuesta) y FE-FR (función de estímulo-función de respuesta), evitando la inserción de textos psicoanalíticos, marxistas, piagetianos, y rogerianos, para asegurar la permanencia de los textos "objetivos", observables, verificables, operacionales y medibles, copiados de las ciencias duras e introducidos por la filosofía neopositivista.

A pesar de que, en la Psicología, los otros marcos como el marxista (histórico-cultural), el freudiano o el piagetiano, también pretenden ser modelos integradores, no se cuadran del todo en nombre de una objetividad (entendida en el conductismo parcialmente como verificabilidad), de un solo método (experimental), de una racionalidad (lógica), de un único concepto (conducta), sino que además de concebir estos problemas de manera distinta, sus textos se ubican bajo otros márgenes, cuyo desarrollo rebasa los objetivos del presente

trabajo. El especialísimo excesivo en el conductismo cada vez ha perdido más de vista la oportunidad de escapar de los marcos que lo esclavizan, impidiéndole repensar de otra manera el proceso psicológico.

A este respecto, creemos que será necesario revisar nuevamente el texto de la Psicología conductista, junto con los otros textos, con base en diferentes contextos, analizando sus trazos, límites y aportes de cada uno. Por ejemplo, desde qué maneras podrían hacer contacto la conducta y la conciencia, lo objetivo y lo subjetivo, lo individual y lo social. En este caso, la Psicología tendría que estar en la apertura de dejar crecer nuevas directrices de comprensión de lo psicológico, nuevas formas de investigación y nuevas prácticas de tratamiento, que velen por el respeto a la pluralidad de voces y por mantener el ejercicio de las ideas en el camino de la diferencia.

## Referencias

- Ayala, A. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, docencia y tecnología* 14 (47), 79-93.
- Ávalos, C. (2015). La enseñanza de la Filosofía en Jacques Derrida: un problema de la deconstrucción. *Revista Internacional de Filosofía* (6) 101-112.
- Bridgman, P.W. (1927). *Logic of modern physics*. New York: Macmillan.
- De Peretti, C. y Derrida, J. (1988). *Texto y deconstrucción*. Barcelona: Anthropos.
- González, H. (2016). Una lectura deconstructiva del régimen carnofalocéntrico. *Revista Internacional de Filosofía* (69) 125-139.
- González, A. (2009). *El problema de la escritura en las relaciones entre filosofía y literatura: Lyotard, Bajtín y Derrida*. Artículo especializado presentado como requisito para optar al título de Magister en Filosofía. Escuela de Ciencias Humanas. Maestría en Filosofía. Bogotá, Colombia.
- González, D (2013). Nietzsche y los filósofos de la diferencia. *Revista Scielo*, 4 (159) 17-54.
- González, V. R.; Mendoza, M. M.; Arzate, R. R. y Cabrera, F. N. (2012). *La psicología como disciplina científica*. México: UNAM, FES. Iztacala.
- González, V. R.; Mendoza, M. M.; Arzate, R. R. y Cabrera, F. N. (2014). *La investigación y la metodología en la Psicología experimental: tres escuelas*. México: UNAM, FES. Iztacala.
- Derrida, J. (1986). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.
- (1975). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos 7-35.
- (1984). *La filosofía como institución*. Barcelona: Granica. 9- 17.
- Habermas, J. (1997). "Modernidad versus posmodernidad" en Picó, J. (de.). *Modernidad y posmodernidad*. Madrid: Alianza 87-102.
- Hempel, C. (1983). *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza.
- Kantor, J. R. (1980). *Psicología interconductual*. México: Trillas.
- Ricardo, D. (2008). Derrida y la deconstrucción del texto. Una aproximación a "Estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas." *Revista La Trama de la Comunicación* (13) 359-369.
- Plazas, A. (2006). B. F. Skinner: la búsqueda de orden en la conducta voluntaria. *Univ. Psychol. Bogotá, Colombia*, 5 (2) 371-383.
- Picó, J. (1998). *Modernidad y posmodernidad*. Madrid: Alianza, 9-50; 87-102; 263-292.

Skinner, B.F. (1975). *La conducta de los organismos*.

Barcelona: Fontanela. (1991). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanela.

Watson, J.B. (1972). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

Vásquez, A. (2016). Derrida: deconstrucción, diferencia y diseminación. Una historia de parásitos, huellas y espectros. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 48 1-13.

## Fortaleza psicológica en la adolescencia: estudio de caso

Andrea Estrella Pacheco<sup>5</sup> y Rosa Isela Cerca Uc<sup>6</sup>

*Facultad de Psicología  
Universidad Autónoma de Yucatán*

### Resumen

El presente artículo aborda el caso de un adolescente de 16 años con dificultades, apatía y desinterés por la escuela. El objetivo general de este trabajo consistió en fortalecer psicológicamente a un adolescente que transita los conflictos de identidad y vocacionales en ese momento de su vida, por medio de una intervención psicoterapéutica de enfoque cognitivo conductual, y con duración de 18 sesiones, se favoreció su independencia, autonomía y la resolución de los cambios asociados a la edad y a la dinámica familiar. Durante el proceso, se encontró que el joven estaba en un momento de confusión e indecisión, relacionados con diversos aspectos de la adolescencia y el conflicto entre sus aspiraciones y las expectativas de los demás. Conforme avanzó el proceso, el paciente fue expresando sentirse más independiente y responsable, tomando la iniciativa de proponerse pequeñas metas y objetivos, y mostrándose motivado a cumplirlas.

**Palabras Clave:** adolescencia, fortaleza psicológica, familia, identidad.

Abstract

<sup>5</sup> Licenciada en Psicología psic.andreaep@gmail.com

<sup>6</sup> Maestría en Psicología Clínica Infantil. cerdauc@correo.uady.mx



This article discusses the case of a 16-year-old teenager with difficulties, apathy and lack of interest in school. The general objective of this work was to strengthen psychologically a teenager who travels the conflicts of identity and vocational at that time of his life, through a psychotherapeutic intervention of cognitive behavioral approach, and with duration of 18 sessions, it favored its independence, autonomy and the resolution of the changes associated to the age and the family dynamics. During the process, it was found that the young man was in a moment of confusion and indecision, related to various aspects of adolescence and the conflict between his aspirations and the expectations of others. As the process advanced, the patient was expressing feeling more independent and responsible, taking the initiative to propose small goals and objectives, and showing motivation to fulfill them.

**Key Words:** adolescence, psychological strength, family, identity.

## Introducción

La adolescencia es una etapa de transición que hace referencia a un período de cambio, crecimiento y desequilibrio que, a modo de puente, comunica dos puntos relativamente estables en la vida, distintos uno de otro (Kimmel y Weimer, 1998). Este periodo de transición implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos (Papalia, Feldman y Martorell, 2012).

Esta etapa se caracteriza por cambios fisiológicos, la formación de una identidad autónoma y la búsqueda de otros objetos y nuevos lazos afectivos

que favorecen el desvinculamiento parental, llegando a una independencia psicológica y económica (Sureda, 1998). A nivel cognitivo, entre la pubertad y la adultez temprana, tienen lugar cambios en las estructuras del cerebro involucradas en las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol (Papalia, Feldman y Martorell, 2012).

Las demandas relativas a esta etapa requieren que los adolescentes pongan en práctica estrategias de afrontamiento, es decir, que desplieguen comportamientos orientados a dar respuesta a las nuevas demandas que provienen, tanto del

propio proceso evolutivo, como del contexto social inmediato en el que el adolescente se desarrolla (Uribe, Ramos, Villamil y Palacio, 2018).

Una de las características más relevantes de la infancia y la adolescencia es la determinación ambiental, que hace referencia a la dependencia de esta población respecto a los adultos, que les hace particularmente vulnerables a múltiples influencias que están fuera de su control, e influyen en su comportamiento y en el modo de afrontar situaciones específicas. Por consiguiente, los factores familiares adquieren un papel fundamental en el ajuste y desarrollo del adolescente (Martínez y Julián, 2017).

En la adolescencia, los jóvenes empiezan a buscar la libertad psicológica respecto de sus padres: libertad para ser ellos mismos, para elegir a sus propios compañeros y pasatiempos, para preservar la intimidad de sus pensamientos, sentimientos y posesiones. El progreso de los jóvenes hacia la autosuficiencia y sus sentimientos acerca de sus propias capacidades, reciben la influencia de lo que sus padres dicen y hacen. A su vez, el mundo psicológico de los padres recibe la influencia del modo en que sus hijos avanzan hacia la madurez (Kimmel y Weimer, 1998).

Así como los adolescentes sienten cierta ambivalencia ante la dependencia de sus padres y la necesidad de desprenderse de ellos, los padres quieren que sus hijos sean independientes, pero les resulta difícil dejarlos ir. Por lo tanto, deben pisar un terreno delicado entre dar a los adolescentes independencia suficiente y protegerlos de juicios inmaduros. Las tensiones pueden provocar conflictos en la familia y los estilos de crianza pueden influir en su forma y resultado (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). Los padres de los adolescentes se verán enfrentados a situaciones nuevas que los retarán para su misión de orientar. El estilo de relación, y más en concreto la calidad de la comunicación, se presenta así como amortiguador del conflicto, en tanto que hace posible el ajuste de expectativas (Alonso-Stuyck y Aliaga, 2017).

Los padres que ejercen un control con autoridad sobre sus hijos adolescentes, es decir, combinan expectativas firmes y explícitas con afecto y sensibilidad hacia sus necesidades, ayudan a sus hijos a madurar y convertirse en adultos independientes y seguros de sí mismos. Los padres autoritarios, que exigen mucho, pero dan poco apoyo a cambio, niegan a sus hijos oportunidades de adquirir competencia social y de aumentar la confianza en sí mismos. Los padres que son permisivos

vamente indulgentes, mostrando afecto, pero proporcionando poco control y orientación impiden que sus hijos aprendan el autocontrol. Los padres que son permisivamente negligentes, es decir, que no ofrecen ni dirección ni afecto, hacen que sus hijos corran el riesgo de presentar problemas conductuales (Kimmel y Weimer, 1998).

Si entre padres e hijos se establece buena comunicación, a pesar de las discusiones el adolescente conservará su autoestima, definiendo con acierto su autonomía e identidad y aprendiendo a establecer relaciones estables en una sociedad de contrastes (Alonso-Stuyck y Aliaga, 2017).

Una vez alcanzada la madurez y la identidad, la persona normalmente actúa, también con una individualidad propia, única y personal, síntesis de su propia historia consciente e inconsciente (Bordignon, 2005).

Los adolescentes pueden entrar en crisis en este proceso de formación de la identidad, por lo que la orientación y supervisión parental o de los adultos cercanos, serán de gran ayuda para esta elaboración.

Como resultado de su estudio, De la Villa Moral y Sirvent (2011), encontraron que los adolescentes que manifiestan confusión y crisis de identidad,

manifiestan mayores desajustes relacionales, inestabilidad emocional, búsquedas de atención, relaciones con adolescentes conflictivos, desobediencias, amenazas y agresiones físicas, perciben una relación más conflictiva con sus padres y menor cohesión familiar, muestran mayor insatisfacción académica y presentan un concepto general de sí mismos más negativo.

Los factores como las prácticas de crianza, la posición socioeconómica y la calidad del ambiente familiar, influyen en el curso del rendimiento escolar en la adolescencia (Papalia, Feldman y Martorell, 2012).

La relación entre familia y escuela tiene lugar a través de la comunicación familiar, un recurso que a su vez promueve el desarrollo de otro recurso significativo para el adolescente, como la autoestima social, que deviene un importante facilitador de las relaciones con el grupo de iguales en la escuela y del ajuste escolar (Martínez, Musitu, Murgui y Amador, 2009).

Los recursos personales, un contexto familiar y escolar que sean amortiguadores para los conflictos de esta etapa evolutiva, permitirán que el adolescente pueda adaptarse adecuadamente a los cambios de este proceso (Sureda, 1998).

## Metodología

La investigación se llevó a cabo como un modelo de intervención psicoterapéutica con un adolescente durante 18 sesiones individuales, entre las cuales también se trabajó con la madre del paciente, en entrevistas individuales de seguimiento.

El paciente es un joven mexicano de 16 años, de familia tradicional y con nivel socioeconómico medio-bajo.

La madre del paciente fue con quien se hizo el primer contacto y describió el motivo de consulta como desinterés y apatía por parte de su hijo referente a la escuela. Refirió que su hijo no había tenido dificultades mayores en la escuela, pero fue a partir de que inició primero de preparatoria que comenzó a bajar sus calificaciones y a mostrar estas actitudes. Por otro lado, la madre mencionó, como parte del motivo de consulta, que su hijo no hacía las tareas del hogar que se le asignaban y no cumplía con ciertos hábitos como bañarse o lavarse los dientes, ya que siempre esperaba a que alguien se lo dijera para hacerlo.

En la entrevista con el joven paciente, describe el motivo de consulta desde su perspectiva, mencionando que tenía dificultades para concentrarse y

prestar atención a las clases, y consideraba que este desinterés se debía a que lo que se le enseñaba en la escuela no le serviría en un futuro. El paciente refirió desinterés en estudiar una licenciatura, solo busca acabar la preparatoria ya que eso le podría ayudar al momento de buscar un trabajo. El paciente reconocía que su desinterés por estudiar era un punto de conflicto ya que le traía discusiones y regaños de sus padres, de igual forma, las exigencias respecto al cumplimiento de las tareas del hogar, así como de sus responsabilidades propicia discusiones con su madre.

Se utilizó el enfoque cognitivo conductual con el objetivo de abordar los temas de conflicto que se presentaban en el caso del paciente.

Se utilizaron las técnicas de confrontación y la metáfora. La metáfora abre camino a la categorización conceptual de nuestra experiencia vital; su función primaria es cognitiva y ocupan un lugar central en nuestro sistema ordinario de pensamiento y lenguaje. El terapeuta introduce la imagen o metáfora para dar contenido sensible a la experiencia del sujeto (Villegas y Mallor, 2010).

Otras técnicas utilizadas fueron la solución de problemas y la formulación de preguntas socráticas. Por lo general, la solución de problemas implica identificar el problema, formular una

meta, hacer una lluvia de ideas, evaluar los posibles resultados y elegir la mejor estrategia (O'Connor, Schaefer y Braverman, 2017). El cuestionamiento socrático es un proceso mediante el cual, a través de una serie de preguntas, le ayudamos al joven a analizar, revisar y cuestionar sus creencias (Stallard, 2007).

También se utilizó la técnica psicoeducativa, en el que se abordaron con el paciente temas relacionados con la etapa de la adolescencia, como los factores de riesgo y protección, la autonomía e independencia, así como la toma de decisiones y sus consecuencias.

## Evaluación

Para la evaluación de los conflictos del paciente se utilizó la historia y la entrevista clínica, tomando en cuenta la información proporcionada tanto por la madre del paciente como por el paciente.

La historia clínica es una recopilación de los datos más relevantes de las exploraciones realizadas a los pacientes, en relación con el padecimiento (Vallejo, 1999).

La entrevista clínica facilita la recolección de información acerca del problema psicológico del adolescente y permite formular y poner en marcha un

plan global de tratamiento; se divide en áreas tales como: datos generales, datos prenatales, etapas de maduración, lenguaje, historia escolar, información extraescolar, relaciones familiares, vía afectiva y problema actual (Sattler y Hoge, 2008).

## Resultados de la evaluación

Como resultado de los datos obtenidos en la historia clínica y la entrevista clínica se encontró que el paciente se encuentra en la etapa de la adolescencia, lo cual ha influido en su confusión e indecisión sobre lo que quiere hacer de su tiempo y en sus metas a futuro. También muestra señales de conflicto entre lo que esperan los demás de él, sobre todo sus padres, y lo que él realmente quiere hacer o desea.

La poca autoridad por parte de sus padres, la falta de límites, reglas y consecuencias, así como la presencia de los padres para resolver los problemas del paciente, sin que él tome iniciativa para resolverlos, influyen en que él no pueda sentirse seguro para tomar decisiones y hacerse responsable de ellas, e imposibilita que el paciente muestre rasgos de autonomía e independencia. Parte de la poca autonomía del joven es la relación muy estrecha con su madre, siendo su compañero



emocional, pero conflictiva, siendo muy confuso el cumplimiento de las obligaciones para su edad y ocasionando peleas constantes entre ellos. Del lado del padre, su relación con él es cercana, sin embargo, no muestra autoridad y es muy flexible con él, hasta llegar al punto de tener una relación más de amigos y menos de padre-hijo.

## Intervención

Durante las tres primeras sesiones se realizaron las entrevistas con la madre del paciente y con el paciente, por separado, con el objetivo de establecer el rapport y evaluar el conflicto percibido por ambas partes. Se obtuvo información de la historia clínica del paciente, así como de sus expectativas del proceso terapéutico e intereses personales para adecuar las actividades a las características del paciente.

En la sesión 4 se utilizó el video “Cómo convertirnos en la persona que queremos ser. Enhamed Enhamed” ubicado en <https://www.youtube.com/watch?v=x7jrGlsIQUA>. El paciente expresó que el video le hizo reflexionar acerca la importancia de actuar y hacer lo que nos gusta para poder conseguir lo que queremos.

En la sesión 5 se abordó el tema de la libertad y la responsabilidad que ésta implica. El paciente

mencionó no sentirse “libre” como él quisiera (poder salir, pasear, visitar lugares) y que una de las cosas que limitan su libertad es la cuestión económica, porque todavía depende de sus padres. Expresó que una forma de sentirse libre sería ganando su propio dinero. Se reflexiona sobre los cambios que ha percibido en la transición de la infancia a la adolescencia e identificó los siguientes cambios como los más notorios para él:

*“Mi mamá no se estresaba tanto y no se enojaba, ahora no quiere salir porque no quiere gastar dinero, si no come a las 2:00 le empieza a doler su cabeza, nos exige que hagamos cosas en la casa y como sólo yo estoy en la casa con ella, yo lo tengo que hacer, ahora todo le enoja y por todo está estresada. Mi papá jugaba conmigo y con mis hermanos en las noches a futbol, nos íbamos a una cancha cerca de mi casa. Íbamos mucho a una casa en la playa que me abuelo materno rentaba, tengo muchos recuerdos en especial de esa casa y a veces me gustaría regresar a ella. Creo que el dinero es la razón principal de que hayan cambiado las cosas en mi casa y mis papás ya están más grandes”.*

La sesión 6 fue de evaluación del proceso del paciente. Se le indicó que en una hoja conteste las preguntas “¿Cómo llegaste?, ¿Cómo te sientes

ahora?, ¿Cómo te quieres ir?”. Sus respuestas fueron por medio de dibujos y palabras, utiliza colores para representar cada momento. Se identificó que el estado de ánimo de su madre de alguna forma afecta su propio estado de ánimo. Se comentó la importancia de hablar sobre aquellas cosas que nos duelen o nos ponen tristes, para poder avanzar. Expresó que no le preocupa si se queda o se sale de la prepa, pero por el temor de lo que le vayan a decir no lo hace y sólo por el hecho de quedarse quiere hacerlo bien y mejorar.

La sesión 7 fue dividida en dos momentos, la primera parte fue de retroalimentación con la madre del paciente y posteriormente se trabajó con el adolescente. Con la madre del paciente exploramos el miedo de que su hijo siga el patrón de sus hermanos de no querer continuar con sus estudios. Como recomendaciones se sugirió favorecer en el paciente la autonomía, independencia, responsabilidad ante sus actos y la toma de decisiones. También sobre la importancia de negociar y hacer acuerdos con el paciente respecto a los límites y reglas.

Con el adolescente se abordó el tema de las emociones y la solución de conflictos. El paciente identificó que hay ocasiones en las que le gustaría decir lo que siente o lo que piensa, por ejemplo,

cuando su hermano lo molesta, pero que se considera una persona pasiva y que quiere evitar tener problemas o conflictos. Reconoció que no le gusta decir las cosas de frente y no le gusta hablar mucho, por lo cual no responde la mayoría de las veces y deja que las cosas sucedan. Sin embargo, en ocasiones quisiera hablar o expresarse pero que le da miedo y cuando lo ha intentado no puede o no le salen las palabras.

En la sesión 8 se abordó el tema de la autoestima por medio de la aplicación de la Escala de autoestima de Rosenberg, utilizada para la evaluación de la autoestima en adolescentes, incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente (Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004). El paciente obtuvo 30 pts. La escala de Rosenberg establece que un puntaje de 30 a 40 indica una autoestima elevada, considerada como autoestima normal. Al ver sus resultados, el paciente mencionó que considera estar de acuerdo con lo que obtuvo de la escala ya que va de acuerdo con cómo se siente al respecto. Identificó que le gustaría tener más respeto con él mismo relacionado con el aspecto de cómo se ve

y cómo se siente con la ropa que usa, ya que en ocasiones no le gusta cómo le queda y cómo se ve con ciertas prendas y eso le molesta.

En las sesiones 9 y 10 se abordaron los cambios en la dinámica del paciente. Por un lado, dejó la preparatoria ya que su padre le dio la opción al haber obtenido bajas calificaciones y le dio la oportunidad de que haga algo de su interés para después continuar sus estudios en otra modalidad como “la prepa libre”. El paciente identificó que para él es difícil tomar decisiones o decirles a sus papás las cosas que quiere hacer, porque no sabe cómo lo van a tomar o cómo van a reaccionar y por miedo a lo que le dirán es que se frena. Él expresó que le hace falta confianza en sí mismo y que es algo que si le gustaría cambiar.

Por otra parte, su madre decidió iniciar un trabajo por las mañanas para poder tener un ingreso económico más. Como consecuencia de estos cambios el paciente se enfrentó a situaciones en las que tenía que resolver y tomar decisiones, al no tener a sus padres en casa o cerca y ejercer tareas de autonomía e independencia. El paciente mencionó que ya no sentía preocupación por la escuela, pero a la vez sentía la necesidad de hacer algo, cómo buscar un trabajo, ya que no tener nada que hacer le hacía sentir desesperación. En

casa sus padres establecieron que tenía que ayudar con las labores del hogar que antes su madre hacía, y que buscara un trabajo o actividad para ocupar su tiempo.

En este punto del proceso se evaluó con el paciente como se ha sentido, él identifica que siente que ha cambiado, dice que considera que es más responsable que al inicio y que tiene claridad sobre lo que quiere hacer en este punto: *“Quiero encontrar un trabajo, pasar mis extraordinarios de primero de preparatoria para poder acreditarlo y después iniciar un curso de inglés o tal vez entrar a la prepa libre.”*

Identificó que su meta final del proceso es saber qué es lo que quiere hacer, qué puede hacer y cómo lo hará, para su futuro laboral u ocupacional.

La sesión 11 se utilizó como evaluación y retroalimentación con la madre del paciente, con el objetivo de explorar si se realizaron los acuerdos establecidos previamente, así como los cambios o inquietudes que se han dado en la dinámica familiar. La madre del paciente reportó que su hijo había estado realizando las tareas que le habían asignado en casa y aunque veía que le costaba trabajo estaba respondiendo mejor a sus obligaciones que en otras ocasiones. Se le recomendó

trabajar en casa con la orientación y guía para el paciente por medio de límites y reglas claras, así como con consecuencias, reforzarlo positivamente ante sus pequeños y grandes logros. Se hizo énfasis en que como padres es importante ser un punto de referencia y de apoyo para el paciente, favoreciendo su autonomía, independencia, responsabilidad, seguridad y la buena toma de decisiones.

En las sesiones 12 y 13, se reportaron cambios por el paciente a partir de que comenzó a trabajar. En este punto el motivo de consulta cambia y se reorienta la meta terapéutica, la cual consiste en orientar al paciente en la búsqueda de respuestas a las preguntas que se plantea sobre sí mismo, su futuro laboral, profesional y personal. Se estableció evaluar al paciente para conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad, su perfil y las características que permitan avanzar en el proceso. Se propone un trabajo de autoconocimiento que permita dar claridad a las interrogantes que surgen del paciente respecto a su vida.

Se utilizó con el paciente la metáfora del alquimista, de manera que pudiera comparar su proceso como adolescente en búsqueda de

respuestas, al proceso que un alquimista realiza desde que se prepara hasta que se pone en acción para lograr escalar la montaña elegida.

En estas dos sesiones se aplicó el Test de la figura humana de Karen Machover, es una prueba proyectiva que se basa en la técnica del dibujo y que permite evaluar aspectos emocionales, intelectuales y de maduración. Su aplicación consiste en pedirle al individuo que realice un dibujo de una figura humana completa, en una hoja tamaño carta y a lápiz (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

En la sesión 12 el paciente realizó la figura masculina, en 15 minutos, y en la sesión 13 el paciente continúa con la figura femenina, en 20 minutos. El paciente reportó tener dificultades para realizar este test, ya que considera que no es bueno para dibujar y que siente cierta frustración al hacer el dibujo femenino, ya que dice querer hacerlo perfecto y sintió que no podría lograrlo. Como resultado de la interpretación de la prueba, se encontró que el paciente se caracteriza por ser un joven estable, con capacidad de adaptación, con energía y autodirección. Los conflictos centrales se relacionan con la dificultad para el contacto y establecimiento de relaciones interpersonales. El paciente puede mostrarse como un individuo

infantil con cierta necesidad de protección y dependencia materna, que entra en conflicto con sus deseos de control y dominio.

Se encontraron elementos que indican que el paciente está atravesando los cambios asociados a la adolescencia, se enfrenta a los conflictos relacionados con sus procesos de autonomía e independencia y las dinámicas de sus padres que lo llevan a depender de ellos, sobre todo de su madre. Se encontró que el paciente es un joven con capacidades y recursos que le permitirán enfrentar esta etapa de forma adecuada, y con la dirección y el acompañamiento necesario pudiera llegar a relacionarse y dirigirse de formas más adaptativas.

En la sesión 13 se realizó un ejercicio de evaluación del proceso del paciente, en el que él reporta que ha sentido bien, se siente más responsable, independiente y un poco más relajado. Él reportó que antes se preocupaba más por las cosas y se enojaba, pero ahora se mantiene tranquilo y lo resuelve. También comentó que ha notado a su mamá más tranquila.

En las sesiones 14 y 15 se abordaron las habilidades y herramientas que el paciente utilizó para lograr cambios. El paciente identificó que su situación actual no es la misma que cuando llegó a

terapia. Reportó tener varios objetivos en mente como pasar sus exámenes de preparatoria, terminar la prepa libre, mantenerse en el trabajo actual que le ha gustado y conocer sobre las cosas que le interesan y que podrían ser las posibles opciones para dedicarse en un futuro.

Se retomó la metáfora del alquimista y se hace la reflexión de la importancia de ir dando los pasos necesarios para alcanzar las metas propuestas.

En la sesión 16 se abordó el tema de identidad por medio de una actividad con legos en la cual el paciente construyó una figura que lo representara. Explicó que su figura era un astronauta y expresó que decidió hacer eso porque es similar a él, ya que el astronauta está en el espacio y el “se pierde”, como cuando está en sus audífonos escuchando música y está en “su mundo”. Mencionó que estar en sus audífonos es una forma de alejarse de las preocupaciones y encontrar tranquilidad.

En la sesión 17, se realizó una actividad con el paciente para abordar el tema de autoconcepto e identificar las expectativas que lo rodean. En una hoja dividida en dos mitades contestó algunas preguntas. En el apartado “yo” respondió a las siguientes preguntas: ¿Quién soy?: “Yo soy un indeciso en muchos aspectos”, ¿Qué espero de

mí?: “Espero poder encontrar las razones por las cuales hago lo que hago y pienso lo que pienso”. En el apartado “los demás” respondió las siguientes preguntas: ¿Cómo me ven los demás-qué piensan de mí?: “Que soy amable, amigable y muy responsable”, ¿Qué esperan los demás de mí?: “Que termine la prepa y que sepa lo que voy a hacer con mi vida”. El paciente reflexionó acerca de que le importa mucho lo que los demás piensen u opinen sobre las decisiones que él toma, pero al final lo que él quiere es hacer y tomar sus propias decisiones.

En la sesión 18, se hizo la retroalimentación y evaluación con la madre del paciente, y conocimiento del cierre del proceso. Como parte de los cambios positivos que el paciente ha mostrado, la madre expuso que su hijo ha tenido mayor disposición para cumplir con lo que se le pide, aporta económicamente con lo que gana de su trabajo, se compra las cosas que necesita para uso personal, y en ocasiones comparte estas ganancias con los miembros de su familia. La madre del paciente compartió sus inquietudes, una de ellas es que aún debe insistirle a su hijo sobre las cosas que tiene que hacer y le resuelve parte de las cosas que se han identificado son responsabilidad del paciente; otra inquietud es saber si debe obligar a su hijo para que estudie la preparatoria. Se

acordó con la madre del paciente una estrategia para abordar el tema en casa sobre la continuación de los estudios de su hijo, con el objetivo de hablar de este tema en familia, negociar con el paciente y externar ambas partes los puntos de vista, inquietudes y opciones para que se pueda tomar la mejor decisión; haciendo énfasis con la madre del paciente de que es importante que el adolescente tome sus propias decisiones y se haga responsable de ellas, acompañado de la orientación y guía de los padres.

En la sesión 19, se hizo el cierre con el adolescente por medio de dos actividades. En la primera el paciente identificó como sus fortalezas “encontrar cosas, descubrir cómo funcionan las cosas o para qué sirven, relacionarse, escuchar a los demás y ayudar a los demás”; en áreas de oportunidad consideró “Visualizar, explicar y dar órdenes”, y sus intereses son “descubrir, conocer y explorar”.

En la segunda actividad el paciente estableció metas en las diversas áreas de su vida. En el área de familia-amigos propuso la meta “tener un espacio para reunirme con mis familiares y con mis amigos con más frecuencia”, en el área voca-

cional, se propuso la meta de tener un buen trabajo estable, y en el área personal su meta es tener estabilidad social y económica.

En esta última sesión, el paciente se mostró más seguro, confiado al momento de reflexionar y realizar las actividades, con más claridad en sus ideas y menos reservado.

## Conclusiones

Al inicio del proceso, el paciente se mostró tímido, con la mirada baja y hablaba poco. Se mostraba poco expresivo al momento de hablar sobre él y sus preocupaciones, sin embargo, mantuvo una actitud de colaboración y participación en las actividades que se le presentaron.

Durante el proceso, el paciente fue identificando las situaciones que le causaban enojo, preocupación y tristeza, a la vez que encontró alternativas para conseguir sus objetivos. Cabe mencionar que parte importante del proceso fue el trabajo que se hizo en conjunto con la madre del paciente, ya que el desarrollo de la autonomía e independencia del paciente, estaba interferido por las acciones de los padres y la dinámica familiar, lo cual impedía que el paciente se hiciera responsable de

sus decisiones y obligaciones, generando sentimientos en él de apatía, desinterés y poca motivación.

La libertad para el adolescente fue un punto importante que le permitió experimentar situaciones nuevas y buscar alternativas para la solución de problemas, lo cual favoreció que el paciente identificara el impacto de sus decisiones y el rol que tienen sus padres en su vida, en especial su madre, al depender de ella en muchos sentidos.

Iniciar un trabajo de tiempo completo, tener cierto ingreso económico y estructura en casa, con los límites y reglas que se establecieron, funcionaron como factores protectores que permitieron que el paciente se mantuviera firme en el proceso.

En este punto del proceso, el paciente ha identificado, en diversos aspectos de su vida, ciertas metas a las cuales quiere llegar y quisiera cumplir. Se propone que, al finalizar el proceso psicoterapéutico, el adolescente necesita continuar con lo aprendido y mantener la actitud y la motivación para que logre sus objetivos que se proponga y pueda enfrentar los diferentes retos que tendrá en las diferentes etapas de vida.



También se precisa con la madre el continuar el trabajo favoreciendo la autonomía e independencia de su hijo, y orientarlo hacia la buena toma de decisiones.

## Referencias

- Alonso-Stuyck, P., & Aliaga, F. M. (2017). Demanda de autonomía en la relación entre los adolescentes y sus padres: normalización del conflicto. *Estudios Sobre Educación*, 33, 77-101. <https://doi.org/10.15581/004.33.77-101>
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Recuperado de <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=20948972&lang=es&sitelive=ehost-live>
- De la Villa Moral, M., & Sirvent, C. (2011). Desórdenes afectivos, crisis de identidad e ideación suicida en adolescentes. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 11(1), 33-56. Recuperado de <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=75016200&lang=es&sitelive=ehost-live>.
- Kimmel, D. y Weimer, I. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona, España: Ariel.
- Martínez, E. y Julián, A. (2017). Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 337-351. doi:10.22550/REP75-2-2017-10. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxxv/no-267/relacion-entre-los-estilos-educativos-parentales-o-practicas-de-crianza-y-la-ansiedad-infanto-juvenil-una-revision-bibliografica/101400032061/>
- Martínez, B., Musitu, G., Murgui, S. y Amador, V. (2009). Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 26 (1), 27-40.
- O'Connor, K., Schaefer, C. y Braverman, L. (2017). *Manual de terapia de juego*. Editorial El Manual Moderno.
- Papalia, D., Feldman, R., Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12a ed.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Sattler, J. y Hoge, R. (2008). *Evaluación infantil: Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas*. México: Manual Moderno.

- Stallard, P. (2007). Pensar bien, sentirse bien. *Manual práctico de terapia cognitivo conductual para niños y adolescentes*. España: Ed. Desclee de brouwer.
- Sureda, I. (1998). Autoconcepto y adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa. *Educación i Cultura, 11*, 157-170. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91224>.
- Uribe, A., Ramos, I., Villamil, I. y Palacio, J. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente 21(40)*, 186-221. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3082>
- Vallejo, J. (1999). *Introducción a la psicopatología y a la psiquiatría*. Barcelona: Masson.
- Vázquez, A., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología, 22 (2)*, 247-255.
- Villegas, M., y Mallor, P. (2010). Recursos analógicos en psicoterapia (I): metáforas, mitos y cuen-

## Estudio sobre el papel mediador de la Resiliencia entre la autoestima y el perdón en el trabajo

Carmen María Salvador-Ferrer, Vanessa Valentín-Lara

*Universidad de Almería*

### **Resumen**

Nuestro estudio tiene como objetivo determinar si la resiliencia es una variable mediadora entre el acto de perdonar y la autoestima. Para ello, se tomó una muestra de 372 personas trabajadoras, a la que se evaluó con un cuestionario específico para obtener información sobre la capacidad de perdonar, la capacidad de resiliencia y la autoestima. Con estos datos se realizó un análisis de mediación simple, donde comprobamos que la autoestima y la capacidad de resiliencia de las personas influyen en el perdón. Por último, descubrimos que la resiliencia es una variable mediadora en esta relación.

**Palabras clave:** Trabajadores, Perdón, Autoestima, Resiliencia

### **Abstract**

With this study we aimed to determine whether the resilience is a mediating variable between the act of forgiving and self-esteem. For this, a sample of 372 workers was taken, which was evaluated with a specific questionnaire to obtain information about the ability to forgive, resilience and self-esteem. With these data, a mediation analysis was carried out, where we verified that the self-esteem and resilience capacity of people influence forgiveness. Finally, we discovered that resilience is a mediating variable in this relationship.

**Key words:** Workers, Forgiveness, Self-esteem, Resilience

## Introducción

La psicología positiva otorga un papel central al estudio del perdón (Lopez, Snyder & Rasmussen, 2003), la resiliencia (Masten, 2001) y la autoestima (Mruk, 2013). El *perdón*, durante mucho tiempo, ha sido estudiado desde la perspectiva filosófica y teológica, mientras que otras disciplinas como la Psicología no lo consideraron como un objeto de estudio lo suficientemente importante (Prieto-Ursúa et al., 2012). Por ello, a la hora de definir el perdón existen bastantes discrepancias. La mayor cuestión es justamente la definición exacta de este constructo (Worthington Jr. & Scherer, 2002), ya que es un concepto complejo y multidimensional (Prieto-Ursúa et al., 2012). Pese a todo, la mayoría de autores coinciden en que el perdón constituye un cambio de motivación en la persona, que busca transformar sentimientos negativos, como resentimiento, odio o evitación, en positivos, como empatía, compasión o reconciliación (Kachadourian, Fincham & Davila, 2004). Cuando la persona logra perdonar experimenta una liberación que le lleva a deshacerse del malestar que siente, abriendo paso a la aparición de emociones positivas como la felicidad (López, Kasanzew & Fernández, 2008). El simple acto de

perdonar y desprenderse de los sentimientos negativos, no tiene por qué dar como resultado una reconciliación (Guzmán, 2010).

El perdón puede ser definido como el deseo de abandonar todo el resentimiento y toda conducta indiferente hacia aquellas personas que nos han dañado de manera injusta, y a la vez fomentar la compasión y el amor hacia quien/es nos han herido (Enright et al., 1991). Se trata de una decisión tomada a conciencia con el firme deseo de hallar la paz interior, significa comenzar de nuevo sin el sentimiento de que hay algo pendiente en el pasado. Es plantearse el futuro de una manera sana y limpia. Es reparar las heridas emocionales y restaurar la confianza hacia quien/es nos hayan dañado (Makinen & Johnson, 2006).

Las personas propensas a perdonar gozan de elevados niveles de felicidad, ya que disfrutan de la vida de una manera más relajada (Thompson et al., 2005). En general, las actuaciones que promueven el perdón pueden reducir los efectos negativos produciendo un aumento en la autoestima. El perdón se puede considerar, además, como una estrategia de afrontamiento, ya que requiere la habilidad de controlar las emociones

dependiendo de la gravedad de la situación (Guzmán, 2010); en resumidas cuentas, el perdón consiste en transformar los sentimientos y comportamientos negativos (Thomson & cols., 2005), estableciéndose así, posiblemente, la relación entre perdón y resiliencia (Eraslan, 2018).

El término de *resiliencia* ha evolucionado a lo largo de la historia. Pese a todo, aún no existe una delimitación conceptual consensuada (Grotberg, 1995). Algunos autores la definen como un rasgo psicológico o cualidad característica de las personas con una mayor capacidad para superar las situaciones adversas, definición con la que coinciden la mayoría de los autores (Wagnild & Young, 1993; Atkinson, Martín & Rankin, 2009). Otros la entienden como la capacidad para obtener buenos resultados a pesar de las dificultades o situaciones negativas (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Fergus & Zimmerman, 2005). Y para otros autores (Wald & Taylor, 2007) es la habilidad de recuperar la salud mental después de haber salido de la situación adversa en la que se encontraba inmersa la persona. Pese a todo, en todas las definiciones se establece que la persona se encuentra expuesta ante situaciones adversas, ante que las que tendrá que adaptarse, a pesar de las consecuencias.

De esta forma, la resiliencia no se refiere a que la persona sea invulnerable; de hecho, alude a lo contrario, ya que ésta se ve afectada por las adversidades y tiene que demostrar la fuerza necesaria para superarlas (Arrington & Wilson, 2000). La resiliencia corresponde a la capacidad que tiene la persona de hacer frente a los problemas y sobreponerse a ellos, generando un aprendizaje en el camino. Aporta flexibilidad para poder cambiar y reordenar su vida después de haber superado una situación negativa. Sin embargo, la resiliencia no es tampoco la capacidad de aguantar todos los golpes que vengan ni sufrir por ellos, ni llegar a resistir los golpes de otros.

En lo que respecta a la relación entre la resiliencia y el perdón encontramos algunos estudios en los que se demuestra que la resiliencia facilita el acto de perdonar (Anderson, 2006; Eraslan, 2018). Se trata, por tanto, de una herramienta que afecta al perdón como estrategia de afrontamiento. El perdón podría ser entendido como buscar la emoción negativa y darle su justo significado; es decir, la resiliencia facilita el control de las emociones negativas y ayuda de manera saludable a afrontar las circunstancias.

A la hora de definir la *autoestima* existen diferentes posturas. Por un lado, se apuntaba que la

autoestima era un sentimiento que dependía absolutamente de lo que la persona se proponía hacer, y que estaba directamente relacionada con sus potencialidades, dependiendo de dos factores (García & Musitu, 2014): los éxitos y las pretensiones. Es la interpretación que se hace uno mismo comparándose con los demás y basándose en los resultados que obtiene (Rosenberg, 1965), lo que impacta tanto en el aspecto motivacional como en el psicológico (Branden, 2001).

La autoestima podría definirse como la valoración que se tiene de sí misma, así como el aprecio sobre nuestra persona; es la estima que tenemos hacia nosotros mismos. Los estudios Harikrishna & Ari (2018) demuestran la relación entre la autoestima y la resiliencia, al igual que la investigación de Pidgeon, Rowe, Satapleton, Magyar & Lo (2014), quienes descubrieron que existe una relación entre la salud mental de los estudiantes y la resiliencia. En concreto, concluyen que la resiliencia puede moderar los efectos negativos del estrés y mejora la adaptación, incrementando el bienestar psicológico.

Por lo expuesto anteriormente, y dado el escaso número de trabajos existentes, resulta interesante estudiar estos constructos. Así, el objetivo general del presente trabajo se centra en *conocer*

*si la resiliencia es una variable mediadora entre el acto de perdonar y la autoestima.* En concreto, los objetivos específicos son los siguientes: 1. Comprobar si la autoestima influye en la capacidad resiliente de los trabajadores; 2. Analizar si la resiliencia de los trabajadores afecta al acto de perdonar; y 3. Valorar si la resiliencia es una variable mediadora entre la autoestima y el acto de perdonar.

## Método

### Participantes

El diseño del estudio realizado es estadístico descriptivo transversal, no probabilístico de tipo muestreo por cuotas. En la presente investigación participaron 372 trabajadores, la mayoría con nacionalidad española (93%), de ambos sexos (75% mujeres; 25% hombres), con edades comprendidas entre los 18 y 65 años (edad media 39.54 y desviación típica de 10.64), de diferentes sectores laborales, siendo los más representativos el sector sanitario (33%). En lo que respecta a la antigüedad en el puesto, encontramos un 37,6% que llevan en el puesto menos de cinco años; un 47,9% entre cinco y veinte años y un 14,5% más de veinte años.

## Instrumentos

*Escala Heartland del Perdón (HFS)*. Fue diseñada por Thompson & Snyder (2003), y traducida al español por Thompson (2012). Esta escala evalúa la disposición que tiene una persona para perdonarse a sí misma, perdonar a otras personas y a situaciones fuera de control. Compuesta por un total de 30 ítems, es una escala tipo Likert, con una puntuación de 1 a 7, donde 1 representa “nunca” y 7 “siempre”. A modo de ejemplo, la pregunta 1: “*Cuando alguien me lastima tiendo a criticarle y a burlarme de él*”. La puntuación Alfa de Cronbach es de .890.

*Escala de Autoestima de Rosenberg*. Esta escala fue elaborada por Rosenberg (1965). Es una escala tipo Likert, la cual incluye 10 ítems con cuatro alternativas de respuesta que van desde el nivel más bajo que representaría el número 1 (“muy en desacuerdo”) hasta el más alto que sería el número 5 (“muy de acuerdo”), cuya evaluación se centra en la aceptación hacia uno mismo y el respeto que se tiene. A modo de ejemplo, la pregunta 7: “*En general me siento satisfecho conmigo mismo*”. Esta escala tiene una puntuación de Alfa de Cronbach de .844.

*Escala de Resiliencia de Wagnild y Young*. Esta escala fue elaborada por Wagnild & Young (1993). A la

hora de diseñar la escala los autores partieron de cinco aspectos de la resiliencia, a partir de los cuales elaboraron los ítems de la misma: ecuanimidad, perseverancia, autoconfianza, soledad existencial y significado de la vida. La escala se compone de un total de 25 ítems, de tipo Likert de 7 puntos, donde 1 representa “nunca” y 7 “siempre”. A modo de ejemplo, la pregunta 1: “*Cuando planeo algo lo realizo*”. Esta escala tiene una puntuación de Alfa de Cronbach de .943.

## Procedimiento y análisis

Este cuestionario fue difundido de varias formas (electrónica y físicamente), y en ambos casos se contó con el consentimiento informado de los participantes. Por un lado, el que se realizó de forma electrónica fue enviado a diversas redes sociales, y, por otro lado, el que se realizó de forma física, se pasó a varias empresas y a personas conocidas que se encontraban en activo. La recogida de datos se realizó en un periodo de 19 días (fecha de inicio el 1 de abril de 2018 y fecha de fin el 19 de abril de 2018). En cuanto a la privacidad de los sujetos respecto al estudio, se les informó abierta y formalmente, antes de su realización, que toda la información recopilada era completamente anónima y confidencial.



Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 23, donde se realizaron análisis descriptivos (media y desviación típica). Los análisis estadísticos de mediación se realizaron con la macro PROCESS (Hayes y Preacher, 2014), con la que se llevó a cabo un análisis de mediación con técnicas *bootstrapping* (una muestra de 10000 *bootstrapping*, modelo 4 y un nivel de confianza del 95%). Los criterios de Baron y Kenny (1986) fueron utilizados para realizar el análisis de mediación.

## Resultados

### Análisis descriptivos

En este punto se mostrarán los datos obtenidos tras realizar el análisis descriptivo de las dimensiones generales. Tal como muestran los datos (ver tabla 1), todas las dimensiones desprenden valores elevados, siendo la resiliencia la que obtiene una puntuación mayor ( $M=5.59$ ,  $SD=.976$ ), seguido del Perdón ( $M=4.84$ ,  $SD=.875$ ) y la autoestima ( $M=3.09$ ,  $SD=.875$ ).

Tabla 1

Estadístico descriptivo de la Escala del Perdón, Resiliencia y Autoestima

Escala general	M	SD
Perdón	4.83	.875
Autoestima	3.09	.526
Resiliencia	5.59	.973

En resumen, se puede concluir que todas las dimensiones (perdón, resiliencia y autoestima) obtienen puntuaciones elevadas.

### Modelo de efectos mediadores

Los datos del modelo de mediación de la resiliencia se muestran en la tabla 2, donde se exponen los resultados del modelo de mediación, siguiendo los planteamientos de Preacher & Hayes (2008).

Tabla 2

Resultados del modelo de mediación, coeficientes de las relaciones y los efectos indirectos

	Coeficientes de las relaciones		Bootstrap 95% CI	
	Coeficiente (SE)	t	Nivel inferior	Nivel superior
Modelo (Figura 1)				
Autoestima- resiliencia	.07	13.24*	.894	1.20
Resiliencia-perdón	.037	3.77*	.0680	.216
Autoestima-perdón	.069	-4.33*	-.4385	-.164
Autoestima-resiliencia-perdón	.074		.1153	.409

Nota: \*  $p < .000$ .

Los datos de la tabla 2 demuestran que el efecto indirecto de la autoestima en el perdón a través de la resiliencia es significativo. Los resultados del modelo de mediación se presentan en la figura 1. Tal como se aprecia en la misma, los parámetros generales del modelo indican que los resultados son estadísticamente significativos ( $R=.568$ ,  $MSE=.64$ ,  $F=175.335$ ,  $p=.000$ ). Los hallazgos mues-

tran (ver figura 1) que la autoestima influye significativa y positivamente en la resiliencia ( $B=1.05$ ,  $p \leq .000$ ). Además, la resiliencia influye significativa y positivamente sobre el perdón ( $B=.142$ ,  $p \leq .000$ ). La autoestima tiene un efecto directo estadísticamente significativo y negativo en el perdón ( $B=-.301$ ,  $p \leq .000$ ).

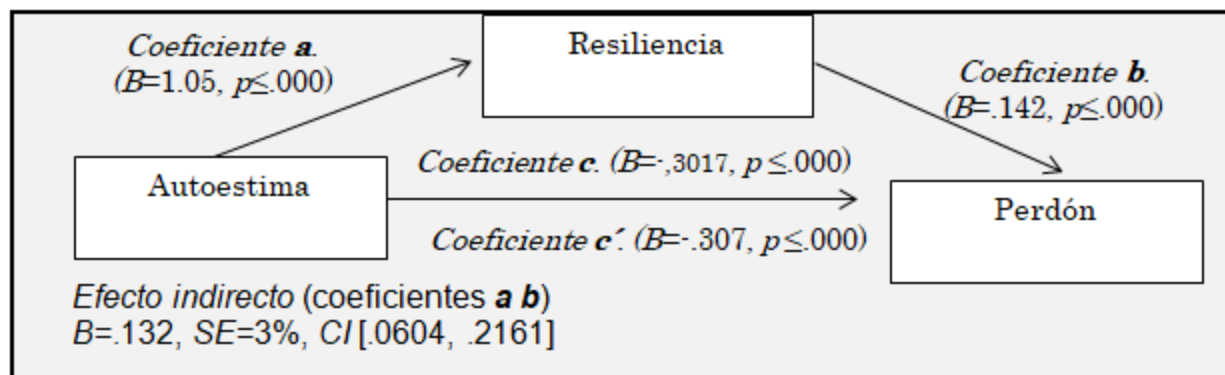


Figura 1. Estimaciones estandarizadas para el modelo de mediación

En lo que respecta a la relación mediada, apreciamos que existen relaciones positivas y estadísticamente significativas ( $B=.132, SE=3\%, CI [.0604, .2161]$ ). Esto supone que la autoestima influye en la resiliencia, la cual, a su vez, repercute en el perdón. En síntesis, tal como muestra la figura 1, la resiliencia es una variable mediadora de la relación entre la autoestima y el perdón.

## Conclusiones

Los resultados del estudio indican que, a nivel general, para los trabajadores el perdón, la autoestima y la resiliencia son elementos importantes, posiblemente porque estos tres aspectos ocasionan consecuencias positivas (Quiceno & Vinaccia, 2011). El primer hallazgo coincide con los resultados obtenidos por Ticona & Flores (2017) en su investigación sobre la relación existente entre el perdón y bienestar psicológico, la cual

demonstró que un aumento en la capacidad de perdonar estaba estrechamente relacionado con la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico. Además, en nuestro caso, hemos descubierto que existe relación estadísticamente significativa entre la autoestima, la resiliencia y el perdón.

De igual forma, otro hallazgo de nuestro trabajo consiste en demostrar la relación entre la autoestima y la resiliencia, resultados similares a los obtenidos en el trabajo de Harikrishan & Arif (2018). En línea con esto, encontramos que la autoestima positiva reduce las posibilidades de perdonar. Datos congruentes con los obtenidos en la investigación de Strelan & Zdaniuk (2015), quienes descubrieron que una situación de amenaza a la autoestima reduce las posibilidades de perdonar.

Otro importante hallazgo que nos han mostrado los resultados ha sido la influencia que ejercen la resiliencia y la autoestima en el acto de perdonar. Por otra parte, las personas más resilientes tienen tendencia a perdonar, quizás porque estos trabajadores muestran seguridad y se sienten orgullosos/as de la vida que llevan, no se ven superiores a los demás, sino que se quieren tal y como son porque se aceptan (Molina, Baldares & Maya, 1996). Quizá se deba a que son capaces de aceptar los errores que cometen y aprender de los fallos.

Finalmente, a raíz de nuestra investigación, se ha realizado otro hallazgo de relevancia considerable para la comunidad científica. Se trata de la existencia de una relación mediada entre estos tres términos, siendo la resiliencia la variable mediadora (Gutiérrez & Romero, 2014). En resumidas cuentas, los trabajadores que tienen autoestima se sentirán más capaces de superar situaciones adversas y hará que estén más predispuestos a perdonar. Datos similares se encuentran en el trabajo de Fredrickson (1998), quien señala que las emociones positivas favorecen la resiliencia. Además, encontramos que la resiliencia es una herramienta mediadora del acto de perdonar. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos por Eraslan (2018), quien a través de análisis de mediación

demonstró que la resiliencia es un mediador del perdón. Como conclusión de este estudio, los trabajadores que tienen una resiliencia positiva provocarán efectos positivos en el acto de perdonar. En este sentido, tener mayor capacidad resiliente será una estrategia positiva para afrontar los problemas. Además, serán trabajadores que se mostrarán más resistentes para afrontar situaciones adversas (Eraslan. 2018).

Respecto a las *limitaciones*, se podría resaltar las escasas investigaciones disponibles dedicadas al estudio de los beneficios que aporta el perdón. Y esto se acentúa aún más cuando se restringe el ámbito del estudio a un conjunto de la población más específico, como es nuestro caso, personas con empleo. Otro impedimento ha sido el alcance de la recogida de datos, es decir, la muestra a la que se ha logrado acceder, con los medios de difusión disponibles, es reducida si la comparamos con la población total que conforman todas las personas trabajadoras. Por último, e inherente a los estudios de carácter transversal, tenemos el hecho de que el momento y las circunstancias en que se encuentra una persona, definen su estado de ánimo y emocional, así como su percepción de sí misma y su autoconcepto, lo cual hace que su

parecer frente a las cuestiones presentadas para el estudio pueda cambiar, o haya cambiado, con el transcurso del tiempo.

En futuros trabajos sería conveniente realizar una serie de mejoras para aumentar la representatividad muestral y, a su vez, la precisión de los resultados. Uno de ellos pasa por ampliar la muestra de sujetos de estudio. Por otro lado, y estrechamente relacionado con el punto anterior, distribuir la muestra de manera que se acceda a más estratos de la población para conseguir representación de los distintos sectores (por ejemplo sexo, antigüedad en el puesto, etc.). Y, para mitigar los efectos de la transversalidad, aplicar una metodología de carácter longitudinal, que permita actualizar los resultados y adaptarse a la evolución de la población objetivo.

A partir de los resultados del estudio podemos extraer varias *implicaciones prácticas*. La autoestima hace que las personas sean más resilientes, lo cual a su vez aumenta las posibilidades de que los trabajadores/as desarrollen el acto de perdonar, lo que probablemente mejorará el rendimiento. Se trata de una relación mediada con un efecto sanador para los/as trabajadores/as. Estudios como los de Jaén Díaz (2010) afirman que existe una relación positiva y significativa entre la

autoestima y el rendimiento laboral, mientras que los estudios de González (2005) afirman que la resiliencia permite tolerar mejor los ambientes de trabajo estresantes. En resumidas cuentas, con estos datos se podría animar a los empresarios a que impulsaran programas de intervención donde se trabaje la resiliencia para conseguir el “efecto sanador” de los/as trabajadores/as.

## Referencias

- Anderson, M.A. (2006). *To investigate the relationship between attachment styles and adjustment porces of universtity students*. Unpublished Master´s Thesis, Maltepe Universty, Turkey.
- Arrington, E. G., & Wilson, M. N. (2000). A re-examination of risk and resilience during adolescence: incorporating culture and diversity. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 221-230.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1173-1182.
- Branden, N. (2001). *The Psychology of Self-Esteem: A Revolutionary Approach to Self-Understanding That Launched a New Era in Modern*. San Francisco, CA, U.S.: Jossey-Bass.

- Eraslan, B. (2018). Secure attachment and forgiveness: The mediation role of psychological resilience. *Journal of Education*, 33(2), 280-292.
- Enright, R. D., Al-mabuk, R., Conroy, P., Eastin, D., Freedman, S., Golden, S., Hebl, J. H., Huang, T., Park, Y., Pierce, K., & Sarinopoulos, I. (1991). The Moral Development of forgiveness. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz, *Handbook of moral behavior and development* (1, 123-151). Hillsdale, NJ, U.S.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 339-419.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., & Richman, J. M. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131-143.
- Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300-319.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5 (AF-5)* (4 ed.). Madrid, España: TEA Ediciones.
- González Zuñiga, C. (2004). La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit. Revista de Psicología*, 10(1), 82-88.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. Bernard van Leer Foundation. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Gutiérrez, M., & Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología*, 30(2), 608-619.
- Guzmán, M. (2010). El perdón en Relaciones Cercanas: Conceptualización desde una Perspectiva Psicológica e Implicaciones para la Práctica Clínica. *Psyche*, 19(1), 19-30.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2014). Statal meditation analysis with a multicategorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 68, 451-470.
- Harikrishna, U., & Arif, A. (2018). Resilience, psychological distress, and self-esteem among undergraduate student in Kollan district, Kerala. *Journal of Social Work Education and Practice*, 3 (4), 27-36.
- Jaén Díaz, M. (2010). Predicción del rendimiento laboral a partir de indicadores de motivación, personalidad y percepción de factores psicosociales. (*Tesis doctoral*). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

- James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (Vol. 1). New York, Estados Unidos: Henry Hold & Co.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte*. CEANIM. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- López, P. A., Kasanzew, A., & Fernández, M. (2008). Los efectos psicoterapéuticos de estimular la connotación positiva en el incremento del perdón. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 211-226.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Rasmussen, H. N. (2003). Striking a vital balance: Developing a complementary focus on human weakness and strength through positive psychological assessment. *American Psychological Association*, 1(1), 3-20.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Makinen, J. A., & Johnson, S. M. (2006). Resolving attachment injuries in couples using emotionally focused therapy: Steps toward forgiveness and reconciliation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 1055-1064.
- McCullough, M. E., & Witvliet, C. V. (2002). The Psychology of Forgiveness. En S. J. Lopez y C. R. Snyder, *The Handbook of Positive Psychology* (págs. 446-458). New York: Oxford University Press.
- Miller, A. J., Worthington Jr., E. L., & McDaniel, M. A. (2008). Gender and Forgiveness: A meta-analytic review and research agenda. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(8), 843-876.
- Molina, M. J., Baldares, T. C., & Maya, A. B. (1996). *Fortalezcamos la autoestima en las relaciones interpersonales en la escuela líder*. San José: Impresos Sibaja.
- Mruk, C. J. (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology: Research, Theory, and Practice* (Cuarta ed.). New York, NY, U.S.: Springer Publishing Company.
- Pidgeon, A.M., Rowe, N.F., Stapleton, P., Magyar, H.B., & Lo, B.C. Examining characteristics of resilience among university students: A international study. *Open Journal of Social Science*, 2 (11), 14.
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator model. *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891.



- Prieto-Ursúa, M., Carrasco Galán, M. J., Cagigal de Gregorio, V., Gismero González, E., Martínez Díaz, M. P., & Muñoz San Roque, I. (2012). El perdón como Herramienta Clínica en Terapia Individual y de Pareja. *Clínica Contemporánea: revista de diagnóstico psicológico, psicoterapia y salud*, 3(2), 121-134.
- Quiceno, J. M., & Vinaccia, S. (2011). Resiliencia: una perspectiva desde la enfermedad crónica en población adulta. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 69-82.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, U.S.: Princeton University Press.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Schlatter Navarro, J. (2010). *Ser felices sin ser perfectos: Estrategias de cambio para un anancástico*. Navarra: S.A. EUNSA. Ediciones: Universidad de Navarra.
- Strelan, P., & Zdaniuk, A. (2015). Threatened state self-esteem reduces forgiveness. *Self and identity*, 14 (1), 16-32.
- Thompson, L. Y., & Snyder, C. R. (2003). Measuring forgiveness. En S. J. Lopez y C. R. Snyder, *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (págs. 301-312). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Bilings, L. S., Heinze, L., Neufeld, J. E., Shorey, H. S., Roberts, J. C., & Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313-359.
- Ticona Mamani, L., & Flores Chipana, M. (2017). Bienestar psicológico y capacidad de perdonar en estudiantes de una universidad privada de Lima Este, 2016. *(Tesis para licenciatura)*. Lima, Perú: Universidad Peruana Unión.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Wald, J., & Taylor, S. (2007). Efficacy of interoceptive exposure therapy combined with trauma-related exposure therapy for posttraumatic stress disorder: a pilot study. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(8), 1050-1060.

Worthington Jr. , E. L., & Scherer, M. (2002). Forgiveness in an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: theory, review and hypotheses. *Psychology & Health, 19*(3), 385-405.

## Las metáforas de vida de los Ingenieros: Evaluación de sus principales valores y su compromiso laboral<sup>7</sup>

Edward Hoffman, Catalina Acosta-Orozco, William C.  
Compton, Fernando A. Ortiz

*Universidad de Yeshiva, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Estatal de Middle  
Tennessee, Universidad Gonzaga*

### Resumen

El análisis de las metáforas ha sido de gran importancia para consultores organizacionales a fin de descubrir los principales valores de las personas y su compromiso laboral; no obstante, nunca ha sido aplicado al campo de la ingeniería. En este estudio, 103 ingenieros colombianos y pasantes de ingeniería respondieron a un cuestionario estructurado. Se les pidió a los participantes que describieran su metáfora de vida; se les preguntó además si ésta había cambiado desde su infancia o adolescencia, y cómo dicha metáfora guía sus acciones actuales. También se preguntó a los participantes: ¿Cuál de las 17 metáforas preferían más y cuál menos? Finalmente, su grado de compromiso laboral se midió mediante cinco dimensiones. La metáfora de: "La vida es como un viaje" fue la más preferida y "La vida es como una prisión" fue la de menor preferencia. Casi el 70% de los participantes reportaron que su metáfora de vida había cambiado desde la niñez o la adolescencia, y el 68% indicó que tuvo un gran impacto en su vida diaria, e incluso en su trabajo. Los participantes demostraron estar altamente motivados, tener una visión de futuro positiva y una baja orientación al trabajo en equipo o colaborativo. Aparecieron

<sup>7</sup> Deseamos agradecer a María Fonseca por su apoyo en la investigación.

diferencias significativas entre las metáforas de hombres y mujeres, así como entre ingenieros y pasantes. Se discute la utilidad del análisis de las metáforas para evaluar los principales valores de los ingenieros y se abren nuevas líneas de investigación al respecto.

**Palabras clave:** análisis de metáforas, ingenieros, pasantes de ingeniería, compromiso laboral, motivación.

### Abstract

Metaphor analysis has long been valued by organizational consultants for uncovering core values and work engagement, but it has never been applied to the engineering field. In this study, 103 Colombian engineers and engineer interns responded to a structured questionnaire. Participants were asked to describe their personal life-metaphor, whether it had changed since childhood or adolescence, and how it guides their current actions. Participants were also asked which of 17 varied life-metaphors they most and least preferred. Finally, their degree of work engagement was measured on five dimensions. The metaphor that “Life is like a journey” was most preferred and “Life is like a prison” was least preferred. Nearly 70% reported that their own life-metaphor had changed since childhood or adolescence, and 68.0% indicated that it strongly impacted their daily life including work. Participants revealed high self-motivation, positive future orientation, and low collaborative orientation. There were significant metaphoric differences between men and women, as well as between professional engineers versus intern status. The usefulness of metaphor analysis for appraising core values of engineers is discussed and avenues for future research are highlighted.

**Keywords:** Metaphor analysis, engineers, engineering interns, work engagement, motivation.

Si bien Alfred Adler no empleó el término metáfora, fue uno de los primeros teóricos psicológicos en enfatizar la importancia de comprender la perspectiva central de vida de los individuos, que surge a partir de factores innatos y experienciales. Así, Adler (1927-2002) planteó que durante la infancia los individuos desarrollan creencias inconscientes o ficticias sobre la vida, especialmente referentes a una sensación de inferioridad. Adler definió la *finalidad de la ficción* como un proceso a través del cual cada persona desarrolla una estrategia de vida particular, o plan de vida, para sobreponerse a este doloroso sentimiento de inferioridad y lograr así una sensación de control.

Al igual que Adler, uno de sus pupilos o alumnos más importantes, Abraham Maslow empleó el análisis de las metáforas en su destacada conceptualización de la personalidad autoritaria (Maslow, 1943). A mediados del siglo XX, Joseph Campbell (1949) y Carl Jung (1964) escribieron sobre las formas en que los mitos representaban las metáforas de la existencia humana. A pesar de la aparición de dichos puntos de vista, la investigación en ciencias sociales sobre esta fue escasa hasta la aparición del trabajo del lingüista cognitivo George Lakoff y el filósofo Mark Johnson en *Metáforas de la Vida Cotidiana* (Metaphors We Live By) (1980) en donde afirmaron que “las metáforas

no son meros adornos poéticos o retóricos. Afectan las formas en que percibimos, pensamos y actuamos. La realidad en sí misma está definida por la metáfora” (Lakoff & Johnson, 1980, p. 3). En su investigación no proporcionaron datos empíricos para respaldar su visión, sino que recopilaron evidencia del lenguaje popular estadounidense como “el tiempo es dinero” para señalar la prominencia de las metáforas en el discurso contemporáneo. Guiados por esta conceptualización, los investigadores posteriores han realizado análisis de metáforas en campos que incluyen la educación (Duru, 2015; Hoffman, Acosta-Orozco & Compton, 2016), la psicología del transcurso de la vida (Beuthin, Sheilds & Bruce, 2014), el asesoramiento y la psicoterapia (Burns, 2001) y el desarrollo organizativo (Akin & Palmer 2000; Jacobs, Oliver y Heracleous, 2013; Kramm, Wasserman y Yip, 2012).

Bochaver y Fenko (2010) compararon las metáforas de 20 celebridades rusas entrevistadas en revistas populares sobre sus logros con las de 20 ciudadanos rusos comunes que buscaban asesoramiento psicológico. Para ambos grupos, la metáfora de que “la vida es un viaje” se expresó con mayor frecuencia. Sin embargo, las celebridades expresaron metáforas de vida que eran más numerosas y diversas que las expresadas por

aquellos que buscaban asesoramiento. Hoffman y Acosta-Orozco (2015) investigaron las metáforas de vida de líderes universitarios. Los participantes preferían más la metáfora de "la vida es como un viaje" y se decantaban menos por metáforas como "la vida es como una guerra" o "la vida es como una prisión". Se encontraron resultados similares en Hoffman, Acosta-Orozco y Compton (2016), donde cualitativamente, las metáforas de vida de los estudiantes se caracterizaban por ser activas, afectivamente positivas e individualistas, y las mismas ejercían un fuerte impacto en su toma de decisiones. En comparación con sus compañeros en el programa de liderazgo, Hoffman, Acosta-Orozco y Compton (2016) encontraron que era menos probable que los estudiantes de medicina consideraran la vida como una "montaña rusa" o un "regalo". En opinión de los investigadores, estos hallazgos indicaron que, si bien ambos grupos de estudiantes compartían valores fundamentales similares que afectan su motivación y la toma de decisiones, los estudiantes de medicina eran menos emocionales y más pragmáticos.

El uso de metáforas en el lugar de trabajo le da identidad a una organización y facilita la comunicación en situaciones complejas, traduciendo así las ideas en acciones y, en última instancia, creando una realidad organizativa (Akin y Palmer,

2000). En el desarrollo organizacional, si falta un uso apropiado de la metáfora, pueden surgir situaciones estresantes; por ejemplo, la implementación de una metáfora que no se ajuste adecuadamente o carezca de familiaridad puede ser ineficaz o confusa para los trabajadores. Además, intentar sustituir las metáforas existentes o crear nuevas metáforas puede no ser tan fácil como parece. Cuando las organizaciones están influenciadas por metáforas específicas, una nueva no necesariamente describe a la organización y, por lo tanto, puede ser rechazada por sus empleados. Por estos motivos, es importante tener en cuenta cómo y dónde se utilizarán para ubicar correctamente las metáforas dentro de la organización, así como contemplar los cambios en términos de la cultura organizativa que puede requerir la introducción de nuevas metáforas (Akin y Palmer, 2000).). El análisis de metáforas también ha proporcionado información sobre cómo los trabajadores obreros perciben la vida y el trabajo. Cowan y Bochantin (2011) encontraron que el 30% de los participantes consideraron que tanto trabajar como el no trabajar eran situaciones "difíciles, ocupadas o que representaban un dolor de cabeza"; otro 30% relacionó ambos conceptos como "desequilibrados", concluyendo que siempre habrá dificultades entre estos, y declarando

que las cargas de trabajo pesadas siempre interferirán con la vida. Finalmente, el 27% y el 13% de los participantes se refirieron a la relación de trabajo y vida como dos conceptos separados y opuestos, respectivamente.

No existen investigaciones previas que hayan examinado las metáforas de vida de ingenieros y/o pasantes de ingeniería. Sin embargo, los rasgos de personalidad de estas poblaciones se han evaluado en diversos estudios. Matusovich, Streveler y Miller (2010) descubrieron que los estudiantes de ingeniería en los Estados Unidos eligieron su carrera profesional con base en su visión de la autoeficacia en matemáticas, ciencias y resolución de problemas. Varios investigadores (Capretz, 2003; Felder, Felder y Dietz, 2002; O'Brien, Bernold y Akroyd, 1998) han utilizado el indicador de tipo Myers-Briggs (MBTI) para investigar los rasgos de personalidad de ingenieros y estudiantes de ingeniería. En todos estos estudios, tanto los ingenieros como los estudiantes de ingeniería tendieron abrumadoramente a resultados como: "T" (*Thinking*: pensamiento) en lugar de "F" (*Feeling*: sentimiento) y también tendieron a "I" (*Introversion*: introversión) en lugar de "E" (*Extraversion*: extroversión).

En una investigación llevada a cabo en Holanda, los ingenieros obtuvieron puntuaciones más bajas en lo que respecta a amabilidad y extraversión, conciencia, estabilidad emocional y apertura en comparación a otro grupo nacional. Cuanto más viejos son los ingenieros, más autónomos y concienzudos (Molen, Schmidt y Kruisman, 2007). Kline y Lapham (1991) encontraron que los estudiantes de ingeniería en Gran Bretaña puntuaban significativamente más altos en conciencia que los estudiantes de arte. Varios estudios (Kline y Lapham, 1991; Williams, 2009) han encontrado que los estudiantes de ingeniería presentan puntuaciones mucho más altas en "tough-mindedness" (este término se aplica a personas poco sentimentales, con bajos niveles de empatía y orientados a un pensamiento lógico y fue acuñado por los investigadores para referirse a lo contrario de *agradable*), en contraposición a los resultados encontrados en compañeros que cursaban carreras en arte, educación y psicología. Finalmente, la investigación sugiere que los estudiantes de ingeniería tienen menos empatía que sus contrapartes en medicina, enfermería, psicología y trabajo social (Rasoal, Danielsson y Jungert, 2012). Basados en estos hallazgos, los investigadores recomendaron llevar a cabo un entrenamiento de la empatía como parte del plan de



curricular de los estudiantes de ingeniería, ya que actualmente sólo se aplica en estudiantes especializados en medicina, enfermería, psicología o trabajo social.

También se han llevado a cabo investigaciones sobre el compromiso laboral de los ingenieros. El compromiso laboral es un constructo amplio en el campo del desarrollo organizacional, y está vinculado a contar con el apoyo social de compañeros y supervisores, recibir una retroalimentación constante y ser autónomo. En general, tener la oportunidad de desarrollo organizacional puede tener un impacto significativo sobre el nivel de compromiso de los trabajadores (Bakker, Demerouti, 2008). En el campo de la ingeniería, la investigación sugiere que la alta rotación (Fouad & Singh, 2014) se debe principalmente a la baja satisfacción laboral y a la baja motivación en el lugar de trabajo (Browne, 2013). Por este motivo, Browne (2013) realizó un estudio para determinar los factores motivacionales que llevan a los ingenieros a comprometerse. Encontró que los ingenieros tenían una motivación extrínseca e instrumental más baja que otros profesionales afines. Es decir, que el comportamiento de los ingenieros no estuvo motivado por recompensas externas o el deseo de obtener alguna compensación por el logro de una tarea. Fouad y Singh (2014) concluye-

ron que la satisfacción laboral de los ingenieros estuvo afectada de forma negativa por factores como la ambigüedad de roles, un ambiente laboral tenso y por el comportamiento laboral sexista. Debido a la falta de datos empíricos sobre el compromiso laboral de los ingenieros y pasantes de ingeniería colombianos, en este estudio abordamos el compromiso laboral como “un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado con el trabajo que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la implicación” (Bakker, Demerouti, 2008, p. 1).

## Método

Este estudio examinó las metáforas personales de vida de ingenieros y pasantes de ingeniería, así como su preferencia y repudio de varias metáforas de vida presentadas en un cuestionario estructurado. También se les preguntó si su metáfora de vida había cambiado desde la infancia o la adolescencia, y si es fue así, ¿cómo? Además, se les preguntó a los participantes: ¿De qué modo esta metáfora de vida guía u orienta sus acciones? Finalmente, se presentó una serie de preguntas diseñadas para medir su compromiso laboral. En principio se elaboraron cinco hipótesis:

- 1 Ingenieros y pasantes de ingeniería podrán describir su metáfora de vida.
- 2 Cuando se les presente una lista con diversas metáforas de vida, preferirán aquellas con una temática activa y con un componente afectivo moderadamente positivo como "La vida es como un viaje" o "La vida es como una aventura".
- 3 Se decantarían menos o mostrarían menor preferencia por aquellas metáforas con un componente afectivo altamente negativo como: "La vida es como una guerra" o "La vida es como una cárcel o prisión".
- 4 Los participantes reportarán que su metáfora de vida tiene un fuerte impacto sobre su toma de decisiones.
- 5 Mostrarán altos niveles de compromiso laboral a través de cinco parámetros, que abarcan la resolución de problemas, la orientación futura, la motivación personal, la colaboración y la satisfacción profesional.

El estudio fue aprobado por la Junta de Revisión Institucional de la Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

## Instrumentos

Se empleó el cuestionario desarrollado por Hoffman & Acosta-Orozco (2015), el cual constaba de tres partes. La primera parte inició con una pregunta abierta: "Si te preguntaran, la vida es como\_\_\_\_, ¿Qué responderías?". La segunda pregunta fue: "¿Tu respuesta ha sido la misma desde que eras un niño o un adolescente?" la tercera y cuarta preguntas también fueron abiertas: "Si respondiste que no, ¿cuándo cambió tu metáfora de vida? ¿Por qué?" y "¿Cómo crees que guía lo que haces?". En la segunda parte se presentaron 17 metáforas de vida en formato de lista de verificación, y se preguntó: "¿Cuál de estas metáforas expresa mejor tu visión sobre la vida? (Escoge 1 o 2)". La tercera parte contó con las mismas 17 metáforas de vida en un formato de lista de verificación y la pregunta esta vez fue: "¿Cuál de estas metáforas se aleja más de tu visión de la vida? (Escoge 1 o 2)". Estas preguntas derivan de estudios previos vinculados al análisis de metáforas (por ejemplo, Bochaver & Fenko, 2010; Lakoff & Johnson, 1989), así como de fuentes literarias de amplio alcance, que comprenden: La vida es como: 1) la guerra; 2) un juego de azar; 3) un rompecabezas; 4) un viaje; 5) un regalo; 6) una escuela; 7) una montaña rusa; 8) un día en la playa; 9) un misterio; 10) una fiesta; 11) un partido

deportivo (fútbol, tenis, golf, etc.); 12) una aventura; 13) un baile o una canción; 14) un juego de ajedrez; 15) una historia de amor; 16) una prisión; 17) un sueño.

Luego, se agregaron cinco preguntas en formato de escala Likert relacionado con el compromiso laboral en el campo de la ingeniería: "Disfruto resolviendo problemas complejos", "No pienso mucho en el futuro", "Me resulta difícil motivarme" "Prefiero trabajar solo que con otros" y "Estoy satisfecho con mi profesión". Las preguntas 1 y 5 fueron expresadas de manera positiva, y las preguntas 2 a 4 fueron expresadas de manera negativa. El cuestionario revisado fue posteriormente traducido al español por un traductor profesional y luego fue traducido al inglés por un segundo traductor profesional, ambos psicólogos.

## Muestra y Recopilación de Datos

El quinto autor de este estudio envió un correo electrónico a todos los pasantes e ingenieros graduados de la Escuela de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Ésta es una de las escuelas de ingeniería más selectivas de Colombia y está ubicada en Santiago de Cali, la tercera ciudad más grande del país tanto en tamaño como en población. Este grupo de personas fue invitado

a participar de forma voluntaria y anónima en una encuesta en línea sobre su implicación en el campo de la ingeniería. La muestra final fue de 103 personas, compuesta por 51 hombres y 52 mujeres; 18 de ellos eran pasantes (17.5%) y 85 eran ingenieros graduados (82.5%). Casi todos estaban trabajando actualmente ( $n = 92$ , 89.3%). La mayoría eran ingenieros industriales ( $n = 65$ , 63.1%), junto con ingenieros civiles ( $n = 14$ , 13.6%), ingenieros de sistemas ( $n = 11$ , 10.7%), arquitectos ( $n = 5$ , 4.9%) y otros profesionales. De los ingenieros graduados en la universidad el tiempo transcurrido entre la fecha de su graduación y la fecha de la prueba varió de 1 a 36 años ( $M=10.4$ ,  $SD = 9.3$ ).

## Resultados

La primera pregunta fue: "Si te preguntaran, la vida es como\_\_\_\_, ¿Qué responderías?". Los dos primeros autores calificaron de forma independiente las respuestas cualitativas de los participantes en tres dimensiones (el acuerdo entre evaluadores fue de 92.2%); tomando en consideración factores como: proactividad, optimismo y tipo de metáfora. En la primera dimensión, el 82.5% de 101 respuestas calificables fueron proactivas y el 17.5% pasivas; en la segunda dimensión, 29.2% de las 101 respuestas calificables

fueron optimistas, 60.4% fueron neutrales y 8.9% fueron pesimistas; y en la tercera dimensión, 35.8% de 95 respuestas calificables fueron individualistas, 3.8% fueron colectivistas, 8.4% fueron sobrenaturales (por ejemplo, refiriéndose a Dios), 16.8% fueron naturales (por ejemplo, refiriéndose a flores, animales, paisajes) y 32.6% fueron impersonales (por ejemplo, refiriéndose a objetos inanimados como una espiral o una montaña rusa).

Tabla 1. La metáfora que expresa mejor la visión de vida de los participantes

METÁFORA DE VIDA	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Como una guerra	1	0.7%
Como un juego de azar	6	4.1%
Como un rompecabezas	8	5.4%
Como un viaje	35	23.8%
Como un regalo	18	12.2%
Como una escuela	10	6.8%
Como una montaña rusa	14	9.5%
Como un día de playa	1	0.7%
Como un misterio	4	2.7%
Como una fiesta	5	3.4%
Como un partido deportivo	4	2.7%

Como una aventura	20	13.6%
Como un baile o una canción	5	3.4%
Como un juego de ajedrez	5	3.4%
Como una historia de amor	3	2.0%
Como una cárcel o prisión	1	0.7%
Como un sueño	7	4.8%
TOTAL	147	100.0%

Tabla 2. La metáfora que se aleja más de la visión de vida de los participantes

METÁFORA DE VIDA	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Como una guerra	62	30.1%
Como un juego de azar	22	10.7%
Como un rompecabezas	3	1.5%
Como un viaje	1	0.5%
Como un regalo	2	1.0%
Como una escuela	2	1.0%
Como una montaña rusa	1	0.5%
Como un día de playa	9	4.4%
Como un misterio	5	2.4%
Como una fiesta	9	4.4%

Como un partido deportivo	1	0.5%
Como una aventura	3	1.5%
Como un baile o una canción	5	2.4%
Como un juego de ajedrez	5	2.4%
Como una historia de amor	2	1.0%
Como una cárcel o prisión	73	35.4%
Como un sueño	1	0.5%
TOTAL	206	100.0%

Cuando se les preguntó si su respuesta "... había sido la misma desde que era un niño o un adolescente", la mayoría de los participantes contestó "no" ( $n = 71$ , 68.9%,  $z = 3.53$ ,  $p < .001$ ), lo que indica que consideran que su metáfora de vida cambió desde la niñez o la adolescencia. No hubo relaciones significativas entre el cambio en la metáfora de vida desde la niñez o la adolescencia, ni tampoco en tanto al género, el estatus del estudiante, los años transcurridos desde su graduación o el estado laboral. A los participantes que reportaron que su metáfora de vida había cambiado desde la infancia o la adolescencia, se les preguntó cuándo y por qué cambió. De los 65 participantes que res-

pondieron afirmativamente a esta pregunta, el 56.9% aludió a la maduración general, el 12.3% a las responsabilidades laborales y el 12.3% a un incidente específico que derivó en una enseñanza de vida. Menos del 5% aludió a responsabilidades educativas, responsabilidades familiares, una experiencia religiosa, una lesión o enfermedad personal, o bien una lesión, enfermedad o muerte de un ser querido.

La siguiente pregunta fue: "¿Cómo crees que esta metáfora de vida guía o afecta tus acciones?". Los dos primeros autores calificaron esta pregunta independientemente en una escala de 3 puntos (en la que hubo un acuerdo entre evaluadores de 94.2%) en cuanto a la fuerza de la metáfora en la vida sobre las acciones del participante. Sesenta y ocho por ciento de las 103 respuestas fueron calificadas como "fuertes", 29.1% fueron calificadas como "moderadas" y 2.9% fueron calificadas como "bajas".

Cuando se les preguntó: ¿Cuál de las 17 metáforas "...refleja mejor su visión de la vida?", treinta y tres (33.0%) eligieron "La vida es como un viaje". Trece (12.6%) eligieron "La vida es como un regalo". 11 (10.7 %) eligieron "La vida es como una montaña rusa". 9 (8.7%) eligieron "La vida es como una aventura", y 7 (6.8%) eligieron "La vida es como un

juego de azar" y "La vida es como un rompecabezas". Menos de 5 participantes eligieron cualquiera de las otras metáforas. Curiosamente, la mayoría de los participantes seleccionó como favorita sólo una metáfora en particular. Solo 53 participantes (51.5%) eligieron una segunda metáfora que también describía su visión de la vida. De estos, la segunda metáfora elegida con mayor frecuencia fue "La vida es como una aventura" (n = 13, 12.6%) seguida de "La vida es como un regalo" (n = 6, 5.8%). La mayoría de las otras metáforas fueron elegidas al menos una vez, pero todas las demás fueron elegidas por menos del 5% de los participantes.

Cuando se les preguntó: ¿Cuál de las 17 metáforas "...se aleja más de su visión de la vida?", la primera opción más frecuente fue "La vida es como una guerra" (n = 60, 58.3%). Dieciséis (15.5%) eligieron "La vida es como un juego de azar" y siete (6.8%) eligieron "La vida es como un día en la playa". Cada una de las metáforas restantes fue elegida por menos de 7 participantes. A diferencia de las metáforas seleccionadas como las que mejor expresan mejor su visión de la vida, es sorprendente observar que todos los participantes escogieron también una segunda metáfora que se aleja de su visión de la vida. La gran mayoría (n = 73, 70.9%) eligió "La vida es como una historia de

amor", seguida de "La vida es como un juego de azar" (n = 7, 6.8%). La mayor parte de las metáforas restantes fue elegida al menos una vez, pero ninguna por más de 5 participantes.

Las respuestas para las preguntas de la escala de Likert de 5 puntos relacionadas con el compromiso laboral fueron las siguientes: "Disfruto resolviendo problemas difíciles" (M = 4.17, SD = .84), "No pienso mucho en el futuro" (M = 2.41, SD = 1.34), "Me resulta difícil motivarme" (M = 1.98, SD = 1.22), "Prefiero trabajar solo que con otras personas" (M = 2.30, SD = 1.10) y "Me siento satisfecho con mi profesión" (M = 4.31, SD .91). En términos de frecuencias, para la pregunta 1, el 86,4% respondió con un 4 o 5; en la pregunta 2, el 58.3% respondió con un 1 o 2; en la pregunta 3, 73.8 respondió con un 1 o 2; en la pregunta 4, el 60.2% respondió con 1 o 2; y en la pregunta 5, el 87.4% respondió con un 4 o 5. Dado que las preguntas 2 a 4 se plantearon de forma negativa, está claro que los participantes tenían un alto grado de motivación, orientación hacia el futuro y un bajo grado de colaboración.

Se encontraron tres correlaciones estadísticamente significativas entre las cinco preguntas de compromiso laboral: "Prefiero trabajar solo que con otras personas" se correlacionó positiva-

mente con: "Me resulta difícil motivarme" ( $r = .21$ ,  $p < .05$ ) y se relacionó negativamente con: "Me gusta resolver problemas complejos" ( $r = -.19$ ,  $p < .05$ ). "Estoy satisfecho con mi profesión" se correlacionó negativamente con: "Me resulta difícil motivarme" ( $r = -.31$ ,  $p < .01$ ). El grupo de correlaciones significativas en relación con el compromiso laboral indicó que la motivación entre los ingenieros está vinculada con niveles altos de satisfacción profesional, con preferencia por trabajar en grupo en lugar de hacerlo solo, y con disfrutar de resolver problemas complejos.

Las diferencias en cuanto al género surgieron en la pregunta: "¿Cuál de las 17 metáforas... refleja mejor su visión de la vida?", Donde las mujeres preferían "La vida es como un regalo (69.2%) o "La vida es como una montaña rusa" (63.9%), mientras los hombres prefirieron: "La vida es como una aventura" (88.9%). Además, en "¿Cuál de las 17 metáforas... se aleja más de su visión de la vida?", las mujeres tenían más probabilidades de rechazar "La vida es como una guerra" (65.0%) ( $\chi^2(df=1) = 12.11$ ,  $p < .001$ ) y los hombres tenían mayor tendencia a rechazar "La vida es como un juego de azar" (75.0%) ( $\chi^2(df=1) = 4.92$ ,  $p < .03$ ). Sin embargo, dado que las respuestas se distribuyeron en las 17 metáforas, el tamaño de las celdas para cada metáfora individual era demasiado

pequeña para un análisis estadístico confiable entre hombres y mujeres. No obstante, algunas comparaciones fueron instructivas.

También hubo diferencias entre los ingenieros graduados y los pasantes de ingeniería en la pregunta: "¿Cuál de las 17 metáforas "...refleja mejor su visión de la vida?" En este caso, dado que las respuestas se distribuyeron entre las 17 metáforas, el tamaño de las celdas para cada metáfora individual era demasiado pequeño para realizar un análisis estadístico fiable entre pasantes e ingenieros. No obstante, algunas comparaciones fueron útiles. Aquellos que ya se habían graduado preferían más las siguientes metáforas en comparación a los pasantes: "La vida es como un rompecabezas" (85.7%), "La vida es como un viaje" (87.9%), "La vida es como un regalo" (69.2%), "La vida es como una montaña rusa" (81.8%), y "La vida es como una aventura" (66.7%).

Aparecieron también diferencias entre los participantes que dijeron que su metáfora de vida había cambiado desde su infancia o adolescencia y los que dijeron que no, en la pregunta: "¿Cuál de las 17 metáforas "...refleja mejor su visión de la vida?". Aquellos que reportaron que su metáfora de vida había cambiado eran más propensos a elegir "La vida es como un viaje" como su metá-



fora actual de la vida ( $\chi^2(df=1)= 2.92, p < .08$ ). Sin embargo, dado que las respuestas se distribuyeron en las 17 metáforas, los tamaños de las celdas para cada metáfora individual eran demasiado pequeños para un análisis estadístico confiable en las otras comparaciones. A pesar de ello, algunas comparaciones fueron interesantes. Aquellos que reportaron que su metáfora de vida era diferente como adulto, preferían lo siguiente como su metáfora actual: "La vida es como un juego de azar" (71.4%), "La vida es como un rompecabezas" (85.7%), "La vida es como un regalo" (84.6%), "La vida es como una montaña rusa" (81.8%), y "La vida es como una aventura" (66.7%).

También aparecieron diferencias entre ingenieros y pasantes en cuanto a: "¿Cuál de las 17 metáforas... se aleja más de su visión de la vida?". Los ingenieros graduados eran más propensos que los pasantes a rechazar: "La vida es como un juego de azar" ( $\chi^2(df=1)= 3.94, p < .05$ ). A pesar de que no se pudieron calcular otras comparaciones, las diferencias fueron instructivas. Además, los ingenieros graduados tendían más a rechazar: "La vida es como una guerra" (85.0%) y "La vida es como un día en la playa" (86.0%).

Entre las cinco preguntas relacionadas con el compromiso laboral, los hombres reportaron que

disfrutaban resolviendo problemas difíciles con mayor frecuencia que las mujeres ( $r = -.23, p < .02$ ). No se encontraron otras correlaciones significativas.

## Discusión

El análisis de la metáfora se utiliza cada vez más en entornos clínicos y organizativos. Sin embargo, nunca se ha aplicado al campo de la ingeniería, que representa una profesión cada vez más valorada en el desarrollo del mundo industrial, incluido Sudamérica. En nuestra investigación, el análisis de metáforas demostró ser efectivo al revelar la perspectiva de los ingenieros y pasantes de ingeniería que conformaron la muestra. El 98,1% pudo describir su propia metáfora de vida, y todos indicaron su preferencia y repudio por una amplia gama de metáforas de vida que fueron planteadas. Por lo tanto, se puede afirmar que parece ser una herramienta psicológica adecuada para los ingenieros y pasantes de ingeniería colombianos, y por extrapolación, sus pares en otros países de Sudamérica y quizás también en todo el mundo.

Se confirmó la segunda hipótesis. Nuestra muestra prefería de forma abrumadora las metáforas con una temática activa y con un componente



afectivo moderadamente positivo como: "La vida es como un viaje " o "La vida es como una aventura". De hecho, a excepción de la metáfora de "La vida es como una montaña rusa", catalogada como activa pero a la vez impersonal, ninguna de las otras 15 metáforas fue preferida por más del 9,5% de los participantes y menos del 5,0% mostró preferencia por cualquiera de estas cinco metáforas: 1) "La vida es como una guerra"; 2) "La vida es como una prisión"; 3) "La vida es como un misterio"; 4) "La vida es como un día en la playa" y 5) "La vida es como un partido deportivo". Estos resultados cualitativos tienen sentido para las tres primeras metáforas con un componente afectivo altamente negativo (la palabra en español "misterio" tiene una connotación de extrañeza); la cuarta metáfora muestra un extremo idílico, y la quinta metáfora abarca una perspectiva colectiva típica de la cultura sudamericana (donde el fútbol es el deporte principal) que resulta incompatible con los niveles de introversión predominantes entre quienes escogieron esta profesión (Capretz, 2003; Felder, Felder y Dietz, 2002; O'Brien, Bernold y Akroyd, 1998).

Igualmente se confirmó la tercera hipótesis. La muestra rechazó las dos metáforas con un componente altamente negativo como: "La vida es como una guerra" o "La vida es como una cárcel o

prisión". Cada una de éstas fue rechazada por más del 55% de los participantes, y el 49% de los participantes rechazó ambas, por lo que puede afirmarse que fueron las dos metáforas menos compatibles con su propia cosmovisión. Ambas representan visiones sombrías de la vida esencialmente incompatibles con la autoeficacia y el optimismo necesarios para una capacitación exitosa y el desarrollo del trabajo en la ingeniería. Como ninguna de las otras 15 metáforas fue repudiada activamente por más del 9% de los participantes, parece que las metáforas de vida extremadamente negativas provocaron una mayor cohesión entre los participantes que las que tendían hacia un extremo positivo, como "La vida es como un día en la playa" o "La vida es como una historia de amor". En este contexto, es interesante observar que mientras que solo el 51% de los participantes eligió una segunda metáfora que reflejaba con precisión su perspectiva, todos eligieron una segunda metáfora para rechazar o repudiar. Este hallazgo sugiere que nuestra muestra tenía un sentido mucho más fuerte de qué metáforas eran antitéticas a su cosmovisión que aquellas que eran más compatibles. Este resultado no resulta sorprendente, a la luz de la investigación de que

las emociones negativas son más fáciles de reconocer para las personas, que las emociones positivas (Baumeister et al., 2001).

## Referencias

- Akin, G., & Palmer, I. (2000). Putting metaphors to work for change in organizations. *Organizational Dynamics*, 28(3), 67-79. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(00\)88450-8](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(00)88450-8)
- Bakker, A., Demerouti, E. (2008) "Towards a model of work engagement", *Career Development International*, Vol. 13 Issue: 3, pp. 209-223, <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K.D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370.
- Beuthin, R., Sheilds, L. & Bruce, A. (2014). Shadows and Sunshine: What metaphors reveal about aging with HIV. *Canadian Journal of Nursing Research*, 46, 6-25.
- Bochaver, A. & Fenko, A. (2010). Metaphors in happy and unhappy life stories of Russian Adults. *Metaphor and Symbol*, 25, 243-262.
- Browne, K. (2013). Unique Factors for Motivating Engineers: A Motivation Meta Theory Approach. *Doctor of Business Administration (DBA)*. Retrieved from <http://digitalcommons.georgefox.edu/dba/12>
- Burns, G.W. (2001). *Healing stories: 101 healing stories: Using Metaphors in therapy*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Capretz, L.F. (2003). Personality type in software engineering. *International Journal of Human-Computer Studies*, 58, 207-214.
- Cowan, R. & Bochantin, J. (2011) Blue-Collar Employees' Work/Life Metaphors: Tough Similarities, Imbalance, Separation, and Opposition, *Qualitative Research Reports in Communication*, 12:1, 19-26, DOI: 10.1080/17459435.2011.601521
- Duru, S. (2015). A metaphor analysis of elementary student teachers' conceptions of teachers in student- and teacher-centered contexts. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 281-300.
- Felder, R.M., Felder, G.N. & Diaz, E.J. (2002). The effects of personality type on engineering student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 91, 3-17.
- Fouad, N., Singh, R., (2014). Engaged engineers at work: Insights on what matters most.

- Hoffman, E. & Acosta-Orozco, C. (2015). Life-metaphors among Colombian leadership students: Core values and educational implications. *College Student Journal*, 49, 438-446.
- Hoffman, E., Acosta-Orozco, C. & Compton, W.C. (2015). Life-metaphors among Colombian medical students: Uncovering core values and educational implications. *College Student Journal*, 49, 579-586.
- Jacobs, C.D., Oliver, D. & Heracleous, L. (2013). Diagnosing organizational identity beliefs by eliciting complex, multimodal metaphors. *Journal of Applied Behavioral Science*, 49, 485-507.
- Kline, P. & Lapham, S.L (1992). Personality and faculty in British universities. *Personality and Individual Differences*, 13, 855-857.
- Kramm, K., Wasserman, I.C. & Yip, J. (2012). Metaphors of identity and professional practice: Learning from the scholar-practitioner. *Journal of Applied Behavioral Science*, 48, 304-341.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. 1st ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Matusovich, H.M., Streveler, R.A. & Miller, R. (2010). Why do students choose engineering? A qualitative, longitudinal investigation of students' motivational values. *Journal of Engineering Education*, 99, 289-303.
- Molen, H.T. van der, Schmidt, H.G. & Kruisman, G. (2007). Personality characteristics of engineers. *European Journal of of Engineering Education*, 32, 495-501.
- Rasoal, C., Danielsson, H. & Jungert, T. (2012). Empathy among students in engineering programs. *European Journal of Engineering Education*, 37, 427-435.
- Sherman, A.C., Higgs, G.E. & Williams, R.L. (1997). Gender differences in the locus of control construct. *Psychology & Health*, 12, 239-248.
- Sutter, M. & Glatzle-Rutzler, D. (2015). Gender differences in the willingness to compete emerge early in life and persist. *Management Science*, 61, 2239-2354.
- Williams, B.J. (2009). Investigation of broad and narrow personality traits in relation to major satisfaction for students in engineering, education, and psychology majors. University of Tennessee Honors Thesis Projects. [http://trace.tennessee.edu/utk\\_chanhonoproj/1337](http://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/1337)

## Epistemología Neopositivista en Psicología

Mauricio Mercado Aravena<sup>8</sup>, Mónica Pino Muñoz<sup>9</sup>

*Universidad del Bío-Bío*

### Resumen

El presente artículo tiene por objetivo plantear el cuestionamiento en la utilización del concepto postpositivismo como un equivalente directo del concepto neopositivismo en la investigación en psicología. Se realiza una revisión bibliográfica de diversos postulados para concluir la diferencia entre ambos. Además, intenta plantear los cuestionamientos básicos que subyacen a la epistemología neopositivista como paradigma que utiliza al método científico como un instrumento y un fin en sí mismo para generar el conocimiento.

**Palabras clave:** paradigma, positivismo, neopositivismo, epistemología.

### Abstract

This article aims to raise the question on the use of the concept of post-positivism as a direct equivalent of neopositivism in psychology research. A bibliographic review of diverse postulates is carried out to conclude the difference between both. In addition, it tries to pose the basic questions that underlie neo-positivist epistemology, as a paradigm that uses the scientific method as an instrument and as an end in itself to generate knowledge.

<sup>8</sup> Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Correo electrónico: mauricio.mercado.aravena@gmail.com.

<sup>9</sup> Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Correo electrónico: mpinom@ubiobio.cl.

**Keywords:** paradigm, positivism, neo-positivism, epistemology

## Introducción

En ciencias sociales continuamente se está debatiendo respecto de la naturaleza de los distintos objetos de estudios que se analizan, cómo es su mirada ontológica, cómo se concibe la epistemología que los subyace (Bueno, 2011) y cómo, metodológicamente, se puede realizar el proceso de análisis de la información que se ha pesquisado (Tello, 2011).

La psicología no está exenta de este debate. Esto no significa *per se* una problemática, sino todo lo contrario, mantiene a la psicología en una búsqueda constante respecto de lo que pretende teorizar y cómo pretende analizar su observación (Soto, 2015); es decir, se perpetúa en la interacción dialéctica entre teoría y realidad.

Cuando se realiza una investigación en psicología, aparte de no prescindir de los resguardos éticos necesarios, ya sea para minimizar el impacto en los participantes o para respetar su voluntariedad en el proceso sin que se ejerza algún grado de distinción entre los participantes (França-Tarragó, 2012), nos encontramos con un tópico que viene a complejizar y a enmarcar el camino que se va a trazar para estudiar un fenómeno en particular.

Sí, se está hablando de la epistemología, pero esta no entendida desde la complejidad y la aportación constante que realizan los estudios cualitativos, sino vista desde la mirada más clásica, es decir, desde lo cuantitativo (Fernández, 2008). En otras palabras, existe un paradigma epistemológico que es necesario aclarar al momento de abordar estudios desde lo psicológico.

## El concepto de Paradigma

Primero que todo, un paradigma se entiende como la mirada conjunta con la cual tanto el conocimiento como las creencias intentan tributar en su máxima expresión para la explicación de cómo funciona la realidad estudiada (Cerdeira, Chapela y Jarillo, 2009). La epistemología, por su parte, podría definirse como una de las ramas de la filosofía que vienen a responder aquellas problemáticas o dilemas filosóficos que se crean al iniciar un proceso de investigación considerando los presupuestos que determinan el proceder del conocimiento científico (Toledo, 1998).

De esta manera, al hablar de un paradigma epistemológico para las investigaciones cuantitativas en psicología, el que primeramente aparece es el paradigma positivista (Fernández, 2008).

## Paradigma Positivista

El Positivismo tuvo una amplia relevancia hasta el siglo XIX y aún continúa siendo relevante debido a la concepción conmensurable de base, en la cual absolutamente todo lo que se pretendía conocer se podría medir (Fernández, 2008).

En otras palabras, cabe recordar el postulado principal del positivismo, el cual tiene su origen en el reduccionismo absolutista, en el cual la lógica y la racionalidad del ser humano es solo un simple trabajador de la racionalidad que entrega la matemática, por lo tanto, esta última es exacta y cuantificable (Bunge, 1995).

En síntesis, toda producción humana ligada al conocimiento está dada por lo que puede comprobar a través de la matemática, reduciendo al máximo la limitante perceptiva del investigador, por lo que mientras pueda medirse el objeto de estudio este existe de manera objetiva (Bunge, 1995). Sin embargo, no es hasta 1929, en el Círculo de Viena, en donde se demostraban que los

diversos cuestionamientos epistemológicos que dicho paradigma expresaba no eran capaces de explicar aquello que no era medible (Pérez, 2015).

De aquí en adelante, diversas corrientes teóricas han intentado explicar la realidad desde su conocimiento situado, identificando a todos estos paradigmas emergentes como posteriores al positivismo (Pérez, 2015), y en algunas ocasiones denominándolos postpositivistas.

## ¿Postpositivismo o Postpositivismos?

El creciente auge que tuvieron los paradigmas alternativos en torno a la aproximación de la realidad (Murea & Josan, 2014), sobre todo del ámbito social y psicológico, trajo consigo que diversas corrientes filosóficas tuvieran un dominio sobre el acercamiento ontológico de estudio (Hamati, 2012). Es en este punto también donde se reinventa el positivismo, creando desde lo cuantificable al postpositivismo (Chamlers, 1999).

Sin embargo, a nivel conceptual también pueden llamarse postpositivistas a todos los paradigmas de investigación que intentaban explicar en cierta medida la realidad. Para contextualizar este proceso, se puede ir a los planteamientos de Karl Popper (en Queraltó, 1996), que desde su crítica al modelo imperante realiza su propio paradigma

científico, denominado Falsacionismo, el cual postula que la producción del conocimiento está constantemente supeditado a análisis que puedan refutar lo expuesto (Quirós, 2013). Por lo tanto, concibe la realidad como algo conjetural, que necesita presentar una respuesta provisoria mientras se pruebe (o no) lo contrario.

Otro de los autores paradigmáticos y revolucionarios concernientes a lo que sucedía con el positivismo es Lakatos, quien asume una especie de “relativismo científicista” que determina que el conocimiento generado por una persona científica va a tener límites, tal como sucede con el conocimiento humano como tal (Cova, Inciarte & Prieto, 2005).

La importancia de Lakatos radica en la praxis que realiza el desarrollo del pensamiento científico como una producción en la cual el investigador o investigadora se sitúa dentro de este continuo entre desarrollo científico y paradigma que sostienen la investigación (Cova et al., 2005). En otras palabras, la producción de este conocimiento siempre es construido con un ideal de objetividad en el proceso, pero que no se puede alcanzar como tal (Chamlers, 1999).

Frente a lo expuesto, ¿será correcto denominar post-positivismo a la corriente epistemológica

desde lo cuantitativo que rige los postulados científicos en la investigación social, y en particular a la investigación psicológica?

## Neopositivismo

El neopositivismo como paradigma filosófico y epistemológico de investigación tiene en su origen el intentar desligarse de su corriente predecesora positivista (Díaz, 2014), con una intencionalidad que debe surgir a partir de un consenso, con una característica provisoria y no duradera (Chamlers, 1996).

Es importante considerar que, al hablar de neopositivismo, se está hablando de ciencia, pues se trata de involucrarse en los procesos ligados a la exploración, descripción y/o explicación de los fenómenos (Díaz, 2014). Por ello, la delimitación de la psicología al momento de entregar una explicación científica estará determinada por los componentes que la conforman, es decir, los fenómenos biológicos, sociales y/o contextuales (Cepeda, 2014), los cuales serán un aspecto para considerar en esta verdad provisoria.

Pero a pesar de reconocer estas limitantes se busca que el conocimiento generado pueda extrapolarse a otros contextos, considerando ciertos resguardos (Lugo, 2010). Esta noción ligada a la

re-producción de patrones en otras situaciones se debe a la concepción de la realidad como algo estático (Acevedo, Vásquez y Mannasero, 2007).

Sin embargo, esta característica se puede considerar como una ventaja, ya que se entrelaza con la utilización y la aplicabilidad del método científico, entendiendo este último como “el conjunto de procedimientos por los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis científicas” (Bunge, 1995, p. 67), lo que significa que los planteamientos que sustentan la cientificidad de las investigaciones en psicología deberían volver a tener una característica deductiva, al intentar extrapolar los resultados encontrados en un correlato exhaustivo con el dominio teórico que se especifique, anclándose con la ontología del objeto estudiado y la metodología utilizada (Chacón, 2001).

Cada vez que se recoge la experiencia sensorial a través del proceso perceptivo, este debe estar sometido a algún tipo de análisis y verificación, entendiendo la limitante propia del proceso, ligada a la percepción humana. Sin embargo, esta busca su proceso de objetividad al reconocer las propias limitaciones, generando dispositivos que establezcan *a priori* estas características (Carrillo de la Rosa, 2008).

En el proceso de producir el conocimiento, cobra mayor relevancia la claridad del lenguaje que se utiliza, puesto que este paradigma epistemológico presenta la necesidad de expresar científicamente las “experiencias del mundo físico sintetizadas en los núcleos sensoriales, lo cual permite tomar al cuerpo como denominador común” (Cerdeña et al., 2009, p. 5). De esta manera, el conocimiento se volvería objetivo al hacerlo cognoscible y conmensurable (Alcalá, 2017).

Lo anterior demuestra que el neopositivismo tiene una función principal en la protección de la persona que investiga, ya que utiliza la objetividad (Covarrubias, 2007) para que los aspectos subjetivos no interfieran de manera completa y directa en el objeto de estudio.

Reconoce, en otras palabras, su no neutralidad total, ya que se asume *a priori* que la realidad como tal no puede ser aprehendida en su totalidad (Covarrubias, 2007), demostrando que esta no puede ser cognoscible en su totalidad (Bunge, 2004). Sin embargo, la objetividad sigue siendo un fin regulador en sí mismo, visto como un ideal al que se debería llegar mediante la aplicación de diversos procesos lógicos y teóricos, que estén sustentados en lo empírico (Bunge, 1995, Chacón, 2001).



## Neopositivismo e investigación en Psicología

La epistemología neopositivista tiene su aplicabilidad a las investigaciones en psicología, ya que tiene como base el proceso de búsqueda del conocimiento como un fin que necesita ser resuelto, estructurado y sobre todo comprobado (Covarrubias, 2007) a través de las técnicas empíricas necesarias que rigen la aplicación del método científico (Otzen, Manterola, Rodríguez & García, 2017).

Frente a esta convergencia, se asume que la percepción humana será siempre una limitante para acceder de manera directa a la realidad, ya que estos mismos procesos serán los mediadores para lograr el acuerdo de objetividad (Cuevas, 2002). Por tal motivo, es necesario saber *a priori* cuál o cuáles serán los aspectos por estudiar, considerando una aproximación al conocimiento que además tendrá el carácter de provisorio (Chambers, 1996). Aunado a ello, la objetividad, al entenderse como un ideal regulatorio, permitiría que se presente una alianza entre la teoría y la estructuración de instrumentos pertinentes que contribuyan a la comprensión del objeto de estudio (Guyot, 2005).

Como eje central, se determina que el neopositivismo aporta a las investigaciones psicológicas al momento de reconocer las limitantes resguardándolas mediante la utilización de la estadística, como mediadora entre sujeto observado y sujeto observante (Sulbarán, 2017). Es mediante esta herramienta que los análisis correspondientes van aportando al conocimiento provisorio de las teorías en una contrastación constante con la realidad.

## Discusión

De acuerdo con lo expuesto, al momento de investigar en psicología desde la epistemología neopositivista, sería necesario que todos aquellos postulados o aseveraciones que no presenten *per se* alguna explicación racional o que su explicación no pueda estar sujeta a algún método de comprobación o, en un nivel más básico aún, de verificación empírica a través de la estadística (Sulbarán, 2017), no podrían erigirse como conocimiento científico (Chacón 2001).

Esto resignifica al neopositivismo, en comparación con el paradigma positivista tradicional, ya que se externalizan las propias limitantes sensoriales que se sustentan en la dialéctica observador-objeto en un proceso investigativo, además especifican a la

estadística como un agente regulador (Sulbarán, 2017). En otras palabras, se reconoce que, a pesar de presentarse como un conocimiento racional y objetivo, este podría ser falible (Bunge, 1995), lo que le da una característica dinámica, ya que este puede constantemente nutrirse de diversas aportaciones, complementarse con otros postulados, o simplemente refutarse para lograr un cambio conceptual y procedimental en las investigaciones en psicología.

Como se explicó en este documento, el neopositivismo es el paradigma que sustenta epistemológicamente las investigaciones cuantitativas, cuestionando la realidad descubierta a través de números, y asumiendo que los resultados son provisorios (Bunge, 1995). De esta manera, cada hallazgo se puede ir acumulando, contrastando o reformulando con la intención de la búsqueda constante en la corroboración del conocimiento y de las limitantes propias existen para acceder a él (Chacón, 1998).

Las limitantes dadas por la percepción humana son consideradas un punto de inflexión, pero también de partida dentro de la comunidad científica, ya que permiten que las observaciones que

se realicen sean consensuadas y así estas subjetividades puedan transformarse en un ideal regulatorio llamado objetividad (Chacón, 2001).

En este punto, el objeto de estudio de la psicología al estar más allá del soma, al constituirse en una interacción de diversos aspectos relevantes que le dan la subjetividad a la medición que se quiera realizar (Lopera, Manrique, Zuluaga & Ortiz, 2010) y además, al presentar características abstractas, pero verificables a través de la conducta, necesita de un sustento epistemológico que le garantice, por un lado, la comprensión ontológica del sujeto observado y; por otro lado; que resguarde la creación de instrumentos como un medio para lograr una pesquisa parcial de la realidad observada (Cepeda, 2014). Entendiendo que la percepción es y seguirá siendo el medio imperfecto para intentar alcanzar el ideal de la objetividad.

Frente a esto, es importante considerar a la objetividad como un criterio de calidad (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) más que un requisito excluyente de fenómenos, debido a que, en lo que comprende a la psicología, por más que se intente mirar de manera estática un fenómeno, éste será constantemente permeable tanto al observador como a la realidad en la que se desenvuelve, dán-

dole a la psicología una corriente interminable de posturas epistemológicas dependiendo de cómo conciba su objeto de estudio.

## Referencias

- Acevedo, J., Vásquez, A. y Mannasero, M. (2007) Consejos sobre la Naturaleza de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*; 4, 202 - 225.
- Alcalá, D. (2017). Hermenéutica, sociedad y objetividad científica. *Sociología y Tecnociencia*, 7, 13 - 24.
- Bueno, L. (2011). Aspectos ontológicos y epistemológicos de las visiones de enfermería inmersas en el quehacer profesional. *Ciencia y Enfermería*; 17, 37 - 43.
- Bunge, M. (1995). *La Ciencia su Método y su Filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- (2004). *La Investigación Científica*. México D.F., México: Siglo XXI editores.
- Carrillo de la Rosa, Y. (2007; 2008) De la Cientificidad a la Racionalidad del Discurso. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, 3, 335 - 348.
- Cepeda, G. (2014). Psicología: la ciencia de las ciencias. *Colección de Filosofía de la Educación*, 16, 25 - 45.
- Cerda, A., Chapela, M. & Jarillo, E. (2009) Acontecimiento, Sentido y Referencia. *Red de Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 3, 28 - 47.
- Chacón, P. (2001) *Filosofía de la Psicología*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Chamlers, A. (1999). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid, España: Siglo XXI.
- Cova, A., Inciarte, A. & Prieto, M. (2005). Lakatos y los programas de investigación científica. Una opción para la organización investigativa nacional *Omnia*, 11, 83 - 108.
- Covarrubias, F. (2007). El Carácter Relativo de la Objetividad Científica. *Cinta de Moebius*, 28, 39 - 66.
- Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. *Revista Cubana Psicológica*, 19, 47 - 56.
- Díaz, V. (2014). El concepto de ciencia como sistema, el positivismo, neopositivismo y las "investigaciones cuantitativas y cualitativas". *Salud Uninorte*, 30, 227 - 244.
- Fernández, A. (2008). El primer positivismo. Algunas consideraciones sobre el pensamiento social en Saint Simon y Comte. *Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*, 1, 25 - 40.

- França-Tarragó, O. (2012). *Manual de Psicoética. Ética para psicólogos y psiquiatras*. Madrid, España: Desclé de Brouwer.
- Guyot, V. (2005) Epistemología y prácticas del conocimiento. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30, 09 - 24.
- Hamati, I. (2012). Beyond (Post)Positivism: The Missed Promises of Systemic Pragmatism. *International Studies Quarterly*, 56, 291 - 305.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: México: McGraw Hill / Interamericana Editores.
- Lopera, J., Manrique, H., Zuluaga, M. & Ortiz, J. (2010). El objeto de la psicología: el alma como cultura encadenada. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquía*, 3, x -x.
- Lugo, D. (2010). La construcción del conocimiento: algunas reflexiones. *Límite*, 5, 59 - 75.
- Murea, R., & Josan, I. (2014). Progress and Control: Positivism and the European Epistemological Hegemony. *Journal of Media Research*, 7, 72 - 88.
- Otzen, T., Manterola, C., Rodríguez, I. & García, M. (2017). La Necesidad de aplicar el Método Científico en Investigación Clínica. Problemas, beneficios y factibilidad del desarrollo de protocolos de investigación. *International Journey of Morphology*, 35, 1031-1036.
- Pérez, J. (2015). El positivismo y la investigación científica. *Revista Empresarial*, 9, 29-34.
- Queraltó, R. (1996). *Karl Popper, De la Epistemología a la Metafísica*. Sevilla, España: Secretariado de Publicaciones.
- Quirós, I. (2013). Inductivismo y Falsacionismo en epidemiología. *Revista de Salud Pública CES*, 4, 125-128.
- Soto, J. (2015). Psicología social ¿para qué? *Cinta de Moebio*, 52, 48 - 59.
- Sulbarán, D. (2017). Enseñanza interdisciplinar de la estadística en psicología: una propuesta de formación por competencias. *Revista de psicología*, 26, 1-14.
- Tello, C. (2011). El objeto de estudio en las ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. *Cinta de Moebio*, 42, 225 - 242.
- Toledo, U. (1998). Epistemología según Feyerabend. *Cinta de Moebio*, 4, x - x.

## Efecto de la Imaginación Guiada en la reducción de la ansiedad dental y dolor ante cirugía de terceros molares

Francisco Cázares de León, Blanca Idalia Montoya Flores, Martha Cecilia Elizondo Rojas, Juan Eduardo Arizpe Coronado

*Universidad de Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León*

### Resumen

La ansiedad dental es un problema frecuente en la atención odontológica y se da con mayor frecuencia en los procedimientos quirúrgicos. El propósito de este artículo es evaluar el efecto de una intervención psicológica (imaginación guiada) para disminuir la ansiedad dental y el dolor de los pacientes adultos sometidos a cirugías de terceros molares en la Clínica de Cirugía Bucal y Exodoncia de la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El diseño del estudio es cuasi-experimental con un muestreo por cuota, con un tamaño de muestra de 41 sujetos con dos grupos: 23 de grupo experimental y 18 de grupo de control de ambos sexos adultos a quienes se les aplicó el Inventario de Ansiedad Dental versión corta (Stouthard Groen & Mellenberg, 1994) y la Escala del Dolor Facial de Wong-Baker (WBFPS). En este estudio con la variable de ansiedad dental no existen diferencias significativas ( $U = 156.50$ ;  $p < 0.05$ ) entre el grupo experimental antes de la cirugía con respecto al grupo control antes de la cirugía. Respecto a la variable dolor si existen diferencias significativas ( $U = 129.00$ ;  $p < 0.05$ ) entre el grupo experimental con respecto del grupo control antes de la cirugía, disminuyendo el dolor. Se concluye que el aplicar una técnica de relajación como la imaginación guiada

puede tener un efecto en la disminución del dolor en los pacientes que acuden a cirugía de tercer molar.

**Palabras clave:** ansiedad dental, imaginación guiada, dolor, cirugía, terceros molares

### Abstract

Dental anxiety is a common problem in dental care and occurs most frequently during surgical procedures. The purpose of this paper is to evaluate the effect of a psychological intervention (guided imagery) to decrease anxiety and dental pain in adult patients undergoing third molar surgery at the Clinic for Oral Surgery of the Faculty of Dentistry, Autonomous University of Nuevo Leon. Study design is quasi-experimental with quota sampling with a sample size of 41 subjects with two groups: 23 experimental group and 18 control group of adults of both sexes who were applied the Dental Anxiety Inventory short version scale (Stouthard Groen & Mellenberg, 1994) and Facial Pain Scale Wong-Baker (WBFPS). In the present study we found no significant differences with variable dental anxiety ( $U = 156.50$ ;  $p < 0.05$ ) between the experimental group before surgery compared to the control group by surgery. Regarding to pain variable there are significant differences ( $U = 129.00$ ;  $p < 0.05$ ) between the experimental group than the control group before surgery, in which pain was reduced. It is concluded that applying a relaxation technique such as guided imagery can influence pain reduction in patients subject to third molar surgery.

**Key words:** dental anxiety, pain, guided imagery, surgery, third molar.

### Introducción

La ansiedad dental ha sido un factor psicológico que puede afectar a los pacientes que reciben tratamiento dental (Halvari, Halvari, Bjornebekk &

Deci, 2010; Savolainen et al., 2009; Luzzi, Jones, Spencer & Roberts, 2009). Una de las emociones experimentadas en el tratamiento dental es el dolor (Huang, Wun & Stern, 2011;), el cual es una

experiencia emocional y sensorial molesta asociada con un daño potencial de los tejidos (Raspall, 2007).

La ansiedad aparece cuando el individuo se siente amenazado en una determinada situación externa (Spielberger, 1980). Sin embargo, en el ambiente médico la ansiedad se asocia con las respuestas relacionadas al miedo de los pacientes en torno al escenario médico (Ollendick, King & Yule, 1994). Particularmente la ansiedad dental es mundialmente una condición o barrera para el cuidado dental (Jamieson et al., 2009), donde se ha estimado que la prevalencia es de entre el 5% y 30% de la población dental (Thomson, Dixon & Kruger, 1999).

A la ansiedad en la odontología, Vinaccia (1998) la considera como un estado complejo en que entra un paciente al concebir la idea de someterse a un tratamiento dental. Los pacientes reportados con causas más ansiógenas y de dolor son los que incluyen jeringas y agujas (47.2%), la anticipación de la extracción dental (34.7%) y la anticipación del uso de la fresa dental (25.4%), (Caycedo et al., 2008). En otros estudios se ha investigado que la experiencia de dolor está asociada con la ansiedad con el hecho de haber sido inyectados previa-

mente (McNeil, 2011; Van Wilk, A.J. & Hoogstraten, J., 2009; Van Wijk, Lindeboom, de Jongh & Hoogstraten, 2012).

Se ha encontrado que el dolor juega un papel importante en los tratamientos dentales y en las cirugías de terceros molares dificultando la extracción quirúrgica junto con la ansiedad del paciente (Cázares, Moral & Montoya, 2013; Aznar, Figueiredo, Valmaseda & Gay-Escoda, 2014); en otras investigaciones se ha comprobado que la ansiedad dental inmediata posterior a una extracción dental puede estar influida por el tipo de anestesia, duración de la operación o la posición del diente (de Jongh et al., 2011; López-Jornet, Camacho-Alonso & Sanchez-Siles, 2014) radicando su importancia en la búsqueda de la disminución del dolor.

El dolor en pacientes sometidos a extracciones de terceros molares es percibido con mayor influencia (Hermes, Saka, Bahlmann & Matthes, 2006; Yu-Kyoung, Soung-Min & Hoon, 2011) ya que estos procedimientos generan mayores dificultades en la consulta dental (McNeil et al., 2011; de Jongh, van Wijk, & Lindeboom, 2011; Syed et al., 2013). Entre algunas consecuencias negativas se ha presentado el Desorden de Estrés Postraumático en quienes reciben tratamientos de cirugía de

terceros molares (de Jongh, Olff, van Hoolwerff, Aartman, Broekman, Lindauer, & Boer, 2008; de Jongh et al., 2011). Con la intención de disminuir la ansiedad y el dolor en el paciente se han realizado diversas investigaciones para probar el efecto de preparaciones o intervenciones psicológicas en tratamientos quirúrgicos médicos y dentales (Rojas et al., 2011; Lima, Guerrier & Toledo, 2008; Wide, Carlsson, Westin & Hackeberg, 2013). Se han estudiado diferentes técnicas para disminuir la ansiedad en algunos procedimientos quirúrgicos, destacando entre las técnicas psicológicas la terapia cognitivo-conductual (Umaen et al., 2006, 2013). Entre estas se encuentra la técnica de imaginación guiada, que se utilizó debido a su efecto, bajo costo y corto tiempo (Wood & Patricolo, 2013). En los tratamientos odontológicos las técnicas de relajación han sido eficaces para reducir la ansiedad en un 68% de pacientes dentales, como afirma el estudio de Lima, Gerrier y Toledo (2008).

La técnica de imaginación guiada es definida como los fragmentos de la memoria, reconstrucciones, representaciones o símbolos los cuales pueden ser objetos, sentimientos o ideas, las cuales se utilizan para crear un sueño y pensamientos (Thomas, 1991). Es una herramienta utilizada para el cambio de actitudes, comportamientos, emociones y reacciones psicológicas de las perso-

nas que tiene como principal enfoque reducir el dolor y la ansiedad en pacientes, usando imágenes mentales que se producen mediante la narrativa. (Özü, 2010).

Sin embargo, pocos son los estudios en México en los que se ha utilizado la técnica de imaginación guiada como herramienta para la reducción de la ansiedad dental y dolor. Ante procedimientos quirúrgicos se ha utilizado en pacientes oncológicos. En México, la imaginación guiada ha sido poco estudiada e implementada ya que su utilización se llevó a cabo en un caso de estudio sobre extracción dental, el cual consistió en 4 sesiones, observándose una reducción de la ansiedad (Campillo, 2005). Por lo anterior, en esta investigación cuasi-experimental se evaluó la técnica de imaginación guiada en el procedimiento quirúrgico de tercer molar en los pacientes adultos de ambos sexos para ver su efecto en los niveles de ansiedad dental y dolor.

## Metodología

El diseño del estudio fue cuasi-experimental con un grupo experimental (23) y un grupo de control (18), pacientes a los que se les tomaron medidas antes y después de la intervención (Fernández et al., 2014). Muestra no aleatorizada de 41 pacien-



tes adultos, 22 del sexo masculino (53.7%) y 19 femenino (46.3%), diagnosticados con retención de terceros molares, con una media de edad de 21.29 años y una mediana de 20 años ( $DE = 4.03$ ). Criterios de inclusión: pacientes de ambos sexos mayores de 17 años con diagnóstico de inclusión de tercer molar, con su expediente e historia clínica completa, así como sus radiografías periapicales y panorámicas. Criterios de exclusión: pacientes con capacidades diferentes y médicamente comprometidos. Todos los pacientes que participaron firmaron su historia clínica y su consentimiento informado. Se siguieron y respetaron los códigos de ética y atención al paciente de la clínica de la Facultad de Odontología de la Universidad. Se brindó toda la información necesaria al respecto de su tratamiento y de su intervención en el estudio, donde se les dio la privacidad necesaria durante la intervención psicológica.

### Instrumentos

Inventario de ansiedad dental, versión corta (*Short Dental Anxiety Inventory, SDAI*) de, Stouthard Groen y Mellenberg (1994). Es un instrumento autoadministrado de 9 ítems tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5 con un alfa de Cronbach de 0.88 en población mexicana.

La Escala de Dolor Facial de Wong-Baker (WBFPS) utilizada en el ámbito médico y en el dental para la evaluación subjetiva del dolor y su intensidad, encontrándose que en estudios clínicos ha mostrado más sensibilidad en su contraparte que es la Escala Visual Análoga (VAS) (Kathri, & Namita, K, 2012).

### Procedimiento

Los pacientes fueron primeramente evaluados por un Cirujano Oral y Maxilofacial, después completaron los instrumentos. Se dividieron en dos grupos. Se aplicó test-retest en ambos grupos. Al grupo de intervención se le brindó una intervención psicológica “imaginación guiada” en promedio de 13 minutos antes de la cirugía. Al grupo control solamente se aplicaron test-retest y el procedimiento quirúrgico. En todos los casos se contabilizaron la cantidad de cartuchos de anestesia, así como el tiempo que duró la cirugía. Por último, se midió el grado de dolor percibido pre y post quirúrgico.

### Intervención psicológica

Para esta intervención se narró a los participantes un *script* en imaginación guiada para el manejo de la ansiedad en pacientes pre-quirúrgicos.

Antes y después de la intervención se les preguntó en una escala del 1 al 10, siendo 1 lo menos relajado y 10 lo más relajado, se comentó que seleccionaran un número en estos rangos para tomar registro de su relajación.

### Procedimiento quirúrgico

Los pacientes fueron intervenidos quirúrgicamente por cirujanos maxilofaciales que laboran en la Clínica de Cirugía Bucal y Exodoncia de la Facultad de Odontología de la Universidad. Los procedimientos de cirugía de terceros molares fueron realizados bajo anestesia local con el paciente consciente y de manera ambulatoria.

### Análisis de datos

Los datos fueron analizados en el programa estadístico SPSS versión 21. Se tomó como índice de confiabilidad (IC) un 95%. Debido a que la prueba de Kolmogorov Smirnov mostró una significancia de 0.000; para ver la normalidad de la población,

se optó por la *U de Mann-Whitney* para hacer las comparaciones entre los dos diferentes grupos (experimental y control) para las variables de ansiedad dental y dolor. Para cada grupo del pre-test y post-test ante el procedimiento quirúrgico se utilizó la prueba de los signos de Wilcoxon para comparar cada grupo con sus respectivas variables.

### Resultados

En los resultados obtenidos al inicio de la investigación se encontró que los pacientes del grupo experimental en el pre-test tuvieron niveles de ansiedad dental con un nivel leve de ansiedad ( $M = 16.13$ ), así como un dolor que según la Escala aplicada se encuentran en un “poco dolor” ( $M = 1.61$ ) y en el post-test del grupo experimental mostraron un nivel de ansiedad dental leve pero con una puntuación menor ( $M = 14$ ) y un dolor también en menor puntuación ( $M = 2.00$ ) como se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Datos descriptivos de las variables ansiedad dental y dolor

Variable	Ansiedad				Dolor			
Grupos	n	M	Mdn	DE	n	M	Mdn	DE
Grupo Experimental (Pre-test)	23	16.13	15	5.22	23	1.61	1.00	0.89
Grupo Experimental (Post-test)	23	14.78	14.00	5.40	23	2.22	2.00	1.31
Grupo Control (Pre-test)	18	19.00	19.50	7.01	18	2.00	1.50	1.32
Grupo Control (Post-test)	18	19.16	16.50	10.10	18	3.22	3.00	1.55

La prueba de contraste U de Mann Whitney, la cual se utilizó para comparar los dos grupos de estudio con la ansiedad dental nos permite observar en la tabla 2 que no existen diferencias significativas ( $U = 156.50$ ;  $p < 0.05$ ) entre el grupo que recibió intervención psicológica antes de la cirugía con respecto al grupo control antes de la cirugía. Los valores de la media pre-test indican que el

grupo experimental ( $M = 18.98$ ) tuvieron ansiedad dental leve y en el grupo control ( $M = 23.58$ ) ansiedad dental moderada. Los valores de la media post-test el grupo experimental ( $M = 18.98$ ) con la misma ansiedad dental leve y en el grupo control post-test ( $M = 25.58$ ) con el mismo nivel de ansiedad moderado.

Tabla 2. Ansiedad dental medida con la prueba U de Mann Whitney

Grupos	N	Rango Promedio	Suma de Rangos	U	P
Experimental Pre	23	18.80	432.50	156.50	.183
Control Pre	18	23.81	428.50		
Diferencias Significativas ( $p < 0.05$ )					
Grupos	N	Rango Promedio	Suma de Rangos	U	P
Experimental Post	23	18.98	436.50	160.50	.220
Control Post	18	23.58	424.50		
Diferencias Significativas ( $p < 0.05$ )					

Al analizar la variable de dolor antes y después de la intervención psicológica y del procedimiento quirúrgico en ambos grupos, se pudo ver una sig-

nificancia estadística y que esto indica una mejoría en el dolor en el grupo experimental en contraste con el grupo control (ver tabla 3).

Tabla 3. Dolor prueba U de Mann Whitney

Grupos	n	Rango Promedio	Suma de Rangos	U	P
Experimental Pre-test	23	19.72	453.50	177.50	.389
Control Pre-test	18	22.64	407.50		
Diferencias Significativas ( $p < 0.05$ )					
Grupos	n	Rango Promedio	Suma de Rangos	U	P
Experimental Post-test	23	17.61	405.00	129.00	.035
Diferencias Significativas ( $p < 0.05$ )					

La prueba de contraste U de Mann Whitney, que se utilizó para comparar los dos grupos de estudio nos permite observar en la tabla 3 que existen diferencias significativas ( $U = 129.00$ ;  $p < 0.05$ ) entre el grupo que recibió intervención psicológica antes de la cirugía con respecto al grupo control antes de la cirugía. Los valores de la media indican que el grupo experimental ( $M = 17.61$ ) son quienes tuvieron menos dolor en contraste con el grupo control ( $M = 25.33$ ).

Al comparar el antes y después de cada grupo (experimental y control) con la prueba de Rangos de Wilcoxon, no se encontraron diferencias significativas en la variable de ansiedad dental en ambos grupos (véase tabla 4), en contraste con la variable de dolor, donde sí se observó una disminución de dolor en ambos grupos, grupo experimental con un valor  $z = -2.397$  y en el grupo control con un valor  $z = -2.690$ , siendo significativos estadísticamente.

Tabla 4. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

		Grupo experimen- tal (Pre-test)	Grupo experimen- tal (Post-test)	Grupo con- trol (Pre-test)	Grupo con- trol (Post-test)
Ansiedad Den- tal	Rango Pro- medio	10.17	9.92	8.50	9.35
	Z	-1.38	-1.38	-.809	.809
	P	.167	.167	.419	.419
Dolor	Rango Pro- medio	19.72	17.61	22.64	25.33
	Z	-2.397	-2.397	-2.690	-2.690
	P	.017	.017	.007	.007

Z = estadístico de la prueba de rangos de Wilcoxon

p = significancia estadística  $p < 0.05$

Por último, se puede apreciar que, aunque ambos grupos no son equivalentes, estadísticamente se observó un efecto de disminución del dolor en los pacientes al utilizar una intervención psicológica antes del procedimiento quirúrgico del tercer molar, y que en todas las puntuaciones de dolor en las medias ( $M = 19.72$ ) hubo una disminución ( $M = 17.61$ ) en el grupo experimental. El nivel de ansiedad dental de los pacientes no cambió ( $z = p < 0.05$ ) entre las mediciones efectuadas antes y después de la intervención psicológica, antes del procedimiento quirúrgico.

## Discusión

Los pacientes que acuden a intervenciones quirúrgicas como la cirugía del tercer molar presentan en su mayoría algún nivel de ansiedad dental de leve a moderada según las mediciones del pre-test y post-test, así como un grado de dolor donde manifiestan “poco dolor o poco más de dolor”, obteniéndose esto en las primeras mediciones del estudio. Por lo anterior, este diagnóstico pone en evidencia la necesidad del uso de intervenciones psicológicas antes de procedimientos quirúrgicos dentales para ver la efectividad de la aplicación de

una técnica psicológica para disminuir la ansiedad dental y el dolor, como fue el objetivo de este estudio, al igual que algunos otros como los de Lima, Guerrier & Toledo (2008) y los de Wide, Carlsson, Westin & Hackeberg (2013).

Está claro que estos niveles de ansiedad dental observados en las medias siempre estuvieron presentes en todos los pacientes de cirugía dental con niveles de ansiedad dental leve ( $M = 16.13$ ), así como con mediciones subjetivas de “poco dolor” ( $M = 1.61$ ) y en el post-test del grupo experimental mostraron un nivel de ansiedad dental leve, pero con una puntuación menor ( $M = 14$ ) y un dolor también en menor puntuación ( $M = 2.00$ ). Estos datos son similares a lo reportado por otros autores donde se ha estimado la prevalencia de ansiedad dental aproximadamente entre un 5% y 30% de la población dental como lo reportaron Thomson, Dixon & Kruger (1999) y en lo referente a dolor lo encontrado por McNeil (2011) y por Van Wilk, & Hoogstraten (2009), donde reportan un dolor asociado a la ansiedad dental y con medias similares.

La percepción de cada sujeto acerca del dolor juega un papel importante en la ansiedad dental. Nuestros hallazgos nos permitieron observar que no existieron diferencias significativas entre el

grupo que recibió intervención psicológica (imaginación guiada) antes de la cirugía con respecto al grupo control antes de la cirugía, contrario a lo que algunas investigaciones han mostrado en la reducción de la ansiedad dental usando la misma técnica (Campillo, 2005).

A pesar de tener la evidencia de presencia de ansiedad dental y dolor en los pacientes de cirugía de terceros molares, las estrategias más frecuentes para disminuir estas emociones en los pacientes incluyen el manejo farmacológico, que va desde tranquilizantes hasta anestesia general, dejando efectos secundarios a corto plazo en el paciente. No es tan frecuente que se apoyen en técnicas psicológicas como la técnica de imaginación guiada, la cual puede ser útil en la disminución de ansiedad dental y de dolor que, aunque en nuestro estudio en las comparaciones de grupos experimental y control, ni en pre-test y post-test estadísticamente no fue significativo, sí hubo un decremento en las puntuaciones medias de ansiedad dental, lo cual sugiere que esta técnica sí puede funcionar. Por el contrario, sí hubo disminución en el nivel de dolor, entre grupo experimental y grupo control, como lo reportado por Wood & Patricolo (2013) aplicando la técnica de imaginación guiada.

La característica más importante de las intervenciones psicológicas es el bajo costo de los tratamientos psicológicos (Wood & Patricolo, 2013) en comparación con los procedimientos llevados a cabo en quirófanos con anestesia general y con costos muy elevados, los cuales requieren un mayor número de especialistas como anesestesiólogos, enfermeras, etc., lo que en ocasiones no resulta accesible para el paciente, en cuyo caso puede apoyarse en psicólogos y terapeutas, en una o varias sesiones, antes de una cirugía.

Los resultados de esta investigación constituyen estimaciones de parámetros exclusivamente válidas para la población de pacientes de cirugía de terceros molares de una Clínica de Cirugía Bucal y Exodoncia del estado Nuevo León, México, en el año 2015. Hacer inferencias hacia poblaciones semejantes deberá manejarse en calidad de hipótesis.

## Conclusiones

Todos los pacientes presentaron un nivel de ansiedad dental de leve a moderado, no reportándose ningún caso sin ansiedad dental. Todos los sujetos igualmente tuvieron niveles de dolor subjetivos controlados con la anestesia local y disminuidos en el grupo experimental comparados con

el grupo de control, aunque es importante señalar que, debido a ser procedimientos invasivos en la boca, todos reportaron seguir con alguna medida de dolor incluso después de la cirugía, pero controlado por la anestesia; se observaron diferencias de menor dolor en el grupo experimental contra el grupo de control. El aplicar una técnica de relajación como la imaginación guiada puede tener un efecto en la disminución del dolor y, aunque no se comprobó estadísticamente, las medias de las puntuaciones de la ansiedad dental sí mostraron una disminución de esta en el grupo experimental contra el grupo control. Se ha comprobado que aplicar estas técnicas conductuales de relajación pueden disminuir el dolor, aunque se sugiere realizar estudios con un mayor tamaño de muestra de pacientes en poblaciones similares y tal vez un mayor número de sesiones.

## Referencias

- Aznar, L., Figueredo, R., Valmaseda, E., & Gay-Escoda, C. (2014). Patient anxiety and surgical difficulty in impacted lower third molar extractions: a prospective cohort study. *International journal of oral and maxillofacial surgery*, 43(9), 1131-1136. doi: 10.1016/j.ijom.2014.04.005



- Cambell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.171-246). Chicago: Rand McNally.
- Campillo, M. (2005). Entrenamiento en Imaginación Guiada: Manejo del Miedo a las intervenciones odontológicas. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 1,1.
- Caycedo, C., Cortés, O., Gama, R., Rodríguez, H., Colorado, P., Caycedo, M.,
- Barahona, G., & Palencia, R. (2008). Ansiedad al tratamiento odontológico: características y diferencias de género, *Suma Psicológica*, 15 (1), 259-278.
- Cázares, F, Moral, J., & Montoya, B. (2013). Validación del Inventario de Ansiedad Dental versión corta en pacientes adultos mexicanos. *Revista de Ansiedad y Estrés*, 19(1), 1-119.
- de Jongh, A., Olf, M., van Hoolwerff, H., Aartman, I., Broekman, B., Lindauer, R., & Boer, F. (2008). Anxiety and post-traumatic stress symptoms following wisdom tooth removal. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 1305-1310. doi: 10.1016/j.brat.2008.09.004
- De Jongh, A., Muris, P., Ter, G., Vann Zuuren, F., Shoenmakers, N., & Makkes, P. (1995). One-session cognitive treatment of dental phobia: Preparing dental phobics for treatment by restructuring negative cognitions. *Behaviour Research and Therapy*, 33(8), 947-54.
- De Jongh, A., Aartman, I., & Brand, N. (2003). Trauma-related phenomena in anxious dental patients. *Community Dental Oral Epidemiology*, 31, 52-58.
- De Jongh, A., van Wijk, J. A., & Lindeboom, J. A. (2011). Psychological impact of third molar surgery: a 1-month prospective study. *Journal of oral and Maxillofacial Surgery*, 69(1), 59-65.
- Fernández, P., Vallejo, G., Livacic, P. E., & Tuero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los distintos diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30(2), 756-771. doi: 10.6018/analesps.30.2.166911
- González, F. (1999). ¿Es el dolor crónico un problema psiquiátrico aún no clasificado? *La fibromialgia. Revista Electrónica de Psiquiatría*, 3:1-21.

- Halvari, A. E. M., Halvari, H., Bjornebekk, G., & Deci, E. L. (2010). Motivation and anxiety for dental treatment: Testing a self-determination theory model of oral self-care behaviour and dental clinic attendance. *Motivation and Emotion*, 34(1), 15-33. doi:10.1007/s11031-010-9154-0
- Hermes, D., Saka, B., Bahlmann, L., & Matthes, M. (2006). Treatment anxiety in oral and maxillofacial surgery. *Mund kiefer Geshitshir* 10(5), 307-313.
- Huang, D., Wun, E., & Stern, A. (2011). Current treatments and advances in pain and anxiety management. *Dental Clinical of North American*, 55(3), 609-18. doi: 10.106/j.cden.2011.02.014.
- Jamieson, L. M., Mejía, G. C., Slade, G. D., & Roberts-Thomson, K. F. (2009). Predictors of untreated dental decay among 15-34-year-old Australians. *Community of Dental Oral Epidemiology*, 37(1), 27-34.
- Lima, M., Guerrier, L., & Toledo, A. (2008). Técnicas de relajación en pacientes con ansiedad al tratamiento estomatológico. *Revista de Humanidades Médicas*, 8(2-3),0-0.
- López-Jornet, P., Camacho-Alonso, F., & Sanchez-Siles, M. (2014). Assessment of general pre and postoperative anxiety in patients undergoing tooth extraction: a prospective study. *British Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 52, 18-23.
- Luzzi, L., Jones, K., Spencer, A. J., & Roberts, K. F. (2009). Association of urgent dental care with subjective oral health indicators and psychosocial impact. *Community Dental Health*, 26(2), 77-83. doi:10.1922/CDH\_2253Spencer07
- McNeil, D. W., Helfer, A. J., Weaver, B. D., Graves, R. W., Kyle, B. N., & Davis, A. M. (2011). Memory of pain and anxiety associated with tooth extraction. *J Dent Res*, 90, 220-24. doi: 10.1177/0022034510385689
- Ollendick, T., King, N., & Yule, W. (1994). *International Handbook of Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. New York: Plenum Press.
- Özü, Ö (2010) Guided imagery as psychotherapeutic mind-body intervention in health psychology: A brief review of efficacy research. *Europe´s Journal of Psychology*, 4, 227-237.
- Peck, H. L. Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2003). Relaxation and guided imagery: A school based intervention for children with asthma. *Psychology in the Schools*, 40(6), 657-675.
- Raspall, G. (2007). *Cirugía Oral e Implantología*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.

- Rojas, G., Harwardt, P., Sassenfeld, A., Molina, Y., Herrera, A., Ríos, M., & Misrachi, C. (2011). Eficacia de las técnicas de percepción de control y relajación en la reducción de ansiedad dental. *Acta Odontológica Venezolana*, 49, (4),1-9.
- Spielberger, C. (1980). *Tensión y Ansiedad*. México: Editorial Tierra Firme.
- Savolainen, J., Suominen-Taipale, A., Uutela, A., Aromaa, A., Harkanen, T., & Knuuttila, M. (2009). Sense of coherence associates with oral and general health behaviours. *Community Dental Health*, 26(4), 197-203. doi:10.1922/CDH\_2335Savolainen0
- Syed, S., Bilal, S., Dawani, D., & Rizvi, K. (2013). Dental anxiety among adult patients and its correlation with self-assessed dental status and treatment needs. *Journal Pakistan Medical Association*, 63(5), 614-618.
- Thomas, B. L. (1991). Pain management for the elderly: Alternative intervention (Part II). *Association of Perioperative Registered Nurses Journal*, 53, (1), 126-130.
- Thomson, V. M., Dixon, G. S., & Kruger, E. (1999). The West Coast Study II: Dental anxiety and satisfaction with dental services. *New Zealand Dental Journal*, 95, 44-48.
- Uman, L. S., Chambers, C. T., Mcgrath, P. J. & Kiseley, S. R. (2006). Psychological interventions for needle-related procedural pain and distress in children and adolescents. *Cochrane Database System Review*, 18(4).
- Van Wijk, A., & Hoogstraten, J. (2009). Anxiety and pain during dental injections. *Journal of Dentistry*, 37(9),700-4. doi:10.1016/j.dent.2009.05.023
- Van Wijk, A., Lindeboom, J. A., de Jongh, A., & Hoogstraten, J. (2012). Pain related to mandibular block injections and its relationship with anxiety and previous experiences with dental anesthetics. *Oral Surgery Oral Medicine Oral Pathology Oral Radiology*, 114(5), 114-9. doi: 10.1016/j.oooo2011.08.006
- Vinaccia S., Bedoya, L., & Valencia, M. (1998). Odontología y Psicología. Disminución de la ansiedad en pacientes sometidos a Cirugía Odontológica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 67-82.
- Wide-Boman, U., Carlsson, V., Westin, M., & Hakeberg, M. (2013). Psychological treatment of dental anxiety among adults: a systematic review. *European Journal of Oral Sciences*, 121(3 Pt 2), 225-234. doi: 10.1111/eos.12032.

Wood, D., & Patricolo, G. (2013) *Using Guided Imagery in a Hospital Setting. Alternative & Complementary Therapies*, 19(6), 301-305.

Yu-Kyoung, K., Soung-Min, K., & Hoon, M. (2011). Musical Intervention Reduces Patients Anxiety in Surgical Extraction of an Impacted Mandibular Third Molar. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 69,1036-1045.

## Repercusiones psicológicas del acoso sexual callejero en mujeres meridanas

Jazive Tuyub Basulto, Valeria Valle Anguas<sup>10</sup>, Seydi Alpuche Salazar

*Universidad Autónoma de Yucatán*

### Resumen

El objetivo de esta investigación fue conocer las repercusiones psicológicas que causa el acoso sexual callejero en las mujeres en la vida cotidiana. La muestra del estudio cualitativo fueron 14 mujeres, entre los 18 y 30 años. Los resultados mostraron que la mayoría de las participantes han sufrido de acoso sexual en el transporte público, las calles y eventos multitudinarios como: bares, conciertos, entre otras. De acuerdo con sus experiencias han identificado los siguientes tipos de acoso: sexual, laboral, callejero, escolar y ciberacoso. Conforme a lo obtenido, se pudo concluir que a las mujeres les genera sentimientos negativos como: impotencia, vulnerabilidad, inseguridad, molestia, miedo, sentimiento de invasión y vergüenza, posteriormente pueden llegar a tener baja autoestima e incluso llegan a cambiar su forma de vestir o las rutas que siguen para llegar a su destino, con el fin de evitar pasar por la misma situación de acoso.

**Palabras clave:** acoso sexual, diferencias de género, callejero, sentimientos.

<sup>10</sup> Correo electrónico: [valeriavalle058@gmail.com](mailto:valeriavalle058@gmail.com).

## Abstract

The objective of this investigation was to know the psychological repercussions of sexual harassment in the streets on women in everyday life. The sample of this qualitative study consisted in 14 women, aged between 18 to 30 years. The results revealed that most of the participants have suffered sexual harassment on the streets, the public transport and on massive events such as: concerts, bars, among others. According to their experiences they have identified the following types of harassment: sexual harassment, workplace harassment, street harassment, bullying and cyberbullying. In accordance with the results, it's concluded that this causes women to get negative feelings, such as: impotence, vulnerability, insecurity, nuisance, fear, shame and personal invasion; later, they can develop a low self-esteem and even change their way of dressing or the routes they follow to get to their destinations, in order to avoid going through the same harassment situations.

**Keywords:** sexual harassment, gender differences, street harassment, feelings.

## Introducción

El tema central de esta investigación es el acoso sexual callejero, que se refiere a un tipo de violencia ejercida por una persona desconocida a otra, sin consentimiento y con la finalidad de remarcar una posición superior en una relación de poder que se ha impuesto por la sociedad.

En primera instancia, la violencia se trata de una o varias acciones que causan daño intencional a una o un grupo de personas mediante el uso de la fuerza y puede presentarse de diversas maneras,

ya sea verbal, física y sexual. De acuerdo con algunos estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2014), se estima que al menos el 35% de las mujeres a nivel mundial han sufrido violencia física y/o sexual por parte, o no, de un compañero sentimental en algún momento de su vida (párr.1). Con este estudio se puede ver que la violencia se puede relacionar con el acoso sexual callejero, ya que ambas surgen de personas con las que nunca se ha tenido contacto. Otro punto rescatable del acoso sexual callejero es el daño que los agresores ocasionan puede ser

físico/sexual, aunque también involucra el verbal y, con ello, clasificaría como un tipo de violencia directa.

Además, es posible afirmar que el acoso sexual callejero se da mayormente en mujeres por toda la estigmatización que tienen en la sociedad con relación a los hombres. Por ello, estos últimos buscan resaltar esta superioridad que se les ha dado ante las mujeres ejerciendo este tipo de violencia en los espacios públicos. Vallejo & Rivarola (2013) señalan que “las ciudades no son iguales para las mujeres y los hombres, sino que el espacio público parece ajeno a ellas, por lo que deben desarrollar estrategias diversas para recorrerlo” (p. 5). Es posible señalar que el acoso sexual callejero detona en las mujeres la aplicación de diversas estrategias necesarias para transitar los espacios públicos sin importar el lugar del mundo en donde se encuentren.

Se puede declarar que es pertinente realizar esta investigación debido a los porcentajes de violencia que reciben las mujeres por parte de personas que se encuentran en su entorno social. Lo anterior es preocupante en la medida que implica que cada vez más mujeres son víctimas de violencia, lo cual ocasiona que tengan miedo a confiar en sus semejantes.

## Método

### Participantes

Los participantes fueron mujeres de la ciudad de Mérida del Estado de Yucatán, la mayoría de ellas trabajaba en el Instituto de la Mujer del Estado, a excepción de una que trabajaba en banquetes. Sus edades eran de entre 18 y 30 años, y todas han tenido alguna experiencia de acoso sexual.

### Instrumento

Para la realización de la investigación se aplicó una entrevista semiestructurada que consta de 10 preguntas abiertas para identificar aspectos generales sobre el tema de acoso sexual, tales como las experiencias que han tenido, las consecuencias, a quienes acudieron cuando pasó, entre otras.

Se utilizó una herramienta complementaria llamada “Reciclaje de mi historia” en la que se ayudaba a las mujeres a convertir su perspectiva negativa de su experiencia en una positiva, redactando una historia y elaborando un dibujo.

## Resultados

Según este estudio se encontró que el acoso puede efectuarse de los varones hacia las muje-

res, enfatizando que existe una desigualdad jerárquica de poder entre ellos por cuestiones sociales y culturales.

Una consecuencia de esta situación es que los varones tienden a cosificar a la mujer, puesto que la ven como un medio de satisfacción, placer y reproducción sexual que se encuentra a su disposición y no como una persona semejante a ellos, haciendo que él se sienta superior, manifestándolo mediante el acoso sexual ya que les causa placer este tipo de actividad. Las participantes declararon ser acosadas por parte de un varón porque ellos buscan demostrar que tienen poder sobre ellas. Razón por la cual los varones les dicen comentarios vulgares, insinuaciones, toqueteos, chiflidos, etc., lo que es posible asociar con las investigaciones actuales en donde se habla del dominio que tiene el varón sobre la mujer. Por ejemplo, la participante 11 nos comentaba: “los hombres desean, no sé, sentirse superiores a nosotras, que, por el simple de yo ser mujer, y yo por ser hombre puedo tener un acercamiento más contigo, por decirte unas palabras, una grosería, algo fuerte no?” (comunicación personal, 5 de octubre de 2018).

Actualmente, existen diferentes tipos de acoso que se encuentran presentes diariamente en la

vida de las personas que habitan en la ciudad de Mérida, Yucatán. Entre las comunicaciones de las participantes se encontró que el tipo de acoso que más sufren es el acoso sexual callejero, el cual les sucede al caminar en cualquier lugar público.

Asimismo, las participantes reconocían que existen otros tipos de acoso, como el acoso escolar, el cual es realizado por los mismos compañeros de clase; también mencionan el acoso sexual, el cual señalaban que podía ser cometido por un varón o mujer; hablan del acoso laboral, en el cual los protagonistas son los jefes que aprovechan su poder jerárquico en la empresa para acosar a las empleadas, o cuando los clientes se acercan a las servidoras públicas y tienen la osadía de cometer este tipo de acoso durante su trabajo. Otro aspecto interesante que las participantes declararon fue que los amigos pueden llegar a aprovecharse de las mujeres, ya que piensan que estarían dispuestas a sobrepasar ciertos límites que se han establecido en esa relación de amistad. También comentaron que se puede dar este fenómeno de manera digital, ya sea por mensajes de texto a través de distintas plataformas, WhatsApp, Messenger, Hotmail, etc., y con ello estaban refiriéndose al ciberacoso.



En cuanto a las situaciones de acoso, las participantes que utilizan el transporte público de manera constante mencionan que, muchas veces cuando el transporte se satura de pasajeros, los varones son los que suelen aprovechar ese momento para pegarse mucho a ellas, rozando, así, sus partes íntimas con alguna parte del cuerpo de ellas, así como cometer vulgaridades como tocarles la pierna. Un ejemplo de esto fue la experiencia muy impactante que tuvo una de las participantes al ver que un hombre se masturbaba al lado de ella, el cual terminó eyaculando y manchándola, por lo que la mujer terminó llorando al regresar a su casa. De acuerdo con las experiencias que ocurren en el transporte público se puede comprobar que el acoso sexual sucede mayormente cuando las mujeres se encuentran solas.

Asimismo, cuando las mujeres caminan por las calles suelen sentirse acosadas al recibir chiflidos, piropos, insinuaciones, miradas lascivas y/o toqueteos sin consentimiento y que pueden llegar a ser violentos. Algunos ejemplos de los piropos que les dicen son “mamacita”, “qué chula” y “qué guapa”. Estos piropos o comentarios pueden ser malintencionados y provocar incomodidad o incluso enojo en las mujeres. Los varones que ejercen este tipo de acoso no se dan cuenta que

pueden dañar la integridad de la mujer, no lo consideran como algo serio y no miden las consecuencias de sus acciones.

Mediante las entrevistas realizadas las participantes expresaron lo que sintieron, haciendo referencia a la inseguridad de andar solas en distintos lugares por la vestimenta que utilizan, la molestia por las groserías o insultos y por intentar tocarlas. Algunas de las participantes mencionan que han sido acosadas en eventos multitudinarios como son conciertos, bares, discotecas y/o centros comerciales. Como muestra de esto, una participante nos señaló: “en una ocasión fui a un concierto que igual estaba así en grupo de amistades y de nuevo sentí que me tocaron un glúteo” (participante 5, comunicación personal, 1 de octubre, 2018). Con base a esta experiencia, podemos afirmar que el acoso sexual puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento, sin importar si se tiene o no compañía.

## Factores para identificar una situación de acoso

El acoso sexual es un problema que implica diversos factores, tanto físicos como verbales, que van afectando a la víctima de manera negativa. Entre los factores de acoso sexual que encontramos

están los sentimientos de desagrado e incomodidad al ser provocado por un desconocido que invade el espacio personal de la mujer, al rozar o exhibir sus partes íntimas, al acercarse a ellas en un contexto sexual, entre otros. Un ejemplo de la identificación de este problema fue cuando “una persona que no estaba bien de sus facultades mentales” (participante 2, comunicación personal, 28 de septiembre de 2018) se introdujo al domicilio de la participante y rozó sus partes íntimas en un cristal, causando que ella se sintiera invadida y vulnerable por no poder hacer nada para detenerlo.

Otros aspectos mencionados por las mujeres son las verbalizaciones por parte del acosador, su actitud, el contacto físico que se tiene con él, los silbidos (que tal vez sea el más común y que es más difícil de rastrear) y, en el caso de los conductores, sonar el claxon para hacer que volteen a verlo y decirles algo desagradable.

## Sentimientos que genera el acoso sexual

Se demostró que cuando las mujeres se encuentran en una situación de acoso sexual, la mayoría de ellas puede llegar a sentirse invadidas, vulnerables e inseguras en el lugar donde han sido acosa-

das alguna vez, por el miedo a que vuelva a suceder. Así pues, la participante 2 mencionó que si no hubiera pedido ayuda a un vecino cuando vivió el acoso en su domicilio, lo más probable era que el acosador hubiera accedido a su casa hasta el grado de ponerla en riesgo, porque pudo haber recurrido a la fuerza.

Otros sentimientos que coinciden con mujeres de otras investigaciones son: la vergüenza, la impotencia y el enojo. Ellas comentaban que les enoja no poder hacer algo para evitar este tipo de situaciones.

Las reacciones ante las situaciones de acoso sexual son diversas; sin embargo, las mujeres de esta investigación comentaban que, en muchas ocasiones, intentar contestar al acosador o enfrentarlos con una palabra grosera podría resultar contraproducente ya que puede traer mayores repercusiones, como podría ser que el varón se viera provocado a continuar con la violencia hacia ellas. Por lo que lo más prudente sería buscar ayuda con alguna persona cercana o alguna autoridad para que no existan excesivas consecuencias.

Además, algunas de las participantes optaron por cambiarse del lugar si se encontraban en algún transporte público y, en cuanto estaban en la

calle, cruzaban hacia la otra banqueta, incluso los empujaban con la bolsa si se acercaba mucho a ellas. Por otra parte, existen mujeres que no supieron qué hacer ante esa situación y se quedaron paralizadas o “en shock” porque no había una patrulla o alguien cerca para pedir ayuda. Sin embargo, varias lo tomaron con más calma, ya que primero evaluaron la situación y dependiendo de eso tomaron acciones; a veces optan por evitar al acosador o apartarse del lugar hasta considerarse seguras, o actúan de manera indiferente; incluso hubo una persona cuya reacción fue salir corriendo del lugar en donde se sintió acosada.

### Cambios en su vida por sufrir acoso sexual

Las participantes de esta investigación mencionan haber realizado cambios en su ruta hacia su destino y en su vestimenta; por ejemplo, una participante mencionó que cuando se dirige al zócalo de la ciudad de Mérida, siempre utiliza pantalón. Otras señalaron que se volvieron más precavidas y estuvieron más alerta a partir de esta experiencia, a propósito de lo cual una mujer mencionó: “me he vuelto más fuerte, como que he desarrollado nuevas habilidades” (participante 9, comunicación personal, 3 de octubre, 2018).

Otros cambios que se encuentran presentes en las mujeres son la forma de actuar en ciertos lugares donde se pueden sentir en riesgo de ser acosadas y la importancia que le dan a la compañía de una persona de confianza. Por ello, algunas participantes comentaron que tratan de alejarse solamente si hay hombres en algún lugar por el que deseen pasar, incluso ponen en la parte de enfrente o a un costado de su cuerpo la mochila o la bolsa que traen consigo; otras mencionan que prefieren estar acompañadas al momento de tomar el camión por cualquier situación que pudiera surgir; asimismo, han aprendido que cuando están caminando deben ver quién está detrás, y en caso de que fuese un varón dejar que pase delante de ellas; además, un dato que destacaron es que incluso en lugares en donde nunca han vivido acoso llegan a aplicar las mismas reglas.

A pesar de que el mayor cambio que realizaron las entrevistadas fue que se volvieron más precavidas y cambiaron su manera de vestir, una de ellas comentó que no le sirvió de mucho el modificar su vestimenta porque, a pesar de que se vistiera de una manera “no provocativa” la acosaban en la calle.

## Conclusiones

El acoso sexual es un tipo de violencia actual que se basa en una desigualdad de género impuesta por la sociedad, en la cual los varones consideran tener poder sobre las mujeres cosificándolas y, en muchas ocasiones, sin darse cuenta de la afectación psicológica y los cambios que pueden causar en su vida. Este problema es experimentado diariamente por muchas mujeres, tanto que a veces piensan que es algo “normal”; asimismo, algunas prefieren no hablar de este tipo de situaciones por vergüenza e incluso pueden llegar a guardarse lo sucedido para tratar de que pase desapercibido. Por estas razones, es muy importante alzar la voz y defenderse ante esta problemática.

De acuerdo con un estudio realizado por la CEPALC (2015), 6 de cada 10 mujeres han sido víctimas del acoso callejero (párr. 2). La mayoría de las mujeres entrevistadas en esta investigación comentó haber sufrido acoso sexual callejero por parte de un hombre, que según Mejía & Martínez (S/A) las principales víctimas del acoso sexual por parte de hombres son mujeres (p. 2-6).

Según Gaytán (2007), el acoso sexual incluye aproximaciones indirectas, símbolos, silbidos, acercamientos, miradas, susurros, contactos físicos y comentarios sexuales (p. 5-17). Mediante las

entrevistas se encontraron diferentes manifestaciones del acoso sexual callejero como chiflidos, piropos, insinuaciones, miradas lascivas y/o toqueteos que se pueden dar sin su consentimiento y que pueden llegar a ser violentos, los cuales son presentados primeramente en espacios públicos, así como en bares, discotecas y centros comerciales, provocándoles impotencia, vulnerabilidad, inseguridad, molestia, miedo, sentimiento de invasión y vergüenza. Por su parte, Medina y Zapana (2016) señalan que el acoso sexual se da mayormente en los espacios públicos, y que particularmente el callejero se da en el transporte público, en la vía pública, en lugares abiertos como parques, plazas y paraderos, así como en lugares de trabajo. Las mujeres pueden sentirse encolerizadas, humilladas, culpables, deprimidas, irritables y vulnerables, así como impotentes, molestas, desilusionadas, experimentar temor, coraje vergüenza e indignación (pp. 61-84, 71).

## Referencias

Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPALC). (2015). Acoso sexual en el espacio público: la ciudad en deuda con los derechos de las mujeres. Párr. 1-2 Recuperado en: <https://www.cepal.org/fr/node/34890>

Gaytán, P. (2007). El acoso sexual en lugares públicos: un estudio desde la Grounded Theory. *El Cotidiano*, 22. Pp. 5-17.

Organización de las Naciones Unidas (ONU), (2014). La violencia contra la Mujer. Párr.1. Recuperado de: <http://www.unwomen.org/es/news/in-focus/end-violence-against-women/2014/violence>

Vallejo, E. & Rivarola, M. (2013). La violencia invisible: acoso sexual callejero en Lima Metropolitana y Callao. *Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. (4), pp. 5. Recuperado en:

<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/34946/Cuadernos%20de%20investigación%204.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Análisis narrativo de la vida de un joven con distrofia muscular de Duchenne

Cintia Aguilar Delgadillo<sup>11</sup>, Luciana Ramos Lira<sup>12</sup>

*Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Nacional de Psiquiatría*

### Resumen

La Distrofia Muscular de Duchenne (DMD) es una enfermedad crónica, progresiva, discapacitante y mortal, abordada principalmente desde una perspectiva médica, conociéndose muy poco de la vida de las personas con este diagnóstico. Este artículo analiza la narrativa de Felipe, un joven diagnosticado con DMD, con el propósito de dar cuenta de cómo es vivir con esta condición de vida, desde su propia voz, tomando en consideración que las construcciones sociales de la discapacidad (o modelos) permean la manera de entender y significar esta enfermedad. A partir de una narrativa epopeya heroica, Felipe enfatizó los cambios y adaptaciones constantes a los que se enfrentó, así como los motivos que fue encontrando para vivir. Las construcciones sociales de la discapacidad presentes en su narrativa aluden al modelo médico, el social, el biopsicosocial y el de prescindencia, vinculados a sus contextos de interacción: el escolar, el hospitalario, el familiar y el religioso.

**Palabras clave:** Distrofia muscular de Duchenne, modelos de la discapacidad, construcción social, formas narrativas, análisis narrativo.

<sup>11</sup> Candidata a Doctora en Psicología Social y Ambiental en el Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, Ciudad de México, México. Correo electrónico: cintiaguilar@gmail.com. Tesis doctoral financiada por el CONACYT (número de CVU 324001/beuario 229932).

<sup>12</sup> Dirección de Investigaciones Epidemiológicas y Psicosociales. Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz", Ciudad de México, México.

## Abstract

Duchenne muscular dystrophy (DMD) is a chronic, progressive, disabling and fatal disease that has been mostly studied from a medical perspective. Therefore, there is very little knowledge about the lives of people who have this diagnosis. This paper analyzes the narrative of Felipe, a young man with DMD. The goal is to convey what it is like to live with this condition from his own voice, and taking into account that social constructions (or models) of disability permeate the ways of understanding and giving meaning to the disease. Felipe emphasizes the constant changes and adaptations he has faced, as well as the reasons he has found to continue living based on an epic-heroic narrative. The social constructions of disability present in his narrative refer to the medical, social, biopsychosocial, and religion/moral models linked to their daily interaction contexts: school, hospital, family and religion.

**Key words:** Duchenne muscular dystrophy, models of disability, social construction, narrative form, narrative analysis.

*Seguiré buscando siempre más de mil maneras  
Pa' seguir así de frente sin que nada me derrumbe  
Porque pareciera que se ha vuelto una costumbre  
La felicidad que llevo dentro se refleja afuera  
Aun así ya ninguna parte de mí cuerpo se mueva*

*"Motivos pa' seguir", fragmento de rap escrito por Felipe.*

## Introducción

Las personas diagnosticadas con distrofia muscular de Duchenne (DMD) —mayoritariamente varones— suelen enfrentar desde muy temprana edad (entre los 2 y 4 años) afectaciones en la motricidad provocada por la ausencia parcial o total de la

proteína distrofina. Con el paso de los años, estos síntomas se van acentuando hasta perder la capacidad de marcha (entre los 10 y 12 años), derivando en otros problemas de salud, principalmente enfermedades cardíacas y respira-

torias que llevan a su fallecimiento en la segunda década de vida (Chona & Chaustre, 2011; Flanigan, 2014).

El abordaje de una enfermedad hereditaria, crónica, progresiva, discapacitante y mortal como lo es la DMD requiere de distintas disciplinas y enfoques por su complejidad. Particularmente, por el impacto que tiene en los niños, adolescentes y jóvenes la pérdida paulatina de funciones y el peligro inminente de su fallecimiento. A pesar de ello, las aproximaciones a la DMD se han realizado primordialmente desde una perspectiva médica, dada la importancia de contar con un diagnóstico temprano y certero, así como con tratamientos para abordar las complicaciones de salud asociadas (Birnkrant et al., 2018, 2018a).

Desafortunadamente, los aspectos que aluden a la subjetividad de los niños y jóvenes con DMD han sido escasamente investigados (Abbot & Carpenter, 2015; Lindsay et al., 2016). Poco se sabe de cómo es su vida en el día a día. La mayor parte de la literatura se ha enfocado en el impacto de la enfermedad en los familiares (De Moura et al., 2016; Nozoe et al., 2016; Thomas, Rajanaj & Nalini, 2014), considerando que la progresión de la DMD —la discapacidad motriz y las afectaciones a la salud—, conlleva un aumento en la necesidad de

apoyos para realizar prácticamente todas las actividades cotidianas, entre ellas moverse, cambiar de postura, comer, bañarse, vestirse, tomar medicamentos, etc., siendo las madres las que suelen proveer dichos apoyos al fungir como las principales cuidadoras (Kenneson & Bobo, 2010).

Llama la atención esta invisibilización de las personas con DMD, y el escaso interés en abordarlas desde su propia perspectiva. El presente artículo propone un acercamiento a través de la narrativa de un joven con DMD. Se retoma una perspectiva socio-construccionista desde la cual se asume que la manera en que las personas construyen y narran su mundo no es solo un producto individual (Gergen, 1996). Los acontecimientos narrados pueden ser exclusivos de un individuo, pero la forma de estructurarlos es acorde a las convenciones sociales, culturales y las narrativas compartidas, de las que solemos apropiarnos en el día a día (Smith & Sparkes, 2008).

En las enfermedades vinculadas con alguna discapacidad, es importante considerar que los modelos de la discapacidad vigentes en los contextos relacionales de las personas, son fundamentales para construir y narrar sus historias. Los modelos proponen definiciones y explicaciones causales de



la discapacidad. Se muestran como etapas históri-

cas, pero no son excluyentes: se traslapan y conviven en diferentes momentos (ver figura 1).

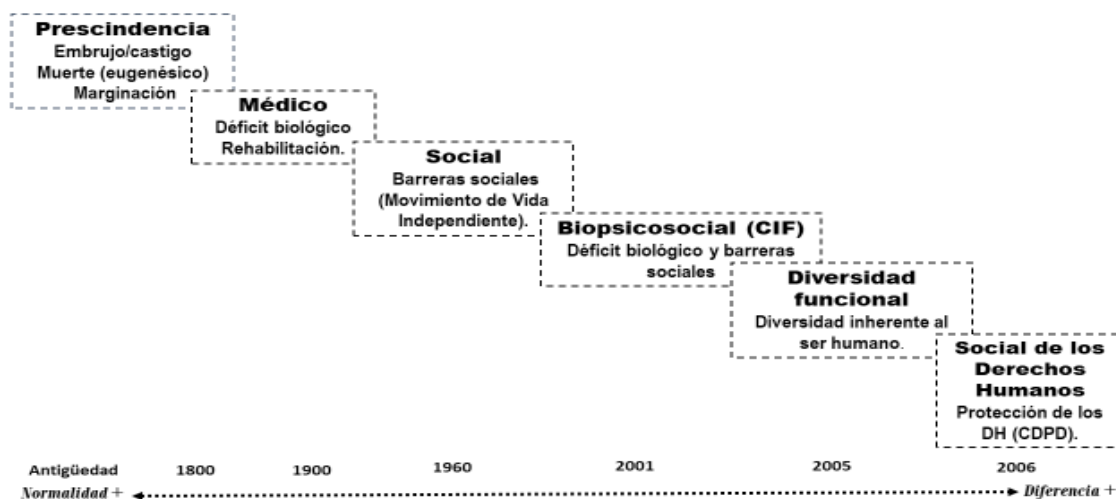


Figura 1. Modelos de la discapacidad

Elaboración propia con base en las siguientes fuentes: Guzmán, 2012, Oliver, 1998, OMS, 2001, ONU, 2006, Palacios (2008), Palacios y Romañac, 2007.

Desde la lógica del *modelo de prescindencia* se teme y desprecia a los niños con discapacidad; son eliminados a través de la muerte o de la marginación en lugares lejanos a la comunidad; en el *modelo médico* la discapacidad es considerada como una enfermedad susceptible de ser modificada a través de la rehabilitación para restablecer un funcionamiento “normal”; en el *modelo social*, las personas con discapacidad (PcD), y también evidenciaron las barreras sociales y ambientales que las han colocado en desventaja para participar socialmente en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad; en el *modelo biopsi-*

*cosocial* la discapacidad es entendida como una interacción dinámica entre los estados de salud y los factores contextuales, por ello es evaluada y tratada tanto en lo biológico como en lo social; en el *modelo de la diversidad funcional* se considera que las PcD funcionan de manera distinta a la habitual, por lo que busca el reconocimiento de la discapacidad como parte de la diversidad del ser humano; para el *modelo social de los derechos humanos* es esencial que los estados parte de las Naciones Unidas promuevan, protejan y aseguren el goce de los derechos humanos (DH) y las liber-

tades de las PcD, de acuerdo a lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

El objetivo principal de este artículo es dar cuenta de los aspectos relevantes en la vida de Felipe, un joven con DMD, a partir de su propia narrativa, de la forma singular de estructurarla, así como de los contextos sociales y de interacción que dan lugar a su comprensión del mundo. Pretendemos aproximarnos a conocer a la persona más allá del diagnóstico y de lo referido por la perspectiva médica.

## Método

Felipe participó en un estudio más amplio realizado con cuatro jóvenes mayores de 18 años con diagnóstico de DMD, quienes acudían a tratamiento y psicoterapia en un Centro Especializado en el Tratamiento de las Discapacidades (CETD), en la Ciudad de México. El contacto se estableció a través de una psicóloga familiar adscrita a dicho CETD.

*Tipo de estudio.* Se realizó una investigación cualitativa de tipo narrativo enfocada en comprender los sentidos y significados que las personas le otorgan a su experiencia de vida a través del estudio de sus historias (Chase, 2015; Goodson & Gill, 2001).

*Técnica de recolección de la información.* Se realizó una entrevista (dividida en dos sesiones) enfocada en los relatos de vida. No se contó con una guía de entrevista para procurar no alterar la estructura e ilación que Felipe le diera a su relato (Chase, 2015). Previo a la entrevista y como parte de las consideraciones éticas, se explicitaron los intereses, motivaciones, objetivos y procedimientos de la investigación, buscando en todo momento respetar sus derechos, creencias, valores y libertad de elección, entre ellos, el deseo de que apareciera su nombre y no un seudónimo, además de solicitar su aprobación para la grabación en audio de la entrevista. Se le proporcionó un consentimiento informado donde quedó asentado lo antes mencionado (Clifford, 2011; Mondragón, 2009).

*Procedimiento.* La entrevista se inició con una breve introducción, enfatizando el escaso conocimiento de la vida común de las personas con DMD, seguida de una pregunta detonadora (Lindón, 1999): “...me gustaría pedirte que me hables de ti, de lo que te gustaría compartir para conocer cómo es tu vida”. En la sesión dos, Felipe comenzó a relatar los aspectos que deseaba agregar a su historia. Al concluir el relato, se le preguntó cómo quería titularla, y se acordó un tercer encuentro para la devolución del análisis. Cabe señalar que

la participación y retroalimentación de Felipe se dio durante todo el proceso de la investigación, en particular al corregir, afinar y aprobar las valoraciones de cada uno de los acontecimientos representadas en el gráfico (ver figura 2).

*Propuesta de análisis.* Se realizó un análisis narrativo. Las *narrativas* “son un discurso del yo que se hace inteligible en el seno de las relaciones vigentes” (Gergen, 1996, pp. 231); no son el reflejo de la realidad sino formas sociales que dan cuenta de cierta realidad social que construyen y crean un sentido de lo que es verdad. Establecen relaciones coherentes entre acontecimientos relevantes para cada persona a través del tiempo. Los componentes narrativos permiten hacerlas inteligibles, otorgando un sentido de coherencia, de dirección y de realidad a la vida de las personas (Gergen & Gergen, 1986; 1988): (a) un punto final apreciado (meta), acontecimiento a explicar, alcanzar o evitar; (b) acontecimientos relevantes seleccionados, para acercarse o alejarse de la meta; (c) ordenación de los acontecimientos: por importancia, valor de interés, por oportunidad o por secuencia lineal; (d) estabilidad de la identidad de los personajes (principal y secundarios) a través del tiempo; (e) vínculos o explicaciones causales del resultado; (f) señales de demarcación, palabras o frases que indican el principio y el fin del relato.

La vinculación y evaluación de cada acontecimiento relevante da lugar a *formas narrativas básicas*: en las *estables* la vinculación de los acontecimientos es inalterada con respecto a la trayectoria del individuo hacia la meta, la vida no fluye ni mejor ni peor; en una narración *progresiva*, la evaluación a lo largo del tiempo se incrementa, la vida va mejor en todos los sentidos; en las formas narrativas *regresivas*, la vinculación de los acontecimientos es decreciente, se representa a través de un movimiento continuo hacia abajo. Existen variantes más complejas al combinar las formas básicas: la *narración trágica* hace referencia a una narración progresiva seguida de una regresiva, en cuyos relatos se cuenta cómo una persona que ha alcanzado una posición elevada cae rápidamente; la *narración comedia-novela* es una narración regresiva seguida por una progresiva, la vida del protagonista principal es cada vez más problemática, pero al final logra restaurar la felicidad; en la *narración del mito de ¡y vivieron felices!* una narración progresiva es seguida por una estable; en la forma *narrativa epopeya heroica* se presentan una serie de fases progresivo-regresivas, caracterizadas por batallas continuas a las que se ha enfrentado el narrador, de las que siempre logra salir victorioso. Las formas narrativas posibles de cons-

truir y reconstruir son infinitas, pero el repertorio de posibilidades se puede ver limitado por la utilidad social de éstas y la cultura. (Gergen, 1996).

*Análisis de la narrativa de Felipe.* El análisis consistió en: (1) transcripción de la entrevista; (2) lectura de la entrevista; (3) síntesis biográfica; (4) identificación de los componentes narrativos; (5) representación de los acontecimientos relevantes en el gráfico; (6) identificación de la forma narrativa; (7) devolución, lectura conjunta del análisis narrativo (entrevistadora y Felipe); (8) realización de los ajustes sugeridos por Felipe (omitir algunas muletillas); y (9) identificación de los contextos relacionales de Felipe y las construcciones sociales de la discapacidad presentes en su narrativa (modelos).

## Resultados

### a) Síntesis biográfica <sup>13</sup>

Felipe es un varón de 22 años, disfruta del dibujo, del grafiti y el rap. Es el hijo mayor de cinco, vive con sus padres y dos hermanos menores al sur de la Ciudad de México, en una zona de difícil acceso. No existe transporte público para aproximarse a su hogar, generalmente se trasladan caminando o

<sup>13</sup> Felipe falleció a los 23 años, aproximadamente un año después de iniciar su participación en la investigación. Se hará referencia a su relato como si aún viviera, considerando que así fue el momento en el que se realizó este análisis.

en taxi. Tanto Felipe como sus hermanos están al cuidado de su madre y económicamente dependen de su padre, quien trabaja como albañil. La relación con su familia ha sido un gran recurso, sus padres jamás marcaron diferencias en el trato entre él y sus hermanos.

Para Felipe, su vida fue como una montaña rusa, llena de subidas y bajadas, pues cuando lograba sentirse bien y se adaptaba a la enfermedad, ésta avanzaba, provocando desánimo y temor relacionado con su fallecimiento. Cuando fue entrevistado, su estado emocional se había visto afectado por las complicaciones de salud que presentaron tanto él como su madre. Estaba próximo a ser dado de alta del CETD, pero se mantenía motivado en preparar un canal de YouTube cuyo objetivo era informar a la gente sobre las particularidades de la DMD, y visibilizar que no todas las discapacidades son iguales.

### b) Narrativa epopeya heroica de Felipe

Felipe utilizó una narrativa epopeya heroica al relatar su historia. Observamos una serie de acontecimientos valorados de manera positiva seguidas por valoraciones negativas (narrativas progresivo-regresivas) (ver figura 2).

### Componentes narrativos

Felipe tituló su historia “Oscilaciones de una vida irregular”. La meta de su narrativa fue enfatizar las fluctuaciones que ha tenido su vida y transmitir cómo fue que encontró motivos para vivir a pesar de las dificultades a las que se ha enfrentado. *El dibujo* fue el primer acontecimiento relatado por Felipe. Dibujar representaba una distracción, así como la posibilidad de expresar sus emociones, y de ser reconocido como una persona con talentos. Significó, además, la posibilidad de establecer relaciones interpersonales, al ser admirado por sus dibujos.

*“...siempre tuve esa pasión de dibujar... para que vieran ¿no? que podía hacer algo, o sea que no se fijaran ¿cómo se llama?... no sé, en mi discapacidad ¡vaya!” (Sesión 1).*

El diagnóstico y la discapacidad fueron eventos impactantes, desesperanzadores y catastróficos en su vida. Se enteró “de golpe” y desde una perspectiva completamente médica qué representaría vivir con DMD.

*“...al principio cuando te enteras de la noticia de la discapacidad como que eso te pone un poco mal ¿no?, o sea, que te dicen... es que no vas a poder hacer esto, o tu vida va a llegar a una cierta edad y todo eso, o sea, en vez de que te la platiquen... de una forma diferente... los doctores*

*te lo dicen así de golpe. O sea, no sé, buscar una forma correcta para decirla y no sólo decirle vas a estar así, no vas a poder hacer esto, o sea, como que luego te meten miedo y ese miedo como que te confunde...” (Sesión 1).*

El ingreso al CETD fue un acontecimiento favorable en la vida de Felipe. Encontró explicaciones de carácter médico que le hicieron mayor sentido que las religiosas; escucha, vida social y un gran recurso para acceder a tratamiento médico especializado, acorde a las posibilidades económicas de su familia.

*“...cuando entré al CETD pues ya las cosas fueron cambiando o sea, me ayudaron... platicar con un psicólogo sí ayuda... O sea, decir todos tus miedos... sacar las inseguridades, todo eso ayuda y conocer amigos también, no sé con tu misma condición porque luego las otras personas no entienden, o sea, de que luego no puedes ir a ciertos lugares o no puedes hacer ciertas cosas. Estar con personas... que tal vez están en tu condición ayuda a conocer amigos... te digo que antes de entrar al CETD no convivía con nadie, hice la secundaria y de ahí ya no convivía con nadie, o sea como que era sólo yo con mis hermanos y luego como mis hermanos iban a la*

*escuela, había tiempo que pasaba casi todo el día solo...conocer amigos es lo que me ayudó a estar bien..." (Sesión 1).*

La pérdida de movilidad limitó su habilidad para dibujar, pero el aprender a escribir canciones de rap le permitió continuar expresando sus emociones.

*"... trataba de escribir, al principio no significaban o no tenía sentido, lo veía como el uso del tiempo para escribir, fui escribiendo lo que me gustaba, improvisaba cualquier cosa y ahí escribí una canción... en toda esa canción escribí todo lo que pasé... o sea, las razones por las que tenía que seguir, hablaba de todos esos cambios... resumí todo en una canción..."*

La etapa escolar fue complicada para Felipe. En la primaria experimentó burlas y malos tratos de sus compañeros y maestros. En la secundaria, la experiencia mejoró, pues fue mayormente incluido, pero no logró librarse de las burlas.

*"... en la primaria pues..., luego si se burlaban ¿no?, que de repente estaba de pie y todo mi peso se iba al suelo... le decían a mi mamá es que tu hijo se hace el gracioso y se tira... las burlas de que usaba en silla de ruedas o de ¡ah tú no puedes!" (Sesión 2).*

Finalmente, relató cómo las afectaciones a la salud de su madre (nervio ciático) impactaron en su estado de ánimo, al percatarse de cuánto dependía de ella.

*"Mi mamá se enfermó. O sea, como que eso también me pegó y ya casi me querían mandar medicamento... bueno creo que lo tomaron como si tuviera depresión... el doctor consideró... que podría iniciar con la depresión. Y pues es que le conté ¿no? que me sentía como que no era capaz de hacer las cosas, o sea, porque mi mamá es la que casi me ayuda la mayor parte del tiempo... se desgastó los ligamentos, o sea, y no podía hacer, o sea tenía un dolor muy fuerte y pues no le permitía hacer muchas cosas... Sí recibí ayuda de mi tía y de mis primas ¿no?... pero no era lo mismo porque en ese tiempo, no me bañé, no comía bien, no hacía mis ejercicios porque no sabían cómo" (Sesión 2).*

El orden en que relató los acontecimientos fue por importancia; solía saltar de un acontecimiento a otro, sin involucrar la secuencia cronológica. A lo largo del relato Felipe se ubicó como personaje principal. Los personajes secundarios que mencionó fueron: su familia, un recurso en su vida cotidiana; una compañera de secundaria de la que se enamoró (chica especial); la psicóloga,

quien le ayudó a afrontar sus temores e inseguridades; los médicos que le notificaron “de golpe el diagnóstico”; un grupo psicoterapéutico de jóvenes con DMD, con quienes se identificó y, cuando el joven del grupo falleció, lo inspiró a valorar su vida; los compañeros de secundaria (los estudiosos) que lo integraron, pero lo sobreprotegían por su discapacidad, y el grupo de “relajientos” que lo trató “normal”; la familia extensa como una red de apoyo; y el psiquiatra, que lo medicó sin entender lo acontecido.

Algunos vínculos causales se relacionaron con las siguientes temáticas: no sentirte bien con su apariencia física lo llevó al aislamiento por temor a ser rechazado; una vida social le ayudó a sentirse mejor y evitar pensamientos negativos; conocer historias de vida similares, representó una inspiración de vida; la notificación “de golpe” del diagnóstico le generó miedo, confusión y aislamiento; y por último, entender que su discapacidad fue producto de una mutación y no de un castigo de Dios lo llevó a rechazar expectativas falsas de curación, específicamente las de índole religiosa.

Las señales de demarcación utilizadas por Felipe para dar inicio a su relato eran: “por dónde empiezo”, “cómo empezar”, “una vez” y “todo

empezó”; mientras que para concluirlo, un “y ya”. Para vincular o explicar los acontecimientos recurrió al “o sea”.

### c) Contextos y construcciones sociales de la discapacidad

El *contexto escolar* se vincula con el modelo médico, evidente en la evaluación que se hace de la forma de caminar de Felipe (“no normal”) y su derivación a una institución pública (Sistema integral para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF) para ser tratado y rehabilitado. Los malos tratos, el aislamiento, la falta de recursos económicos y humanos que pusieron a Felipe en una desventaja para la continuación de sus estudios, aluden a un modelo social.

En el *contexto hospitalario* la actitud paternalista y poco empática de los médicos al momento de notificar el diagnóstico, así como en la prescripción del uso de un respirador artificial (BIPAP de 24 horas) en el hospital especializado en enfermedades respiratorias (HER), sin considerar el contexto económico y familiar de Felipe, aluden a la perspectiva del *modelo médico*. En el CETD parecen prevalecer las premisas del modelo biopsicosocial, pues además de la atención médica, Felipe recibió atención psicológica y se promovió su inclusión social.



En el *contexto familiar* permean el *modelo de prescindencia*, específicamente en las causas que el padre de Felipe atribuyó a la DMD (un castigo de Dios), y al hecho de acudir a la iglesia con la esperanza de que Felipe se curara. La inclusión parental y fraterna en las actividades de la vida cotidiana: juegos, convivencia, salidas y quehaceres, apuntan al *modelo social*.

En el *contexto religioso*, los comentarios de los feligreses de la iglesia, haciendo referencia a la DMD como producto de un pecado cometido por los padres y posteriormente la decisión de Felipe de estudiar la *Biblia* como estrategia de afrontamiento para aminorar sus dudas y temores ante la notificación de su fallecimiento inminente —dadas sus afecciones respiratorias— dan cuenta del modelo de prescindencia.

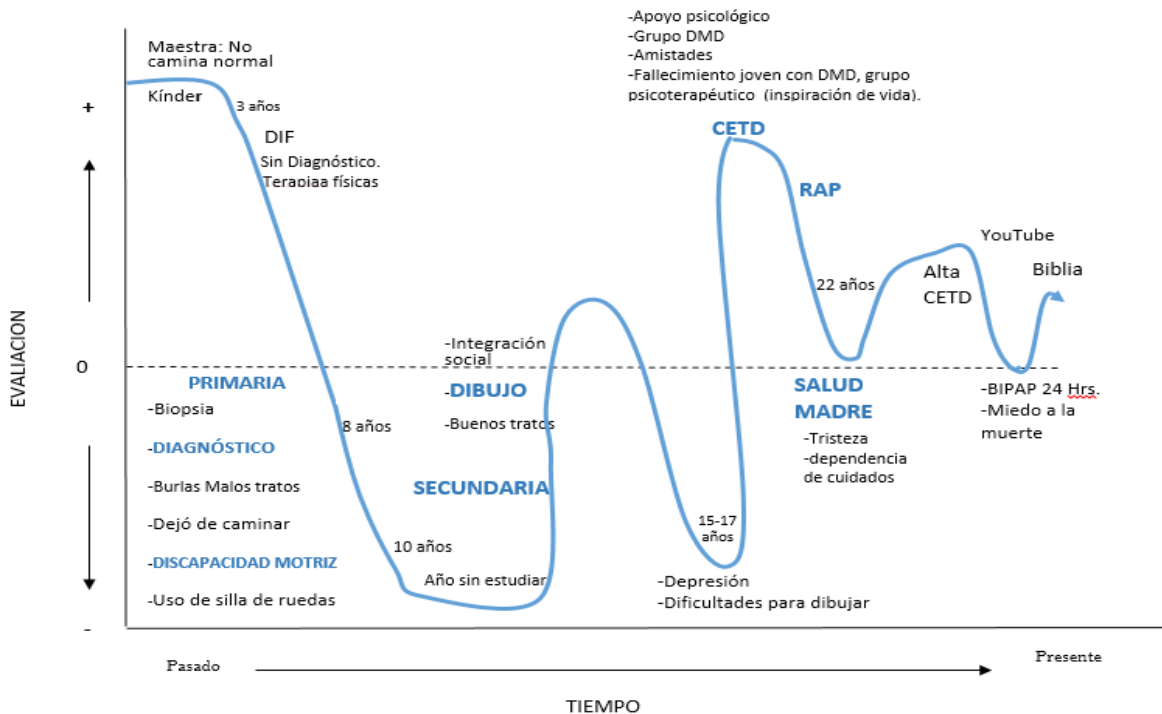


Figura 2. “Oscilaciones de una vida irregular”: La narrativa de Felipe

En el eje inferior horizontal, se representa el avance del tiempo, indica qué tan próximo o lejano se está de la meta deseada; el eje vertical indica la evaluación del acontecimiento, en términos positivos si es que éste se acercaba a la meta deseada o negativo si se alejaba. La línea azul, representa la evaluación de acontecimientos relevantes referidos por Felipe. Dicha representación se realizó de manera conjunta con Felipe, quien hizo comentarios y correcciones a la misma.



## Discusión

El análisis de la narrativa de Felipe nos permite dar cuenta de la complejidad de vivir con DMD, pues no sólo lidió con pérdidas de funcionamiento y malestares físicos, sino con el desconocimiento de las implicaciones de la enfermedad, tanto por los profesionales de salud como de las personas en general en diferentes contextos. Aspectos que disminuyeron la posibilidad de un tratamiento temprano y favorecieron la progresión de la DMD. Estos hechos, además, reflejan las barreras sociales a las que se enfrentó para ser incluido y participar en los distintos ámbitos de su vida, particularmente en el acceso a la educación y una vida social (Binkrant, 1018; Palacios, 2008; Oliver, 1998).

La notificación del diagnóstico por parte de los profesionales de salud no sólo requiere del conocimiento científico de distintas especialidades médicas, sino también de sensibilización y empatía para hacerlo. En la narrativa de Felipe, es evidente que la manera en que le fue notificada su enfermedad fue totalmente inapropiada, generándole una perspectiva de vida desoladora. Para Felipe, una alternativa para comunicar el diagnóstico sería informar de las pérdidas de funcionamiento y las complicaciones de salud a las que se

enfrentarán los niños y jóvenes, pero también de las posibilidades que tienen en cada etapa de la enfermedad. Su propuesta era precisamente la de compartir historias de personas con DMD que dieran cuenta de lo que hacen y cómo es su vida más allá del tratamiento médico.

En cuanto a su relato, las fluctuaciones del mismo permiten vislumbrar una multiplicidad narrativa (Gergen, 1988), destacando que existen múltiples historias por contar. La valoración de los acontecimientos fluctuó dependiendo del contexto y las personas con las que interactuó, la etapa de la enfermedad y la propia edad de Felipe. De este modo, el entendimiento y significado que le otorgó a su condición de vida no fue única, y contrario a lo planteado por la mayor parte de la literatura médica que aborda la DMD, su vida no estuvo completamente determinada por el diagnóstico y la tragedia. Aspecto evidente en la apropiación o transgresión de las premisas de cuatro modelos de la discapacidad: el médico, el social, el biopsicosocial y el de prescindencia, con mayor o menor predominancia en la narración según los acontecimientos y momentos de su vida.

La devolución del análisis permitió conocer los efectos favorables de contar su historia. Felipe se percató de los cambios y logros a lo largo de su

vida, pero sobre todo de su aporte en el conocimiento en el abordaje de la DMD a diferentes niveles: para los profesionales de la salud, la población en general y principalmente para las personas con DMD, así como para sí mismo.

*“si alguien me hubiera dicho pues estas palabras ¿no? que digo ahorita a la edad de, no sé, a los 12, hubiera sido diferente” (Felipe, sesión de devolución).*

Por todo lo anterior, podemos decir que la narrativa es una herramienta útil, la cual permite dar cuenta de las diversas formas de vivir y significar la DMD, pero sobre todo de la pertinencia y relevancia de considerar el contexto y la vivencia singular en su abordaje y tratamiento.

## Referencias

- Abbot D., & Carpenter J. (2015). The Things that are Inside of You are Horrible: Children and Young Men with Duchenne Muscular Dystrophy Talk about the Impact of Living with a Longterm Condition. *Child Care in Practice*, 21(1), 67-77.
- Birnkrant, D., Bushby, K., Bann, C., Apkon, S. D., Blacwell, A. Brumbaugh, D., Case, L E. et al. (2018). Diagnosis and management of Duchenne muscular dystrophy, part 3: primary care, emergency management, psychosocial care, and transitions of care across the lifespan. *Lancet Neurology*, 1-11.
- Birnkrant, D., Bushby, K., Bann, C., Apkon, S. D., Blacwell, A. Brumbaugh, D., Case, L E. et al. (2018a). Diagnosis and management of Duchenne muscular dystrophy, part 2. Respiratory, cardiac, bone health, and orthopedic management. *Lancet Neurology*, 1-15.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K., Denzin, & Y. S. Lincoln (Comps.). *Manual de Investigación Cualitativa, Volumen IV. Métodos de recolección de datos* (pp. 58-112). Bueno Aires: Gedisa.
- Chaustre, R. D.M., & Chona, S.W. (2011). Distrofia muscular de Duchenne. Perspectivas desde la rehabilitación. *Revista Med*, 19(1), 45-55.
- Clifford, G. C. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (Comps.). *Manual de Investigación Cualitativa, Volumen IV. Métodos de recolección de datos* (pp. 283-331). Bueno Aires: Gedisa.

- De Moura, M.C., Wutzki, H. C. Voos, M.C., Resende, M. B. Reed, U. C., Hasue, R. H. (2015). Is functional dependence of Duchenne muscular dystrophy patients determinant of the quality of life and burden of their caregivers? *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 73(1): 52-57.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K., & Gergen, M. (1988). Narrative and the Self as Relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 17-56.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 22-44). Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Goodson, I. F., & Gill, S. R. (2011). The Narrative Turn in Social research. *Narrative Pedagogy: Life and Learning*, 386, 17-33.
- Guzmán, C. F. (2012). El binomio Discapacidad-Enfermedad. Un análisis crítico. *Revista Internacional de Humanidades Médicas*, 1(1), 61-71.
- Kenneson, A. & Bobo, J. K. (2010). The effect of caregiving on women in families with Duchenne/Becker muscular dystrophy. *Health & Social Care in the Community*, 18(5), 520-528.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, sociedad y territorio*, 11(6), 259-310.
- Lindsay S. et al. (2016). Enablers and barriers of men with Duchenne muscular dystrophy transitioning from an adult clinic within a pediatric hospital. *Disability and Health Journal*, XXX, 1-6.
- Mondragón-Barrios, L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación. *Revista de investigación clínica*, 61(1), 73-82.
- Nozoe, K. T. Polesel, D.N., Moreira, G. A., Pires, G. N., Akamine, R.T. Tufik, S., & Andersen, M. L. (2016). Sleep quality of mother-caregivers of Duchenne muscular dystrophy patients. *Sleep & Breathing*, 20(1), 129-134.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton. *Discapacidad y Sociedad* (pp.34-58). Madrid; Morata.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud: CIF, versión abreviada*. Recuperado 12 de Marzo de 2016, de [http://conadis.gob.mx/doc/CIF\\_OMS.pdf](http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf)
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Palacios, A., & Romañach, J. (2007). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Recuperado de <http://www.asoc-ies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2008). Narrative and its potential contribution to disability studies. *Disability & Society, 23*(1), 17-28.
- Thomas, P. T., Rajaram, P., & Nalini, A. (2014). Psychosocial Challenges in Family Caregiving with Children Suffering from Duchenne Muscular Dystrophy. *Health & Social Work, 39*(3), 144-152.

## Expectativas académicas de estudiantes y apoderados migrantes y nativos de escuelas de Santiago de Chile

Constanza Lizama Vidal<sup>14</sup>, Mario Morales Navarro<sup>15</sup>

*Universidad de Santiago de Chile*

### Resumen

Esta investigación tuvo como finalidad caracterizar y comparar las expectativas académicas de estudiantes y apoderados migrantes y nativos, que asisten a establecimientos escolares públicos de la región Metropolitana. Respecto a la metodología, se seleccionó a cuatro escuelas de comunas con alta concentración de migrantes. El enfoque fue cualitativo. La herramienta de recolección fue el focus group y se empleó el análisis de contenidos. Los resultados muestran que tanto migrantes como nativos poseen altas expectativas. Sin embargo, los estudiantes no necesariamente poseen la expectativa de ingresar a la educación superior. En cuanto a los apoderados nativos, poseen expectativas vinculadas al futuro cercano, mientras que los apoderados migrantes se centran en que sus hijos cursen estudios en la universidad. Se concluye que a pesar de que la literatura plantea que las expectativas dependen de las barreras que imponga el contexto, en este caso que podría considerarse adverso, las expectativas sobre el futuro son altas.

**Palabras clave:** Expectativas académicas, inclusión, migrantes, nativos.

<sup>14</sup> Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: Constanza.lizama@usach.cl.

<sup>15</sup> Escuela de Psicología Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: Mario.morales@usach.cl.

Esta investigación fue financiada por el proyecto FONDECYT N° 1161606 "Inclusión y procesos de escolarización en niños, niñas y adolescentes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica" adjudicado por el investigador Dante Castillo.

## Abstract

The purpose of this article is to characterize and compare the academic expectations of students and parents, both immigrants and natives, that attend public schools inside the metropolitan region of Chile. Regarding the methodology, four different institutions of the basic level were chosen for the sample. Qualitative-oriented research was applied using, mainly, focus-group data recollection methods. Content Analysis was applied to the results, considering the experiences of immigrant and native (born in Chile) students and parents. The results show that they all have high expectations. However, the difference lies mainly in the fact that native parents' expectations tend to focus on the near future, while immigrant parents' expectations have a higher focus on the chances their children will have to access a higher education. To conclude, it was inferred that, although standard research throws that expectations depend on the obstacles imposed by the context, in this case there is some variance. It was observed that even if the obstacles in this context are high, expectations are still high.

**Keywords:** Academic expectations, inclusion, migrants, natives.

## Introducción y antecedentes

En Chile, la migración ha aumentado a través de los años, principalmente en la región Metropolitana (Departamento de Extranjería y Migración, 2017). Actualmente representan el 4,35% de la población (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). Según Giménez (2006), las personas que emigran de su país no suelen ser las de escasos recursos o con menos años de educación formal. Los migrantes podrían ser un aporte tanto en el

ámbito económico como sociocultural, contribuyendo al Estado más de lo que ellos reciben. No obstante, no siempre son recibidos como tal.

A pesar de que las motivaciones para migrar radican en mejorar la calidad de vida, sobre todo en el ámbito educacional y laboral (Organización Internacional del Trabajo, 2013), los estudiantes migrantes se encuentran con distintas barreras para cumplir estos objetivos, entre las que se presenta la discriminación arbitraria, aspectos nor-

mativos e incluso en algunos casos la barrera idiomática (Organización Internacional del Trabajo, 2013).

La mayoría de los migrantes provienen de países de Sudamérica (DEM, 2017), aspecto importante si se considera que son los estudiantes que más viven discriminación. Como plantea el Ministerio de Educación (2013), los migrantes que son discriminados son los considerados como provenientes de países menos desarrollados. Esta discriminación en ocasiones se manifiesta negando la matrícula con el argumento de que son personas que no comparten los mismos códigos culturales o símbolos, lo que impediría su adaptación (Mineduc, 2013).

En el ámbito educacional, la legislación vigente señala que se debe asegurar el acceso a todos los menores de edad a la educación básica y media, independientemente de la situación migratoria de sus padres (Superintendencia de Educación, 2016). Sin embargo, no se observan políticas o programas estatales que posibiliten la real inclusión de los estudiantes (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2017).

Como menciona Soto (2007), la “exclusión” se relaciona con conceptos, por un lado, del ámbito cultural, ya que son excluidos los que se alejan de

estándares culturales y étnicos y, por otro lado, del ámbito económico, excluyendo a los que no pueden vivir de manera digna por falta de recursos materiales.

La exclusión de los estudiantes migrantes también afecta su desempeño escolar. Puesto que, como plantea Rivkin (2000), el aislamiento incide negativamente en su logro académico. Al mismo tiempo, se observa que en los países que están presentes en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los resultados académicos de los estudiantes migrantes son significativamente inferiores a los de sus compañeros (OCDE, 2011). Esta situación podría explicarse de diversas maneras, una de estas sería el considerar la importancia que poseen las expectativas de los actores educativos en el desempeño de los estudiantes, tomando en cuenta que los profesores poseen menos expectativas sobre los grupos minoritarios, lo que incide en su práctica docente y en las herramientas que entregan a los estudiantes (Castillo, 2006). Al respecto, se debe tener en cuenta que las experiencias de éxito y fracaso condicionan en cierta forma las expectativas, por lo que tener bajo desempeño académico podría

generar frustración y por lo mismo disminuir dichas expectativas educativas (Carrillo y Ramírez, 2011).

Por otro lado, una barrera más que viven los estudiantes migrantes es la dificultad para acceder a los beneficios estudiantiles estatales y por lo tanto surge la imposibilidad de financiar sus estudios universitarios. Lo anterior incide en que cumplan con sus expectativas académicas. Existen 224 estudiantes aproximadamente que no pueden acceder a los beneficios estudiantiles (becas y créditos estatales) debido a que no poseen la Permanencia Definitiva, la cual necesitan según la legislación vigente (Palma, 2017).

Se hace visible que muchas veces el escenario se contrapone a su visión de futuro (Bustos y Gairín, 2017). Lo que indudablemente podría incidir en la participación y por lo mismo en la inclusión de los migrantes en la sociedad.

La problemática expuesta nos muestra una estructura sociocultural. Este contexto puede marcar las posibilidades concretas de niños, niñas y adolescentes. Tal como plantea Corica, “la selección subjetiva del camino a recorrer tendrá mayores o menores posibilidades de ser llevadas a

cabo en función de las restricciones que les imponga el contexto objetivo en el cual viven” (Corica, 2012, p. 76).

Asimismo, no sólo las posibilidades de acción están enfrentadas a la estructura social, sino también las expectativas, puesto que las expectativas que construyeron los migrantes en el viaje —de un futuro mejor, de una mejor calidad de vida y mayores ingresos— se enfrentan a la realidad que ofrece el sistema social chileno, lo que puede derivar en frustración o bien en una modificación de las expectativas según las nuevas circunstancias y barreras que ofrece el contexto. Estas son dinámicas y no dependen sólo del individuo que las posee (Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, 2017).

Según Martínez (1975), los factores que condicionan las expectativas son: experiencias anteriores de éxito y fracaso, sensibilidad a la frustración, esfuerzo personal y voluntad (Martínez, 1975). No obstante, estas no sólo dependerían del sujeto, sino también de su situación actual, es decir son influidas por estructuras sociales que podrían obstaculizar o facilitar las trayectorias de los estudiantes (Appadurai, 2004).

Por su parte, Mineduc en su estudio “Percepciones de Actores Educativos Beneficiarios



Del Programa PACE” (2015), define a las expectativas como la visión sobre las posibilidades de éxito de los estudiantes en el futuro. Estas se dividirían en tres subdimensiones: Expectativas académicas, Expectativas laborales y Expectativas globales. Las primeras se refieren a la visión de posibilidades de éxito de los estudiantes en su ingreso y desarrollo de estudios en la educación superior. Las laborales se refieren a la visión de posibilidades de inserción al mercado laboral de los estudiantes y, finalmente, las globales responden a la visión del devenir futuro de los estudiantes en cuanto al cumplimiento de sus metas personales (Mineduc, 2015).

En esta investigación, se entiende por expectativas académicas a las proyecciones de egreso de enseñanza secundaria de los estudiantes, ya sean estudiantiles u ocupacionales.

La relevancia de esta investigación tiene un valor teórico pues, aunque existe investigación en el contexto chileno sobre expectativas, esta es insuficiente en el caso de los estudiantes migrantes.

Por otro lado, las investigaciones de esta temática se han centrado principalmente en las expectativas de los estudiantes de secundaria, pero no se ha considerado de igual forma a los estudiantes

de enseñanza primaria quienes, a partir de sus experiencias, pueden entregar un punto de vista relevante respecto a su futuro.

En este contexto, el presente artículo se plantea como objetivo general comparar las expectativas académicas de estudiantes y apoderados migrantes y no migrantes que asisten a escuelas públicas de enseñanza básica de la región Metropolitana, con el fin de indagar sobre los factores que favorecen y obstaculizan los procesos de inclusión escolar.

## Metodología

Esta investigación se sustenta epistemológicamente en el construccionismo social, en el cual se considera que la intersubjetividad de los contextos es la que hace posible la construcción de la realidad (Berger y Luckmann, 2005). Por otro lado, posee un enfoque cualitativo, el cual según Parra (2005) entiende al conocimiento como una interacción entre el sujeto y su contexto social.

Los participantes fueron estudiantes y apoderados migrantes y nativos que asisten a escuelas de primaria de la red pública de la ciudad de Santiago. Se seleccionó a cuatro escuelas de comunas con alta concentración de migrantes. La técnica de recolección de datos utilizada fue el

Focus Group, realizándose en total ocho, cuya clasificación se observa en la tabla 1. Como estrategia de análisis se utilizó el análisis de contenidos.

En cuanto a los aspectos éticos, antes de iniciar la investigación, se entregó un consentimiento informado a los apoderados de los estudiantes que participaron del estudio; otro consentimiento para los apoderados participantes; un asentimiento informado a los estudiantes y una carta de autorización de los directores de los establecimientos educacionales. Además, los aspectos éticos de esta investigación fueron revisados por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile.

Tabla 1. Clasificación de Focus Group

<b>Focus Group</b>	<b>Grupo</b>	<b>Participantes</b>
1	EMG1	Estudiantes migrantes
2	EMG2	Estudiantes migrantes
3	ENG3	Estudiantes nativos
4	ENG4	Estudiantes nativos
5	AMG5	Apoderados migrantes
6	AMG6	Apoderados migrantes
7	ANG7	Apoderados nativos
8	ANG8	Apoderados nativos

## Discusión teórica y resultados

### Categorías presentes en relatos de estudiantes

#### a. Educación superior como segunda opción

Se observa que uno de los grupos de estudiantes migrantes, expresaron proyecciones que no están vinculadas a los estudios en la educación superior. Sin embargo, plantean que si no logran esas metas optarían por estudiar, como una opción más segura para su futuro. Así lo plantean en la siguiente cita:

*“Yo quisiera jugar fútbol. Sí. Si no me da eso y me meto a estudiar, entonces médico” (EMG1).*

Cabe cuestionarse si la segunda alternativa que sería estudiar en la educación superior es parte de sus propias expectativas o si se trata de un discurso social que ven expresado por sus familias y docentes.

#### b. Estudiar como un deber

En el caso del grupo dos de estudiantes migrantes, ellos observan los estudios en la educación superior como primera opción, incluso manifestando que es un deber. En el relato de los estu-

diantes de este grupo no hay claridad de sus motivaciones para estudiar en la educación superior. Pareciera que sus expectativas están vinculadas a un proyecto de migración familiar en el que las metas educacionales son de sus principales motivaciones para migrar (OIT, 2013), más que estar relacionadas con sus intereses vocacionales. Esto se observa en que no plantean la carrera o área en la que les gustaría desempeñarse, sólo expresan el dónde.

### c. Proyecciones dentro o fuera de Chile

Esta categoría surgió tanto en grupos de estudiantes migrantes como en grupos de estudiantes nativos; sin embargo, existen expectativas muy diferentes al respecto. Los estudiantes migrantes de ambos grupos no expresan expectativa de volver a su país de origen en el futuro; sin embargo, tampoco manifiestan querer quedarse en Chile. Algunos de ellos evaden la pregunta planteando donde les gustaría viajar, pero no donde les gustaría establecerse. Los estudiantes nativos, por su parte manifestaron su expectativa de vivir fuera de Chile en el futuro, como lo plantean en la siguiente cita:

*“Yo me quisiera ir a otro país, son 3. España, Brasil y Estados Unidos” (ENG6).*

Una de las posibles interpretaciones que nos permiten explicar esta diferencia de los relatos es que los estudiantes migrantes, al vivir un proceso migratorio, poseen la experiencia de todo lo que este conlleva. Por otro lado, los estudiantes nativos idealizan la migración pensando sólo en sus posibles beneficios.

Según Achotegui (2012), el regreso de un migrante a su país de origen es un nuevo proceso de migración, puesto que durante su ausencia se han generado cambios en la sociedad y al mismo tiempo él o ella ha cambiado. Es así como se plantea el concepto del “eterno migrante”, dado que es complejo volver a vivenciar el arraigo sociocultural que experimentaban antes de migrar. Tal vez por este motivo para los estudiantes migrantes es difícil pensar en un destino definitivo o un país para establecerse en el futuro.

### d. Estudios en la educación superior como preferencia

Esta categoría surge en uno de los grupos de estudiantes nativos, ya que plantearon expectativas de ingresar a la educación superior en el futuro. A diferencia de los estudiantes migrantes del grupo uno, visualizan esa alternativa como su primera opción. Además, no lo plantean como un deber, como el grupo dos de estudiantes migrantes,

puesto que relacionan el imaginario que hay sobre las carreras que desean estudiar con sus habilidades o intereses. Así se observa en la siguiente cita:

*“Yo quiero ser abogada porque...soy buena para defender las cosas. Siempre estoy defendiendo a mis compañeras. Cuando hay que hablar, siempre soy yo la que está hablando, tengo personalidad y no me da vergüenza” (ENG6).*

#### e. Carreras y ocupaciones “no convencionales”

Para esta categoría cuando se plantea el concepto de carreras u ocupaciones no convencionales, que se refiere a profesiones u oficios que no estudian gran cantidad de personas, ya sea por costumbre, falta de interés o porque existe escasa oferta académica. Esta categoría surgió en el relato de los estudiantes nativos, como se muestra en la siguiente cita:

*“Yo preferiría irme a México porque como yo quiero ser cuando grande... ¿cómo se llama? Los que doblan las voces de las películas, traductores (...) (ENG6)”.*

Cabe preguntarse si las proyecciones para el egreso de enseñanza media de los estudiantes

cambiarán en el futuro, si sus intereses en áreas no convencionales se deben a su etapa etaria, o si se mantendrán en el tiempo. Es posible que por la etapa que viven todavía no visualicen el contexto y las barreras asociadas para desempeñarse en dichas áreas, además de considerarlo un futuro lejano. Tal vez exista un cambio cuando accedan a más información y visualicen de manera más profunda su contexto.

#### Categorías presentes en relato de apoderados

##### f. “La educación abre puertas”

Esta categoría emerge del relato de las apoderadas migrantes del grupo tres. Se refiere a que la educación permite ampliar las posibilidades laborales futuras de los estudiantes, puesto que, según las entrevistadas, cada vez se piden más requisitos educacionales para optar por un trabajo. Así se expresa a continuación:

*“La educación (...) abre generalmente en muchas puertas en el futuro para los hijos, porque ahora viendo la situación económica como está, hasta para ser un barrendero del colegio necesitan secundaria o media completa (...)” (AMG3).*

g.- “Que logré lo que yo no pude”

Esta categoría también nace del relato de las apoderadas migrantes, en este caso desde ambos grupos. Esta plantea que la educación es una forma de generar que los estudiantes logren metas educacionales que sus madres por sus contextos no consiguieron. Así se manifiesta a continuación:

*“(…) que mis hijos tengan un futuro, tengan una educación a lo que yo no pude ser” (AMG3).*

*“(…) Yo con el mayor tuve esa frustración, yo siempre quise que él fuera mucho más que yo” (AMG4).*

Además, se aprecia en sus relatos que la formación educacional de los sujetos genera cierta jerarquía, ya que según plantean una persona con más estudios valdría más que alguien con escasa educación formal. Así también se aprecia en la siguiente cita:

*“Si uno no tiene educación hoy prácticamente no es nada, no es nadie” (AMG3).*

Se podría decir que existe una visión clasista, ya que las personas que logran ingresar a la educación superior y especializarse continuamente no necesariamente son las que poseen más habilida-

des, sino las que estudiaron en un establecimiento educacional que los preparó para la Prueba de Selección Universitaria y que tuvieron los recursos económicos para estudiar, puesto que en Chile hace poco tiempo existe la gratuidad para ciertos grupos de la sociedad. No obstante, este beneficio no basta para generar un ingreso más inclusivo a la educación superior, ya que muchas personas por sus contextos, responsabilidades o rol social no pueden optar a esta alternativa. El contexto desigual es visualizado por algunas apoderadas, como se manifiesta en la siguiente cita:

*“Yo en la casa casi no les dejo hacer nada, que estudien sus cosas, lean, más que laven su plato y arreglen su cama. Trato de inculcar la lectura porque no toda la educación va a ser igual, siempre en todo sitio, tanto acá en Chile como allá Perú, hay desigualdad en la educación” (AMG3).*

h. “La educación como herencia”

Esta categoría también emerge del relato de las apoderadas migrantes, específicamente del grupo tres. En esta plantean que el entregar educación a sus hijos es un tipo de “herencia”, puesto que a diferencia del dinero es algo que podrán tener durante toda su vida. Así lo expresan en la siguiente cita:

*“Eso es lo que los padres tenemos que dejarle a ellos, educación más que dinero (...). como herencia, porque la plata se puede gastar, las casas se pueden gastar, pero educación siempre le va a servir, a donde vaya” (AMG3).*

Se interpreta que la educación es la forma de entregar un mejor futuro para sus hijos, pensando en algo que no perderá su valor a través del tiempo.

g. Independiente de elección continuar estudios

Esta categoría se observa en los grupos de apoderadas migrantes. Ellas plantean que lo que decidan estudiar sus hijos no es lo relevante, si no que continúen estudiando. Así lo refieren en la siguiente cita:

*“Al menos en mi caso, yo a mis hijas les inculco la educación por lo que sea (...).” (AMG3).*

Al considerar los relatos de los grupos de estudiantes migrantes, se observa que ellos dan cuenta de la importancia que se le atribuye a la educación en sus familias. Por esto, todos lo plantean como una opción pese a que no siempre es su prioridad y no existe claridad del área a la que se quieren dedicar.

#### i. La educación entrega herramientas para el futuro

Esta categoría surge del relato de las apoderadas nativas, quienes plantean que la educación es la que les permite a los estudiantes generar una base para desarrollarse en la sociedad, por esto la consideran un pilar fundamental en la vida, así se manifiesta en la siguiente cita:

*“(La educación) Les entregan (...) las herramientas para poder manejarse afuera” (ANG7).*

Se observa que para estos grupos la educación no sólo entrega conocimientos académicos, si no que permite desarrollar ciertas habilidades que permiten un mejor desarrollo y participación en la sociedad.

#### j. La educación para “ganarse la vida”.

La presente categoría es parte del relato de las apoderadas nativas de uno de los grupos, quienes expresan que la educación es la que les permitirá a los estudiantes tener un sustento económico en el futuro. Además, manifiestan que para todos los trabajos exigen nivel de estudios, lo que coincide con lo planteado por las apoderadas migrantes en la categoría “La educación abre puertas”. Así se expresa en la siguiente cita:

*"(...) Acá en el colegio les enseñan a ganarse la vida, este es un vehículo para sustentar tu vida económica a futuro. Esa es la cosa" (ANG8).*

#### k. "Valerse por sí mismo"

Esta categoría emerge desde relato de las apoderadas nativas del grupo siete, quienes plantean que la educación permite independencia y autonomía, lo que conlleva que puedan "valerse por sí mismos". Así se expresa en la siguiente cita:

*"A mí me gustaría que ella aprenda a valerse por sí misma en su vida. Conociendo otras realidades, otras costumbres, ella se va a dar cuenta de qué camino puede elegir" (ANG7).*

Esta categoría se vincula con la categoría "La educación entrega herramientas para el futuro", ya que en ambas plantean que la educación permite que los estudiantes desarrollen ciertas habilidades y utilicen sus conocimientos como herramientas para tomar decisiones en su futuro con una base.

#### l. Preparados para liceos emblemáticos

La presente categoría también surge del relato de las apoderadas nativas, quienes plantean que la educación que reciben en la escuela es la que les permitirá a las estudiantes ingresar a "liceos

emblemáticos", los que les entregarán una base para poder tener más oportunidad de desarrollo en el futuro. Así se plantea en la siguiente cita:

*"Las niñas salen preparadas para entrar a cualquier colegio emblemático (...)" (ANG8).*

Se observa que las apoderadas nativas, a diferencia de las migrantes, expresan proyecciones respecto a los estudiantes a más corto plazo, puesto que se enfocan en que sus estudios de enseñanza secundaria les permitan continuar sus estudios superiores y así tener una base para su futuro. Esta situación puede deberse a situaciones contextuales: según las estadísticas, el establecimiento en el que los estudiantes cursen la enseñanza media incide directamente en sus posibilidades de ingresar a la universidad (Servicio de Información de Educación Superior, 2018). Debido a que en dichos años adquieren los conocimientos que serán evaluados en la Prueba de Selección Universitaria, que es uno de los factores más determinantes a la hora de postular a las universidades. Esta realidad contrasta de los sistemas de selección de otros países, en los que el sistema no está necesariamente centralizado en una sola prueba de selección.

## Conclusiones

En el caso de las expectativas académicas, la literatura plantea que las expectativas sobre el futuro se construyen o cambian en base a las barreras que imponga el contexto sociocultural. Sin embargo, los estudiantes y apoderados migrantes y nativos poseen altas expectativas sobre el egreso de enseñanza media de los estudiantes, a pesar de existir diferencias entre grupos. Se podría interpretar que las barreras para, por ejemplo, estudiar en la educación superior, se visualizan cuando los estudiantes están próximos a egresar, es decir, en sus cursos finales de la enseñanza secundaria cuando acceden a más información sobre la oferta académica y sus requisitos. No obstante, en la etapa de los estudiantes entrevistados todavía existe un discurso en el que todo es posible. Existiendo proyectos alternativos, tanto en migrantes como nativos.

Por otro lado, respecto a las principales diferencias entre nativos y migrantes, se aprecia que los apoderados nativos poseen expectativas vinculadas al futuro cercano, por ejemplo, pensando en el ingreso de los estudiantes a “liceos emblemáticos”, mientras que los apoderados migrantes centran sus expectativas en que sus hijos cursen

estudios en la educación superior. Lo que puede deberse a características contextuales como por ejemplo el método de selección universitario.

Por otra parte, se observó que los estudiantes migrantes parecían tener un discurso aprendido respecto a sus expectativas académicas. Esto puede deberse a que acompañaron a sus padres en el proyecto migratorio, respondiendo a expectativas familiares más que personales. Cabe cuestionarse si posteriormente mantendrán el discurso o tendrá matices.

## Referencias

- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. En Rao, V. y Walton, M. (Eds.), *Culture and Public Action* (pp. 58-84) California: Stanford University Press.
- Berger, P., Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores: Buenos Aires – Madrid.
- Bustos, R., Gairín, J. (2017). Expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes: El caso de Arica en la frontera de Chile y Perú. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3).



- Carrillo, A., Ramírez, S. (2011). *Expectativas académicas y laborales de estudiantes próximos a egresar de una licenciatura en Psicología Educativa* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Castillo, J. (2006). ¿Representación institucional del rol docente o representación del joven popular como alumno? Algunas reflexiones respecto a la tensión sobre la que se fundamenta el proceso educativo en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza. *Revista Última Década*, N° 24. CIDPA Valparaíso.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Revista Última Década*, N° 36. CIDPA Valparaíso.
- Departamento de Extranjería y Migración (2017). Santiago de Chile. Recuperado de: <http://extranjeria.gob.cl>
- Giménez, C. (2006). *Qué es la inmigración*. Barcelona: RBA Libros.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2017). Informe Anual- Situación de los Derechos Humanos en Chile. Recuperado de: [https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01\\_Informe-Anual-2017.pdf](https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01_Informe-Anual-2017.pdf)
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Segunda entrega resultados definitivos CENSO 2017. Recuperado de: [http://www.censo2017.cl/wp-content/uploads/2018/05/presentacion\\_de\\_la\\_segunda\\_entrega\\_de\\_resultados\\_censo2017.pdf](http://www.censo2017.cl/wp-content/uploads/2018/05/presentacion_de_la_segunda_entrega_de_resultados_censo2017.pdf)
- Martínez, H. (1975). *Nivel de Aspiración y expectación* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Madrid.
- Ministerio de Educación. (2015). Percepciones de Actores Educativos Beneficiarios del Programa PACE. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2013). Discriminación en el Contexto Escolar- Orientaciones para promover una escuela inclusiva. Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2013). ¿Por qué migran los jóvenes? Recuperado de: [http://www.ilo.org/global/about-the/newsroom/news/WCMS\\_219046/lang-es/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the/newsroom/news/WCMS_219046/lang-es/index.htm)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2011). Panorama de la educación Indicadores de la OCDE. Recuperado de: <http://observatoriestudiant.ub.edu/userfiles/ocde-panoramaeducacion2011.pdf>

Palma, K. (16 de marzo de 2017). Inmigrantes sin gratuidad: la historia de 224 extranjeros excluidos del beneficio. Diario UChile. Recuperado de: <http://radio.uchile.cl/2017/03/16/inmigrantes-sin-gratuidad-la-historia-de-224-extranjeros-excluidos-del-beneficio/>

Parra, María Eugenia (2005). "*Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales*". Tesis Doctoral. Facultades de Ciencias Sociales y Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Repositorio Universidad de Chile.

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. (2016). Informe Expectativas Futuras de Estudiantes Secundarios- Línea Base de Seis Establecimientos PACE (2016) Región de O'Higgins. Recuperado de: [http://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/informe\\_linea\\_base\\_establecimientos\\_pace\\_2016\\_vi\\_region.pdf](http://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/informe_linea_base_establecimientos_pace_2016_vi_region.pdf)

Superintendencia de educación (2016). Enfoque de derechos: reglamento interno/ medidas disciplinarias. División de comunicaciones y denuncias. Unidad de análisis y desarrollo de contenidos. Santiago de Chile.

## Indecisión profesional en estudiantes del tercer año de la Enseñanza Media

Adriana Benevides Soares<sup>16</sup>, Priscila Fernandes Farias Campos Lima<sup>17</sup>

*Universidad Salgado de Oliveira*

### Resumen

El presente estudio buscó identificar cuáles dificultades llevan a los estudiantes de la Enseñanza Media a la indecisión profesional. Participaron de la investigación 16 estudiantes con edades de 14 a 21 años ( $M = 17,13$ ,  $DP = 0,342$ ) que cursaban el tercer año de la Enseñanza Media en la Región de los Lagos - Río de Janeiro. Se realizaron dos grupos focales, cada uno compuesto por ocho alumnos. En total, 11 (68,8%) chicas y 5 (31,3%) chicos de escuelas públicas y privadas. Los resultados identificaron que los estudiantes no tienen conocimiento adecuado para la elección de una profesión. La forma en que se perciben ante la elección, las limitaciones provocadas por la poca oferta de cursos y cualificación en sus municipios, además de la falta de soporte familiar, acarrear la sensación de falta de preparación y desamparo dificultando la definición de una carrera al finalizar la Enseñanza Media.

**Palabras clave:** Elección Profesional, Indecisión, Estudiantes, Enseñanza Media.

<sup>16</sup> Universidad Salgado de Oliveira. Correo electrónico: adribenevides@gmail.com

<sup>17</sup> Universidad Salgado de Oliveira. Correo electrónico: psi.prisfernandes@gmail.com

## Resumo

O presente estudo buscou identificar quais dificuldades levam os estudantes do Ensino Médio à indecisão profissional. Participaram da pesquisa 16 estudantes com idades de 14 a 21 anos ( $M = 17,13$ ;  $DP = 0,342$ ) que cursavam o terceiro ano do Ensino Médio na Região dos Lagos - Rio de Janeiro. Foram realizados dois grupos focais, cada um composto por oito alunos. No total, 11 (68,8%) moças e 5 (31,3%) rapazes de escolas públicas e privadas. Os resultados identificaram que os estudantes não possuem conhecimento adequado para a escolha de uma profissão. A maneira como se percebem diante da escolha, as limitações provocadas pela pouca oferta de cursos e qualificação em seus municípios, além da falta de suporte familiar levam a sensação de despreparo e desamparo dificultando a definição de uma carreira ao finalizar o Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Escolha Profissional, Indecisão, Estudantes, Ensino Médio.

La toma de decisión profesional es generalmente realizada en un período en que el adolescente finaliza la Enseñanza Media marcando así la transición a la vida adulta (Campos, 2013). Definir la profesión puede convertirse en un momento difícil debido a los constantes cambios del mercado de trabajo que requieren del joven el conocimiento acerca de las opciones profesionales existentes en su realidad y su autoconocimiento, características que permiten la identificación de sus intereses, valores, habilidades y motivaciones (Oliveira & Neiva, 2013).

No todos los estudiantes deciden hacer un curso superior o apuntan a una profesionalización espe-

cífica después de la conclusión de la Enseñanza Media. Flores (2015) sostiene que los más aptos para alcanzar el éxito con la aprobación de los procesos selectivos y éxito académico, son aquellos con mejores condiciones socioeconómicas, principalmente para los cursos e instituciones más concurridas. Sin embargo, Moreno y Soares (2014) afirman que el perfil actual de los universitarios ha cambiado a lo largo del tiempo. La enseñanza dejó de ser para la élite y los estudiantes de clases sociales más desfavorecidas componen también el nuevo cuerpo universitario. Esto fue posible por medio de políticas públicas que democratizan y flexibilizan el acceso a la Enseñanza Superior. Es importante resaltar, que a pesar de

haber facilitado el acceso a los cursos universitarios, los autores creen importante considerar el tiempo de duración del curso, las dificultades financieras del estudiante para su mantenimiento básico teniendo en cuenta la vivienda, el ambiente de estudio, el desplazamiento y la alimentación para una buena adaptación y la permanencia en la institución de enseñanza.

La elección profesional se configura como la construcción de un proyecto de vida a partir del cual el joven puede reflexionar sobre sus relaciones con el mundo, abriendo caminos para la definición de sus diferentes roles sociales y profesionales, construyendo así un proyecto para invertir en su futuro. Es en esta fase que mira su vida con algunas perspectivas diferentes de aquellas hasta entonces conocidas en la infancia. Por eso no sólo está atento a sus aptitudes e intereses, sino también sometido a la influencia de la familia y a los contextos social, político y cultural.

Considerando que la entrada en la vida adulta exige del joven respeto a asumir la responsabilidad de tareas inherentes a la fase y que el mundo del trabajo es cada vez más dinámico, el individuo pasa por conflictos e inquietudes que pueden provocar indecisiones en cuanto a la elección profesional (Lucas y Fortunatti, 2013). La explotación

profesional orientada al autoconocimiento y el conocimiento de la realidad laboral lleva a los adolescentes a la comprensión de sus intereses, aptitudes y valores ligados a la realidad socioeconómica y del trabajo al que desea insertarse. Alumnos que no desarrollan tales conocimientos sobre el curso escogido o sobre el trabajo que van a desarrollar pueden encontrar obstáculos sobre la profesión y abandonar o cambiar el curso universitario (Bardagi & Hutz, 2014).

Gonzaga y Lipp (2014) sostienen la idea de que la elección profesional constituye un proceso continuo de decisiones tomadas a lo largo de la vida del individuo, las cuales pueden verse afectadas por múltiples factores implicados en la formación de una identidad ocupacional, tales como el contexto familiar y educativo, así como las perspectivas que el mercado de trabajo exige: individuos competitivos y competentes socialmente, teniendo en cuenta la realización personal y financiera que puedan tener en el futuro.

En este sentido, algunos estudios empíricos apuntan a las diversas características específicas ligadas a la indecisión profesional como el status social del curso (Campos & Noronha, 2015), el nivel socioeconómico (Oliveira, Santos, Gonçalves, & Cássia, 2013) y el género (Pinto, Carvalho y

Rabay, 2017) que a menudo están ligados a las influencias parentales y a las repercusiones en la identidad ocupacional de sus miembros, resignificando el papel y la función de la familia en las últimas décadas (Almeida, 2014).

El estudio de Campos y Noronha (2015) contó con la participación de 250 jóvenes aprendices y estudiantes de la Enseñanza Media/Técnico. Los resultados revelaron un promedio mayor para la tendencia a la valorización del factor económico que algunas profesiones traen consigo, evidenciando que la búsqueda del prestigio y retorno financiero todavía se considera. La encuesta de Oliveira, Santos, Gonçalves y Cássia (2013) con 198 alumnos del 3º año de la Enseñanza Media de dos escuelas estatales de Minas Gerais mostró que el nivel socioeconómico y la escolaridad parental de los participantes aparecieron como una fuerte influencia sobre la elección profesional. Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos pretenden continuar los estudios y lo que podría dificultarlo son las condiciones financieras y la disponibilidad de tiempo.

Entre los que optaron por la continuidad de los estudios en cursos técnicos, presentan una situación socioeconómica baja y son en gran parte hijos de padres y madres con la Enseñanza Funda-

mental incompleta. Por su parte, los que desean entrar en la Universidad presentan una situación financiera más elevada y poseen padres al mínimo con la Enseñanza Media completa. En cuanto al género, Pinto, Carvalho y Rabay (2017) analizaron la forma en que las relaciones de género condicionan las elecciones de cursos superiores de estudiantes de la Enseñanza Media. Se aplicaron 456 cuestionarios y se realizaron 20 entrevistas a estudiantes del tercer año de los tres turnos de una escuela pública de João Pessoa-PB. Los resultados evidencian la demarcación del género involucrado en la elección profesional constatando preconceptos de género presentes en la cultura y en las relaciones escolares. Se encontraron pocos cambios en relación con la división sexual por área del conocimiento para los cursos de Medicina, Derecho e Ingeniería Civil, así como para el Curso de Formación de Oficiales de la Policía Militar (CFO) y el de Psicología. Sin embargo, las mujeres continúan interesándose más por el área de Ciencias de la Salud, como Fisioterapia, Nutrición y Enfermería, y Ciencias Sociales y Humanas, como Servicio Social y Pedagogía. Los hombres se interesaron más por Educación Física, Ingeniería de la Computación, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Eléctrica.

En lo que se refiere a la elección profesional, algunos trabajos de orientación son comunes con los alumnos de la Enseñanza Media (Carvalho, 2014). El autor cree que la orientación profesional permite a los alumnos en cualquier momento de la vida la identificación de sus aptitudes, intereses, competencias y tomar decisiones en cuanto a la formación y ocupación, y así, gestionar su propio recorrido en la enseñanza o el trabajo. Los conflictos provocados por la falta de claridad de las profesiones son aspectos importantes y se vuelven relevantes a la investigación de la indecisión profesional que puede ser minimizada a medida que los individuos adquieren más conocimientos sobre sí y sobre las actividades profesionales, definiendo intereses más específicos y comprometiéndose con una formación continuada (Silva, 2014). Siendo así, el presente estudio buscó identificar las clases representativas de la indecisión durante el proceso de la elección profesional en estudiantes del tercer año de la Enseñanza Media de Río de Janeiro.

## Método

El estudio es de naturaleza cualitativa y transversal. Se realizaron dos grupos focales con los alumnos del tercer año de la Enseñanza Media, siendo uno de escuelas públicas y otro de particulares.

## Participantes

En el caso de las escuelas públicas, ocho de las escuelas públicas y ocho de particulares de la Región de los Lagos, Estado de Río de Janeiro, participaron 16 estudiantes con edades entre 14 y 21 años ( $M = 17,13$ ;  $DP = 0,342$ ) del tercer año de la Enseñanza Media. Totalizando, 11 (68,8%) chicas y 5 (31,3%) chicos de escuelas públicas y privadas.

## Instrumentos de Medición

Se aplicó un cuestionario sociodemográfico a los alumnos para recoger informaciones tales como clase social, género y edad.

## Procedimiento de Recolección de Datos

Los grupos focales fueron conducidos a partir de un itinerario con preguntas abiertas que permitieron la recolección de datos de manera dinámica y reflexiva, así como el análisis de estos. El itinerario se compuso de las siguientes preguntas: 1. ¿Cuán importante es para usted elegir una carrera profesional y ejercerla al concluir la enseñanza media? 2. ¿Cómo se da su búsqueda por informaciones sobre la carrera deseada de las posibilidades de estudio y / o trabajo post-Enseñanza Media? 3. ¿Cómo se percibe al tener que tomar una decisión

ligada a su carrera y a su futuro profesional? 4. ¿De qué manera busca información que le ayude en la elección de la profesión? 5. ¿Cómo suele relacionar sus aptitudes y habilidades para una mejor comprensión del autoconocimiento y del mercado profesional? 6. ¿Cómo se posiciona su familia ante su decisión sobre la carrera profesional? 7. ¿Cómo contribuyó su escuela a su decisión de carrera profesional? 8. ¿Cuáles son las posibilidades existentes en su realidad referentes a las condiciones de estudio y/o trabajos compatibles con sus intereses relativos a la carrera? y 9. ¿Qué factores fueron importantes para su elección de carrera profesional?

Se trata de una entrevista en grupo que posibilita la amplia problematización respecto al tema o hacia un determinado aspecto. Los participantes pudieron explorar sus puntos de vista sobre la elección de la profesión a partir de reflexiones sobre un determinado fenómeno, generando preguntas propias y respuestas pertinentes a la investigación, permitiendo alcanzar reflexiones que otras técnicas pueden no conseguir. La recolección contó con un dispositivo para la grabación de las palabras y el moderador alentó la participación de todos, evitando que uno u otro tuviera predominio sobre los demás (Backes, Colomé, Erdmann, & Lunardi, 2011).

## Procedimiento de Análisis de los Datos

La conducción del análisis de los datos abarcó varias etapas, a fin de que se pudiera conferir las significaciones de éstos. Inicialmente, se realizó la escucha y transcripción de los audios y posteriormente la entrada de los datos al Iramuteq (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios). El uso del software fue fundamental debido al volumen de textos analizados y categorizados en este estudio. Se realizó la clasificación jerárquica descendente (CHD) para dar origen a las clases (categorías) caracterizadas por segmentos de textos que comparten el mismo vocabulario. Se consideraron las palabras con frecuencia igual o superior tres y Qui-cuadrado igual o superior a 3,29 ( $X^2 > 3,29$ ). Esta etapa permitió acceder al significado de las palabras en el contexto del estudio sobre la elección profesional.

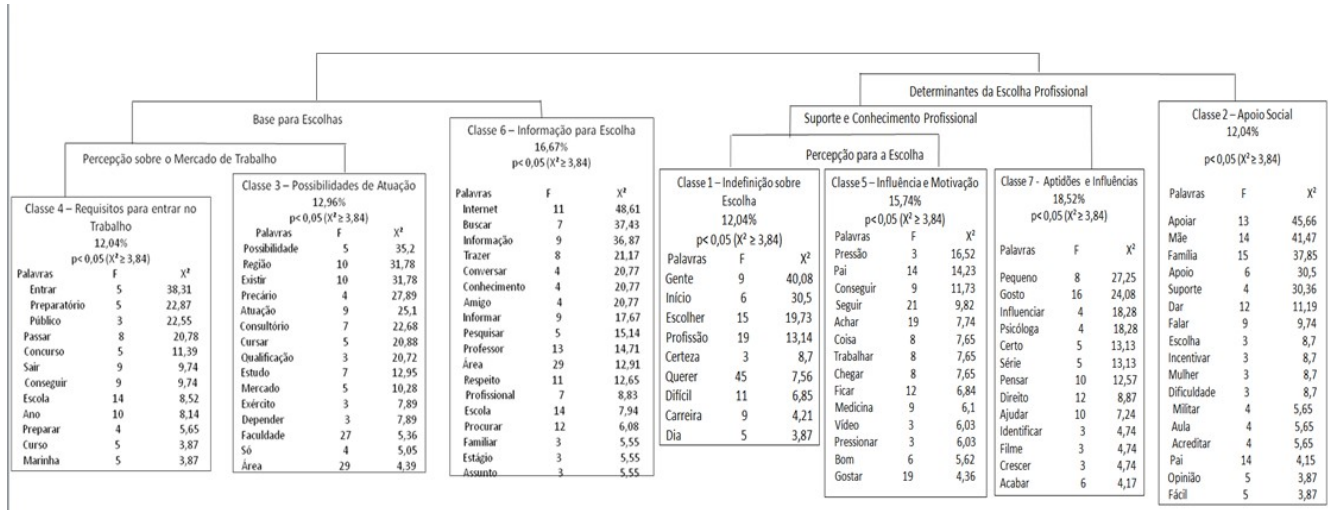
## Resultados

Los resultados referentes a los grupos focales fueron representados por medio del Dendograma categorizado en clases y subclases. Cada subclase se presenta con mayor o menor relevancia de acuerdo con el porcentaje de Segmentos de Textos (ST's) retenidos. La clasificación jerárquica des-



centente (CHD) retuvo 108 segmentos de texto y dividió el corpus en siete clases, como indica el Cuadro 1. Son ellas: clase 4 (Requisitos para entrar en el trabajo), clase 3 (Posibilidades de actuación), clase 6 (Clase 1 (Indefinición sobre la elección), clase 5 (Influencia y Motivación), clase 7 (Aptitudes e Influencias) y clase 2 (Apoyo Social). Las clases 4 y 3, Percepción sobre el mercado de trabajo, se refieren a la manera en la que el adolescente percibe el mercado de trabajo y las formas de preparación para insertarse en el mismo como palabras explícitas: "Quiero medicina, pero nuestra región no ofrece condiciones de estudio, faltan algunas especialidades, principalmente en el área infantil". Tales clases corresponden al 12% y el 13% de los ST's retenidos respectivamente. Estas clases vinculadas a la clase 6 que retuvo el 16,7% de los ST's, generaron la Base para Estudios y apuntan a los medios en que los estudiantes utilizaron para la obtención del conocimiento sobre las profesiones, así como puede ser verificada en las palabras: "Busco informaciones en Internet y con profesionales experimentados de algunas áreas". "No tiene nada, la escuela no nos lleva a ver, informarnos sobre las profesiones o traer a un profesional para comentar sobre ella".

En cuanto a las clases 1 y 5, los ST's retenidos fueron del 12% y del 15,7% respectivamente. La categoría fue nombrada Percepción para la elección, y demuestra cuánto los jóvenes perciben la elección de la carrera como se muestra en el discurso: "Es mucha presión, si uno elige una profesión que en el camino no sea lo que la gente quería seguir, vamos a tener que volver todo". La relación de estas con la clase 7 con el 18,5% de los ST's retenidos, apunta al Apoyo y Conocimiento Profesional como muestra el discurso: "Me gusta mucho escuchar las opiniones de las personas, de comunicarme y de ayudarlas a entender, dar consejos" y la conexión de ésta con la clase 2 con el 12% de los ST's retenidos, demuestra los tipos de factores pertinentes para la elección, formando la categoría Determinantes de la Elección Profesional como describe el discurso: "Tengo dificultad en cuanto a mi familia, quien me apoya es mi madre, el resto duda, cree que no consigo". Se puede observar que estos Determinantes están asociados a la Base para Elecciones, componiendo la elección Profesional de Alumnos del 3º año de la Enseñanza Media de Escuelas Públicas y Privadas.



## Discusión

El análisis de los resultados permitió la identificación de las categorías sobre la indecisión profesional de los estudiantes del tercer año de la Enseñanza Media y apuntó algunas de las razones que pueden haber sido generadas a lo largo del desarrollo del joven que sobrepasan el dominio personal de la decisión y del inicio de una determinada carrera, aunque las condiciones parezcan adecuadas (Santos, 2013).

En las clases 4 (Requisitos para entrar en el trabajo) y 3 (Posibilidades de actuación), se puede notar cómo el adolescente percibe el mercado de trabajo y las formas de preparación para insertarse en el mismo. A pesar de que algunos ya tienen una noción de lo que quieren hacer, se

identificaron características de indecisión ante las limitaciones existentes de cualificación profesional en su realidad. Los estudiantes que se preparan para cursar el nivel superior se enfrentan a un nuevo escenario. Además de lidiar con la elección, tienen que gestionar su propio recorrido tanto en la enseñanza o en el trabajo con pocas condiciones para ello (Carvalho, 2014).

La clase 6 (información para elegir) apunta a la información sobre la carrera, así como los medios que los estudiantes utilizan para obtener el conocimiento sobre las posibles áreas de actuación. Los estudiantes creen que la escuela debería ofrecer información que les ayude en ese proceso.

Para las clases 1 (Indefinición sobre Elección) y 5 (Influencia y Motivación), se notó la percepción de

los estudiantes con relación a sus elecciones profesionales. Algunos apuntes identifican que ciertos estudiantes se cobran y se sienten presionados a seguir una carrera al concluir la Enseñanza Media. Santos y Ferreira (2015) argumentan que la presión sentida por los adolescentes para la realización de esa elección propicia desafíos relacionados a la capacidad de tomar decisiones y gestionar sus propias vidas; pero los estudiantes no siempre están preparados.

La clase 7 (Aptitud e Influencias) elucida los gustos y las influencias que fueron fundamentales para esta elección. Campos y Noronha (2015) afirman que el individuo que comprende sus potencialidades tiende a minimizar la indecisión profesional y pasa a tener condiciones para autorreflexión y aprendizaje, buscando una elección madura y exitosa.

Por último, la clase 2 (Apoyo Social), demuestra los tipos de soportes ofrecidos al adolescente durante el proceso de elección profesional. Moreno y Soares (2014) enfatizan que parte de esta experiencia está relacionada con lo que la familia espera del joven, depositando muchas veces altas expectativas que tienen como consecuencia el sentimiento de estar bajo presión por parte del estudiante.

Se observa que la elección profesional forma parte de un proceso constructivo de la identidad del adolescente y que puede estar acompañada de inquietudes. Los discursos demostraron insatisfacción, principalmente, en relación con la escuela, pues según los estudiantes, muy pocas fueron las reflexiones o informaciones relacionadas con esta elección. Algunos incluso confesaron que el grupo focal fue el primer momento para tratar estas cuestiones. A diferencia de la escuela, la familia, que también es una institución capaz de mediar la relación entre el individuo y la sociedad, fue percibida como fuente de apoyo positivo, a pesar de algunos descontentos, como la baja confianza por parte de algunos parientes que no creen en la familia capacidad de los jóvenes para alcanzar determinadas profesiones.

## Consideraciones Finales

Los resultados aquí presentados contribuyeron a la comprensión de la indecisión profesional en estudiantes de escuelas públicas y privadas de la Región de los Lagos - Río de Janeiro. Se identificaron categorías como: Requisitos para Ingresar en el Trabajo, Posibilidades de Actuación, Información sobre la Carrera, Decisión sobre la Carrera, Exigencias y Motivaciones, Aptitudes e Influencias, y Apoyo Social. El estudio aún identificó que estos

estudiantes no poseen un conocimiento adecuado de sus aptitudes y de su realidad profesional. La falta de este conocimiento propicia el aplazamiento del ingreso en cursos universitarios e incluso en el mundo del trabajo. Los alumnos creen no estar preparados para la entrada en la Universidad, tal vez por bajo sentido de la realidad o baja autoestima y retoman los cursos preparatorios para el vestibular, evitando temporalmente lidiar con la ansiedad. Se identifica con eso que el adolescente tiene percepciones y dudas sobre el mundo profesional y está en un proceso de aprendizaje. Este aprendizaje busca respuestas que harán al alumno confirmar algunas de sus percepciones y cambiar otras, además de posibilitar el desarrollo de habilidades para realizar sus elecciones con más facilidad y claridad.

Algunas limitaciones fueron identificadas: el hecho de que la recolección de datos se efectuara en gran parte en ciudades del interior de Río de Janeiro, presentando por lo tanto una limitación de ofertas de universidad y cursos, aunque los alumnos que tengan buenas notas en el ENEM puedan cursar los cursos elegidos en cualquier parte de Brasil. Se cree en la necesidad de futuros estudios con alumnos de otras ciudades brasileñas y también que indiquen la asociación de la indecisión con otras variables como habilidades

sociales, madurez para la elección profesional y autonomía a fin de identificar la relación entre ellas.

## Referencias

- Almeida, F. H. (2014). *A vivência dos pais frente às trajetórias de carreira dos filhos: quatro anos após o grupo de orientação de pais*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.
- Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438-442.
- Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2014). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista – Revista da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde*, 14(2), 279-301.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
- Campos, R. R. F. (2013). *Indecisão profissional e otimismo em jovens aprendizes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, Brasil.

- Campos, R. R. F., & Noronha, A. P. P. (2015). A relação entre indecisão profissional e otimismo disposicional em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 24(1), 219-232.
- Carvalho, O. F. (2014). Desafios atuais da escolha e decisão vocacional/profissional: um olhar pedagógico sobre a questão. *Trabalho & Educação*, 23(2), 93-107.
- Flores, C. A. S. (2015). O Perfil Socioeconômico dos Estudantes Ingressantes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campos Universitário de SINOP, no Ano de 2014. *Revista Eventos Pedagógicos*, 6(15), 52-61.
- Gonzaga, L. R. V., & Lipp, M. E. N. (2014). Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio. *Psicologia Argumento*, 32(78), 149-156.
- Lucas, M. G., Fortunatti, Z. F. S. (2013). Jovem aprendiz: Benefícios do trabalho na adolescência. *Unoesc & Ciência - Área das Ciências Biológicas e da Saúde*, 4(2), 155- 164.
- Moreno, P. F. & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, (45), 114-127
- Oliveira, A., Santos, J., Gonçalves, L., & Cássia, R. (2013). O ensino de estatística via projetos: Motivação de acesso ao ensino superior de alunos do 3º ano do ensino médio de escolas estaduais em Uberaba. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 735-743.
- Oliveira, C. M. R., & Neiva, K. M. C. (2013). Orientação vocacional/profissional: Avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 133-143.
- Pinto, E. J. S., Carvalho, M. E. P., & Rabay, G. (2017). As relações de gênero na escolha de cursos superiores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(22), 47-58.
- Santos, P. J. (2013). Indecisividade: Definição, investigação e intervenção vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 203-213.
- Santos, P. J., & Ferreira, J. A. (2015). Variáveis preditoras da indecisividade em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 1-9.

Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.

Silva, J. E., Fuzaro, C. M., & Pacheco, M. M. D. R. (2016). A escolha profissional para adolescentes: Panorama de estudos e pesquisas. *Revista Magistro*, 1(13), 170-185.

## ¿Por qué los adolescentes se aceptan y se rechazan?

Susett de la Caridad Naranjo Pou<sup>18</sup>, Jorge Enrique Torralbas Oslé<sup>19</sup>, Patricia Batista Sardain<sup>20</sup>

*Complejo de Museos Morro Cabaña  
Facultad de Psicología. Universidad de La Habana*

### Resumen

En la presente investigación se elabora un sistema de categorías sobre las razones que adolescentes de Secundaria Básica y Preuniversitario utilizan para fundamentar sus elecciones y rechazos. La información resultó de la aplicación de un cuestionario sociométrico de nominaciones positivas y negativas. Se aplicó a 645 estudiantes, 296 de Secundaria y 349 de Preuniversitario, respondiendo a 10 instituciones escolares y un total de 6 municipios de La Habana. Se establecieron 7 criterios de elección y rechazo tanto para la esfera vinculada con la tarea como la vinculada con los aspectos sociales. Estas son: cualidades para las relaciones sociales, rasgos físicos, cualidades intelectuales y/o hacia la tarea, beneficio de la relación, vínculo social, semejanza y gustos, hábitos y estilos. En el ámbito de la tarea, las principales razones de elección y rechazo son las cualidades intelectuales y/o referidas a la tarea y las cualidades para las relaciones sociales (positivas en el caso de elección y negativas para rechazar). En la esfera de los aspectos sociales, las principales razones para emitir elecciones son el vínculo social y las cualidades para las relaciones sociales; para emitir rechazos la presencia de cualidades que en-

<sup>18</sup> susettnaranjopou@gmail.com. Complejo de Museos Morro Cabaña

<sup>19</sup> jtorralbas@psico.uh.cu. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana

<sup>20</sup> patricia.batista@psico.uh.cu. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana

torpecen las relaciones sociales y la presencia de cualidades intelectuales que dificultan la tarea. En el estudio se encontraron como principales variables diferenciadoras el nivel de enseñanza y el sexo de los estudiantes.

Palabras claves: adolescentes, aceptación social, rechazos, sociometría

### **Abstract**

This investigation presents a system of categories about the reason of elections and rejection between adolescents of Basic and Pre-university Secondary. The information resulted from the application of a sociometric questionnaire of positive and negative nominations. It was applied to 645 students, 296 of Secondary and 349 of Pre-university, responding to 10 school institutions and a total of 6 municipalities of Havana. Seven criteria of choice and rejection were established for both the sphere linked to the task and the one related to social aspects. These are: qualities for social relationships, physical traits, intellectual qualities and / or towards the task, benefit of the relationship, social bond, similarity and tastes, habits and styles. In the scope of the task, the main reasons for choice and rejection are the intellectual qualities and / or referred to the task and the qualities for social relationships (positive in the case of choice and negative to reject). In the sphere of social aspects, the main reasons for issuing elections are the social bond and the qualities for social relations; to emit rejections the presence of qualities that interfere with social relations and the presence of intellectual qualities that make the task difficult. In the study, the level of education and the sex of the students were found as the main differentiating variables.

Keywords: adolescents, social acceptance, rejections, sociometry



## Introducción

Las relaciones entre iguales constituyen un tema recurrente de estudio para diversas ramas de la Psicología, entre ellas la Psicología del Desarrollo y la Psicología Educativa. Su importancia se debe al valor que impregna en el desarrollo personal de cada individuo. En la etapa de la adolescencia este rasgo es más notorio. Los coetáneos y la dinámica que en el grupo se establece tiene un alto impacto en el desarrollo de la neoformación psicológica de esta etapa: la identidad personal.

Esta investigación propone identificar las razones por las cuales se aceptan y se rechazan adolescentes en el contexto escolar cubano. Se pretende conocer los criterios que definen el éxito y fracaso dentro de los grupos, los cuales son elementos claves para comprender y potenciar las dinámicas escolares actuales.

## Breve referente teórico

La aceptación dentro del grupo de coetáneos es clave para el bienestar psicológico del adolescente, pues constituye un importante espacio para satisfacer sus necesidades de independencia y autoafirmación. Bozhovich describe dos

fenómenos que se manifiestan en los adolescentes en su afán de ser aceptados por el grupo de iguales: el conformismo –aceptar los criterios de los otros de forma acrítica- y el negativismo –oponerse sistemáticamente a las opiniones de los otros sin reflexión alguna (Domínguez, 2003). Se evidencia una necesidad latente de admitir las normas e imitar modos de actuar que faciliten la aprobación en el grupo.

La aceptación social que tenga el adolescente tiene repercusiones en su autoestima, su adaptación al medio e incluso en su rendimiento. Para el adolescente ser aceptado significa que sus iguales lo estiman y buscan su compañía para realizar determinadas actividades; mientras que el rechazo y la indiferencia denotan una valoración negativa, falta de estima y de atracción interpersonal.

La atención de este estudio se enfoca en las relaciones entre coetáneos en el grupo escolar, específicamente los criterios que utilizan los adolescentes para justificar sus simpatías y antipatías.

García y Rosas (2009) declaran que los criterios que toman en cuenta los adolescentes para sentir simpatía por un compañero tienden a

presentar un perfil prosocial, con disposición a prestar ayuda, participar en las actividades, cooperar, coincidir en afinidades, etc. Por otra parte, se asume que el comportamiento agresivo y otras cualidades que entorpecen las relaciones sociales son los principales correlatos del rechazo entre iguales.

La literatura ha distinguido dos grandes líneas para comprender los procesos que subyacen en la aceptación y rechazo. Una de ellas defiende que los escolares llevan a cabo sus elecciones en función de un criterio preponderante, como la semejanza interpersonal, el bienestar. La segunda corriente apunta a que las elecciones se realizan sobre una base comportamental o caracterológica, apelando a una dinámica de costo-beneficio (Monjas, Sureda, y García, 2008).

Los estudios de la primera corriente señalan que niños y adolescentes se eligen utilizando como criterio la similitud entre el que elige y el elegido, de esta forma se tiende a evaluar como positivo lo que se nos parece y negativamente lo diferente. De hecho, cuando Festinger explica el proceso de comparación social, asume que los individuos buscan relacionarse con otros que sean semejantes a ellos en aras de poder validar sus creencias, comportamientos y preferencias.

De este modo, el vínculo funciona como un mecanismo para proteger una autovaloración positiva. Igualmente, la semejanza respecto a variables sociodemográficas como el sexo y el color de la piel son importantes en la emisión de elecciones. Es en la adolescencia donde ocurre mayor segregación según el sexo para establecer relaciones entre los iguales.

Los estudios de la segunda corriente se centran en la complementariedad y señalan que los sujetos emiten elecciones buscando rasgos que ellos mismos no tengan y que puedan reportarles algún beneficio. Se simpatiza con aquellos que nos recompensan y nos aprecian (Monjas, Sureda, y García, 2008). No obstante, por lo general se alude a una combinación entre semejanzas, diferencias y satisfacción en el vínculo.

Estudios muestran que las conductas importantes para las elecciones positivas en los adolescentes estaban asociadas a la cooperación, el disfrute de bromas y el compartir actividades e intereses. Por otro lado, el rechazo está causado fuertemente por comportamientos agresivos y antisociales, así como el desinterés por el estudio (Inderbitze, 1991 citado en Monjas, Sureda y García, 2008). No obstante, que un

estudiante tenga una de estas características positivas o negativas no significa que sea popular o rechazado.

Estudios realizados en España y publicados anteriormente en esta revista bajo el título *¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?*, mostraban que durante esta etapa de la vida las principales razones que motivan a la elección de amigos tienen que ver con la simpatía, las posibilidades de diversión que brinda su compañía, la satisfacción conjunta del vínculo y la tenencia de características que sustentan una relación de amistad (confianza, lealtad, apoyo, ayuda...). Por otra parte, los rechazos suelen estar relacionados con conductas agresivas (psicológica, física, verbal y gestual), los comportamientos inmaduros, las dificultades para sostener la atención y las acciones que resultan molestos para otros (Monjas, Sureda y García, 2008).

## Metodología

Los objetivos de este estudio son:

- Identificar las razones por las que los adolescentes de Secundaria Básica y Preuniversitario de las escuelas cubanas se eligen y se rechazan.
- Comparar la expresión de las razones de elección y rechazo con variables sociodemográficas y de rendimiento académico.

## Técnicas

El instrumento empleado para la recogida de datos es un cuestionario sociométrico de nominación. Las preguntas que lo conforman son:

- ¿Con qué estudiante(s) de tu aula te gustaría estudiar? ¿Por qué?
- ¿Con qué estudiante(s) de tu aula no te gustaría estudiar? ¿Por qué?
- ¿Con qué estudiante(s) de tu aula te gustaría pasar tiempo libre? ¿Por qué?
- ¿Con qué estudiante(s) de tu aula no te gustaría pasar tiempo libre? ¿Por qué?

Esta variante de sociométrico aplicada se caracteriza por no requerir límites de elecciones, abordar de forma diferenciada la esfera asociada a la tarea y la vinculada con los aspectos sociales, y además demanda de una justificación en cada pregunta. Este último elemento representa el material básico de análisis para esta investigación.

## Muestra

La muestra estuvo conformada por 645 estudiantes de 20 grupos, 10 instituciones escolares, de ellas 5 secundarias y 5 preuniversitarios, de 8vo y 11no grado respectivamente. En el nivel de enseñanza de Secundaria Básica, el 47,4% son mujeres y el 52,6% hombres, el 50,8% tiene piel blanca, el 31,7% piel mestiza y el 17,5% piel negra. En el nivel de enseñanza preuniversitario el 58,4% son mujeres y el 41,6% hombres, el 63,1% tiene piel blanca, el 24,8% piel mestiza y el 12,1% piel negra.

## Procedimiento

El equipo de investigación contactó con 10 instituciones escolares y luego de explicarle a profesores y directivos los objetivos de la investigación se fijaron horarios para realizar el cuestionario sociométrico. Este instrumento fue aplicado a todos los estudiantes de 20 grupos escolares. Los estudiantes cumplieron el cuestionario en un periodo de 15 a 20 minutos. Cada profesor recibió posteriormente la retroalimentación de los resultados de su grupo.

## Proceso de categorización

Para efectuar el análisis de las razones emitidas por cada estudiante se llevó a cabo un análisis de contenido a través de los siguientes pasos:

- 1) Recopilación literal de las razones de cada estudiante para justificar sus elecciones de simpatía y rechazo, en la esfera relacionada con la tarea y los aspectos sociales.
- 2) Primera codificación de las razones emitidas.
- 3) Primera clasificación, que agrupa tipos de respuestas semejantes.
- 4) Procesamiento de estos códigos en el programa estadístico SPSS.
- 5) Elaboración de categorías teóricas, comparando constantemente los tipos de respuestas y los agrupamientos generados.

## Análisis de resultados

### Descripción de las categorías de elección y rechazo

Las razones para la emisión de simpatías y rechazos, tanto en la esfera vinculada con la tarea como con los aspectos sociales se agrupan en

siete categorías. Algunas se centran en las cualidades del que recibe la elección/rechazo, en la cualidad del vínculo, en el beneficio que se obtiene de esa relación, así como en la semejanza del que se elige/rechaza con el que emite:

### Categorías de elección

1. *Cualidad para las relaciones sociales*: Alude a características personales que favorecen las interacciones sociales. Ejemplos: “Es agradable”; “Es compañera/o”.
2. *Rasgos físicos*: Características externas que apuntan al atractivo y la buena apariencia. Ejemplos: “Es bonita”.
3. *Cualidades intelectuales y/o para la tarea*: Alusiones a características intelectuales y personalógicas que favorecen directamente el desempeño de tareas académicas. Ejemplos: “Es inteligente”; “Es estudioso”; “Es disciplinado”; “Se concentra en las actividades”.
4. *Beneficio de la relación (individual o mutuo hacia la tarea/ individual o mutuo hacia los aspectos sociales)*: Refiere la ganancia que el adolescente aprecia que le aporta su relación con el otro. Esta ganancia puede ser unidireccional o bidireccional. Ejem-

plos: “Me explica cuando no entiendo”; “Me comprende”; “Nos ayudamos con las tareas”; “Nos divertimos juntos.”

5. *Vínculo social*: Tipo de relación que tienen dos coetáneos. Ejemplos: “Es mi amigo/a”; “Es mi novio/a”.
6. *Semejanza*: Características que comparten dos iguales. Ejemplos: “Le gusta lo mismo que a mí”; “Tiene mi mismo nivel intelectual”; “Pensamos parecido.”
7. *Gustos, hábitos y estilos*: Características que le son atractivas a un adolescente de otro. Ejemplos: “Me gusta su forma de ser”; “Me gusta como baila”; “Me gusta su estilo”

### Categorías de rechazo

1. *Cualidad para las relaciones sociales*: Alude a características personales que entorpecen las interacciones sociales. Ejemplos: “Es individualista”; “Es pesada/o”; “Es aburrida/o”; “No le gusta trabajar en grupo”; “Es introvertida/o”; “Es mala persona”.
2. *Rasgos físicos*: Características externas del otro: apariencia física desagradable. Ejemplos: “Es fea/o”; “Es negra/o”.

3. *Cualidades intelectuales y /o para la tarea:* Alusiones a características intelectuales y personalógicas que entorpecen directamente el desempeño de tareas académicas. Ejemplos: “Es bruta/o”; “No estudia”; “Es indisciplinado”; “Es irresponsable”.
4. *Beneficio de la relación (individual o mutuo hacia la tarea/ individual o mutuo hacia los aspectos sociales):* Refiere la ausencia de ganancia en la relación con otro. Esta ausencia de ganancia puede ser percibido como unidireccional o bidireccional. Ejemplos: “Me cae mal”; “No me explica cuando le pregunto.”
5. *Vínculo social:* Tipo de relación, con matiz negativo, que tienen dos coetáneos. Ejemplos: “No es mi amiga/o”.
6. *Semejanza:* Ausencia de características personales compartidas por dos adolescentes. Ejemplos: “Tenemos diferentes niveles intelectuales”; “Pensamos muy diferente”.
7. *Gustos, hábitos y estilos:* Ausencia de características atractivas de un adolescente a otro. Ejemplos: “No me gusta su forma de ser”; “No me gusta su estilo.”

Cada una de estas categorías emergen tanto en la esfera afectiva como en la vinculada con la tarea. Es interesante cómo las cualidades para las relaciones sociales tienen una alta influencia en los criterios para rechazar en la esfera funcional (29.4%). Esto está condicionado por la etapa del desarrollo en que se encuentran los estudiantes, donde la naturaleza afectiva de las relaciones interpersonales es clave para su bienestar psicológico y formación identitaria.

El beneficio que se obtiene de la relación constituye un criterio clave en ambas esferas. Es más común la alusión al beneficio individual que al beneficio mutuo; por ende, son más comunes respuestas como: ‘me ayuda’, que ‘nos ayudamos’.

La referencia a los rasgos físicos emerge con mayor intensidad en los grupos de secundaria, especialmente para emitir simpatías. Cuando ocasionalmente es utilizado como indicador de rechazo, hace referencia a prejuicios raciales (ser negro/a) o el ajuste a patrones de belleza socialmente construidos (ser feo/a, gordo/a).

El vínculo social es un criterio clave para emitir simpatías, ya que comprende las relaciones de amistad. Dichas relaciones constituyen ejes claves para el desarrollo del adolescente y la

satisfacción de sus necesidades. Este criterio es más común en las mujeres que los hombres, tanto en lo afectivo como en lo funcional.

La ausencia de semejanza sobresale para rechazar en ambas esferas. Según la teoría de la comparación social, para los miembros de un grupo es más atractivo establecer vínculos con miembros que se parezcan a ellos, ya que esto protege su autovaloración. Entonces, la ausencia de esta semejanza constituye la justificación de algunos rechazos de los adolescentes. Con los gustos, hábitos y estilos sucede algo similar.

La construcción de estas categorías nos permitió profundizar en un análisis posterior sobre la relación entre las razones de elección y rechazo y algunas variables sociodemográficas y de rendimiento académico que caracterizan a los sujetos de la muestra.

### Expresión y comparación de las razones de elección y rechazo con variables sociodemográficas y de rendimiento académico

Los principales criterios que utilizan los adolescentes para emitir simpatías asociadas a la tarea son: Las cualidades intelectuales y/o referidas a la tarea (35,7%): 'porque es inteligente', 'se con-

centra en las tareas', 'es estudioso'; las cualidades para las relaciones sociales (22,5%), 'es agradable', 'es compañerista'; el beneficio individual que se obtiene con la relación (22,2%) con mayor énfasis en los aspectos sociales: 'me comprende', 'me hace sentir bien'.

Se muestran diferencias significativas en cuanto a:

- Tipo de enseñanza: Los estudiantes de secundaria básica al elegir las personas con las que prefieren estudiar les confieren más importancia a las cualidades de relaciones sociales, siendo estas más relevantes que las relacionadas con la actividad de estudio; además, en este nivel de enseñanza es donde los rasgos físicos constituyen una razón de elección. Estos resultados resultan diferentes a los encontrados en preuniversitario donde son mejor valoradas las cualidades para la actividad de estudio, centrándose fundamentalmente en el beneficio que el estudiante que elige obtiene de dicha relación; es significativo también el tipo de vínculo sostenido con el compañero, sobre todo cuando este se basa en relaciones de amistad; y la percepción de que existen semejanzas entre ambas.

- **Sexo:** En esta variable las diferencias se muestran en la enseñanza secundaria: para las adolescentes es más importante estudiar con aquellos(as) con quien se perciben semejantes, como consecuencia suelen elegir compañeras del mismo sexo, influyendo en la composición homogénea de los subgrupos de estudio. Los varones le dan más importancia que las hembras a las cualidades favorecedoras para el ejercicio de la tarea y los aspectos sociales.
- **Color de la piel:** También en la secundaria existen diferencias condicionadas por el color de la piel, son los estudiantes de piel negra los que más importancia le confieren a los rasgos físicos como criterio para elegir a los compañeros con los que quieren estudiar. Los estudiantes de piel blanca eligen por las cualidades para las relaciones sociales que caracterizan a cada miembro y los mestizos, las cualidades intelectuales y/o hacia la tarea.
- **Índice académico:** En el preuniversitario los estudiantes con altos índices académicos prefieren elegir para estudiar compañeros de los cuales puedan obtener algún

beneficio de la relación, priorizando en sus vínculos la posibilidad de mantener sus resultados docentes. Los de más bajo índice académico prefieren a quienes se destaquen por sus cualidades intelectuales.

En cuanto a los principales criterios por los que se rechaza en la esfera de la ejecución de la tarea están: la falta de cualidades intelectuales y/o hacia la tarea (40,2%), 'es bruto', 'no le interesa salir bien'; las malas cualidades personales vinculadas a las relaciones sociales (31,3%), 'es desagradable', 'es aburrido', 'es inmaduro'; la ausencia de beneficios con la relación (21,8%), 'me hace perder el tiempo', 'me desconcentra'.

Se muestran diferencias en cuanto a:

- **Tipo de enseñanza:** Los adolescentes de la secundaria rechazan con mayor intensidad por la presencia de cualidades intelectuales que entorpecen la tarea y las relaciones sociales y son los únicos que tienen en cuenta los rasgos físicos como un criterio importante de rechazo. En esta etapa vemos la interferencia de prejuicios raciales y estéticos en el funcionamiento de los grupos y el estatus de quienes pertenecen a sectores estigmati-



zados por sus características externas. Por su parte, los estudiantes de preuniversitarios ponen mayor énfasis en la falta de beneficios de la relación y atribuyen mayor valor a la ausencia de semejanza interpersonal.

- **Escolaridad de los padres:** En la secundaria, los estudiantes que cuentan con ambos padres universitarios son los únicos que rechazan a otros miembros por la ausencia de semejanza interpersonal y junto a los que tienen al menos un padre con nivel superior, los que más mencionan la falta de cualidades intelectuales como una razón; los de padres con menor nivel académico hacen más énfasis en la falta de cualidades para las relaciones sociales.

Los principales criterios por los que se emiten simpatías en la esfera de las relaciones sociales son: la existencia de un vínculo social (32,4%), 'somos amigos', 'estamos juntos desde la primaria'; las cualidades hacia las relaciones sociales (30.0%), 'es divertido', 'es agradable'; el beneficio que se obtiene de la relación (24,2%), con especial énfasis en los aspectos sociales: 'me escucha'.

Encontramos diferencias con las siguientes variables:

- **Nivel de Enseñanza:** En la secundaria se hace mayor énfasis en la existencia de vínculo social, la presencia de relaciones de amistad se convierte en un criterio suficiente para elegir en esa esfera. Además, son los que más importancia le confieren a los rasgos físicos y las cualidades intelectuales. En el preuniversitario resulta más importante la obtención de beneficio de la relación y la valoración positiva sobre las cualidades para las relaciones sociales.
- **Sexo:** En la secundaria las mujeres hacen mayor énfasis en las cualidades para las relaciones sociales y los hombres en los rasgos físicos. Los dos principales criterios para emitir rechazos en los aspectos sociales son: las cualidades que entorpecen las relaciones sociales (61,7%), 'es pesado', 'es aburrido' y las cualidades intelectuales que dificultan la tarea (30%): 'es bruto', 'es indisciplinado'.

Encontramos diferencias con la siguiente variable:

- Nivel de Enseñanza: En la secundaria básica, los rasgos físicos vuelven a ser un criterio de rechazo. En el preuniversitario existe un mayor énfasis en la ausencia de semejanza interpersonal y la carencia de vínculo afectivo como elemento importante para elegir con quién se pasa el tiempo libre. En esta etapa, el percibirse diferente o la ausencia de relaciones de amistad son elementos claves para comprender la emisión de rechazos.

## Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran la multiplicidad de motivos que determinan la aceptación y rechazo entre adolescentes dentro de los grupos escolares. Estos motivos son condicionados por varios criterios, fundamentalmente el sexo y el momento de la adolescencia de los estudiantes. Además, están más o menos presentes en cada una de las esferas en las que se desenvuelve la vida del grupo (funcional y afectiva).

Las adolescentes que cursan la secundaria básica eligen a sus compañeros/as de estudio (esfera funcional) a partir de respuestas a interrogantes

como: ¿Él/ella es inteligente y estudioso/a?, ¿Tiene capacidades parecidas a las mías?, ¿Es mi amigo/a?

En cambio, los varones se preguntan si: ¿Él/ella es inteligente y se concentra al estudiar?, ¿Me puede explicar cuando no entiendo?, ¿Es divertido/a?

Ambos privilegian las cualidades intelectuales y capacidades para desempeñarse con éxito en el área de estudio; sin embargo, para las muchachas son más importantes las semejanzas y la existencia de un vínculo afectivo basado en la amistad. La literatura especializada describe que justamente las mujeres adolescentes están necesitadas de relaciones con alto contenido emocional más tempranamente que los varones.

Es interesante que los resultados se muestran diferentes a los realizados con escolares de 10 y 11 años (Monjas, Sureda, y García, 2008), donde los aspectos académicos tenían poca influencia en las razones para elegir y rechazar. Al parecer, con la edad, estos elementos se vuelven más importantes e influyen en parámetros de éxito y fracaso. Esta idea rescata la importancia de la valoración de los docentes y el manejo de las actividades evaluativas como determinantes de las jerarquías dentro de los grupos. Destacar

las capacidades de algunos estudiantes por su desempeño en la tarea tiene consecuencias en la cantidad y calidad de interrelaciones que se establecen con otros miembros del grupo. Por su parte, sin grandes elementos distintivos, hembras y varones de preuniversitario al elegir sus compañeros de estudio tienen en cuenta si: ¿Él/ella me ayuda a conseguir mis metas académicas?, ¿Es inteligente?, ¿Es mi amigo/a?, ¿Tiene mis mismas capacidades?, ¿Es agradable?

En este caso, aunque las semejanzas y la existencia de un vínculo afectivo resultan muy importantes, el principal elemento es la posibilidad de obtener beneficios como resultado de la relación. El aumento de las exigencias escolares y el tipo/diseño de la actividad docente implementado dentro de los grupos de clase condiciona que los adolescentes establezcan relaciones sostenidas en el beneficio mayormente unidireccional. Esta tendencia debe tenerse en cuenta, sobre todo al advertir las posibles consecuencias para los estudiantes cuyo desempeño no es percibido como ventajoso por parte de los miembros del grupo.

Promover un aprendizaje cooperativo, de mutuo beneficio, donde todos los compañeros se comprometan con la consecución de metas grupa-

les, evitaría que características desventajosas en algunos estudiantes los colocaran en situaciones vulnerables para el rechazo o el aislamiento.

Al elegir compañeros para pasar el tiempo libre, los estudiantes de secundaria básica se cuestionan si: ¿Él o ella es mi amigo/a?, ¿Es divertido/a?, ¿Es buena persona?, ¿Es agradable? Mientras, los de preuniversitario se preguntan si: ¿Es alguien que me divierte?, ¿Me hace sentir bien?, ¿Es agradable conmigo?

Al principio de la adolescencia el atractivo interpersonal se sustenta en las cualidades personales de los miembros; luego son más importantes las características del vínculo interpersonal y lo que este le aporta. Estos cambios pudieran estar relacionados con el tránsito por momentos diferentes de la adolescencia. Los estudiantes más próximos a la etapa de la juventud comienzan a tener una mayor elaboración personal, criticidad a la hora de simpatizar o rechazar a otro miembro y se comienzan a modificar la estructura jerárquica de las necesidades. Por ende, no se basan en responder la pregunta ¿cómo es?, sino ¿qué me aporta? ¿cuál es el beneficio de nuestra relación?

Para concluir, hemos de resaltar que esta investigación tiene implicaciones educativas y para la Psicología del Desarrollo. Para esta última, este estudio significa una caracterización actual de los criterios de éxito y rechazo de los adolescentes cubanos. Para la Psicología Educativa, significa la posibilidad de provocar conscientemente el desarrollo de programas de competencia social teniendo en cuenta las categorías de aceptación y rechazo.

## Referencias

- Álvarez, E. (2015). *Violencia escolar: variables predictivas en adolescentes gallegos*. Ourense.
- Andueza, J.-A., Lavega, P., Camerino, O., y Castañer, M. (2016). La Sociometría, un recurso para incentivar el trabajo grupal en educación física. 58-63.
- Bany, M. A., y Johnson, L. V. (1971). *La dinámica de grupo en la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Barrios, M. (24 de Agosto de 2015). *La calidad de la educación, principal objetivo*. Obtenido de Grupo de desarrollo de Juventud Rebelde: <http://blog.juventurebelde.cu>
- Bezanilla, J. M. (2011). *Socimetrica: Un metodo de investigacion psicosocial*. México
- D. F. Blanco, A., y Fernández, M. (1989). Estructura grupal: estatus y roles. En C. H. Casal, *Estructura y procesos de grupo* (págs. 367-398). Madrid: TORAN, S.A.
- Boqué, M. C., Codó, M., y Escoll, M. (s.f.). *El bienestar en el aula. Herramientas para la acción tutorial (2). Prevención de conductas negativas y construcción de la cultura de paz*.
- Cabrera, F., Marín, M. A., Espín, J. V., y Rodríguez, M. (1998). Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: su aplicación en aulas multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 27-45.
- Calviño, M. A. (1996). *Trabajar en y con grupos*. La Habana.
- Casales, J. C. (2012). *Fundamentos de Psicología Social*. La Habana: Félix Varela.
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en bullying: un análisis sociométrico. 23-40.
- Chang, A., y Bordia, P. (2001). A Multidimensional Approach to the group cohesion-group performance relationship. *Small Group Research*, 379-405.

- Clemente, M. (1995). Los test sociométricos aplicados al aula. En C. H. Casal, *Estructura y procesos de grupo. Tomo II* (págs. 313-360). Madrid: TORAN, S.A.
- Costas, A. (2012). *Desarrollo de la cohesión grupal en el aula a través del mimo*. Vigo.
- Díaz, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: SERCRESA.
- Díaz, M. J., Royo, P., y Martínez, R. (1994). *Instrumentos para evaluar la integración escolar. Volumen IV de la serie `` Todos iguales, todos diferentes ´´*. Madrid: GRAFICAS JUMA.
- Domínguez, L. (2003). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. En L. Domínguez, *Psicología del Desarrollo en las etapas de la adolescencia y la juventud*. La Habana: Félix Varela.
- Forselledo, A. (2010). Introducción a la Sociometría y sus aplicaciones. *Temas de psicodrama*.
- Gallardo, J. A., y Jiménez, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afectivo infantil. *Psicothema*, 119-131.
- García, L. D. (2006). Conferencia introductoria: El sistema de comunicación en las etapas de adolescencia y la juventud: relaciones con los adultos. En L. D. García, *Psicología del Desarrollo: adolescencia y juventud*. La Habana: Félix Varela.
- García, L. D. (2006). *Psicología del Desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- García, M. E., y Rosas, O. (2009). *La amistad en secundaria y su influencia en el rendimiento escolar*. México D. F.
- Ibarra, L. (2007). Comunicación: una necesidad de la escuela de hoy. En L.
- Ibarra, *Psicología y Educación: Una relación necesaria* (págs. 64- 79). La Habana: Félix Varela.
- Ibarra, L. M. (2007). *Psicología y Educación: Una relación necesaria*. La Habana: Félix Varela.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAJCF.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L., y Monreal, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista latinoamericana de psicología*.

- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L., y Monreal, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55-66.
- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, 285-300.
- Molina, B., Pulido, R., y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 245-251.
- Monjas, I., Sureda, I., y García, F. (2008). *¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?* Obtenido de <http://www.tandfonline.com/loi/rcye20>.
- Morales, Y. (2012). *Una aproximación a las relaciones de amistad en la edad escolar*. La Habana.
- Muñoz, J. (1997). *Individuo, grupo y dinámica en el aula*. Barcelona: UOC S. L.
- Muñoz, V., Moreno, M. d., y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 665-671.
- Pérez, A. R., y Bello, D. M. (s.f.). El sociograma: estudio de las relaciones informales en las organizaciones.
- Plazas, E. A., Morón, M. L., Sarmiento, H., Ariza, S. E., y Patiño, C. D. (2009). *Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia*. Bogotá.
- Plazas, E., y López, R. A. (2016). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*.
- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona.
- Roda, R. (1999). La estructura del grupo: estatus, rol, normas y cohesión. En F. G. Hera, *Introducción a la Psicología de los Grupos*. Madrid: Pirámide.
- Smith, H. (2012). *'Una aproximación a las relaciones de amistad en la edad escolar'*. La Habana.

## Escala de Eficacia del Manual de metodología observacional: Análisis factorial confirmatorio

Luz María Flores Herrera, Jimena Rosas Torres, Marcos Bustos Aguayo

*Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*

### Resumen

Existen pocas escalas que evalúen la eficacia del material didáctico contemplando la perspectiva de profesores y alumnos, dejando de lado la valoración de la funcionalidad del material, lo que ha dado como resultado una actualización descontextualizada del material; debido a esto, con base en la operacionalización de la eficacia dada por Ogalde y Bardavid (2016) se creó la *Escala de Eficacia del Manual de Metodología Observacional*, la cual contempla la valoración de alumnos y profesores que utilizan el material. Sin embargo, la estructura factorial de dicha escala no ha sido confirmada, por ello el objetivo del estudio financiado por DGAPA- PAPIME (PE300718) fue aportar evidencia de la validez de constructo de la escala, con los resultados obtenidos  $\chi^2=97.17$  con  $p=0.00$   $CFI=0.92$ ,  $NFI=0.90$  y  $NNFI=0.90$ . Se concluye que la escala es válida y confiable, permitiendo a los profesores y alumnos de una universidad pública valorar el material didáctico.

**Palabras clave:** Recursos didácticos, Eficacia, Evaluación, Validez y Alumnos.

### Resumo

Existem poucas escalas que avaliam a efetividade do material didático contemplando a avaliação dos professores e alunos, fazendo omissão da funcionalidade do material, o

que resultou em uma atualização descontextualizada do material; Devido a isso, com base na operacionalização da efetividade dada por Ogalde e Bardavid (2016), foi criada a Escala de Eficiência do Manual de Metodologia Observacional, que considera a avaliação de alunos e professores que utilizam o material didático. Porém, a estrutura fatorial desta escala não foi confirmada, de modo que o objetivo do estudo financiado por DGAPA- PAPIME (PE300718) foi fornecer evidências da validade de construção da escala, com os resultados obtidos  $X^2 = 97.17$  com  $p = 0.00$   $CFI = 0.92$ ,  $NFI = 0.90$  e  $NNFI = 0.90$ . Conclui-se que a escala é válida e confiável, permite que professores e alunos de uma universidade pública avaliem o material didático.

**Palavras-chave:** Recursos de ensino, eficácia, avaliação, validade e estudantes.

Se han propuesto diversas definiciones de material didáctico, las cuales incluyen todos aquellos materiales o recursos utilizados como mediadores entre docentes y alumnos, y que tienen como objetivo facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo la construcción de habilidades y destrezas, así como la formación de valores y actitudes (Manrique & Gallego, 2012; Ogalde & Bardavid, 2016; Predes, 2001). Dada la importancia que tienen los recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental mantenerlos en evaluación y actualización constante para lograr una mayor calidad educativa (Ballart, 1992).

Uno de los procesos centrales de la investigación educativa es la evaluación, ya que esta permite la mejora continua; para realizarla es necesario

recopilar información válida y fiable sobre los materiales didácticos utilizados en el contexto escolar, permitiendo las adecuaciones que ayuden al alumno a construir y consolidar los conocimientos de forma eficiente. Todo este proceso debe realizarse en función de la eficacia didáctica, es decir, evaluar si los recursos didácticos utilizados cumplen con los objetivos con los que fueron creados (Ballart, 1992; Santos, 1991).

Existen dos tendencias principales en la evaluación de la eficacia didáctica, la evaluación cuantitativa en la cual se utilizan escalas estandarizadas, y la evaluación cualitativa, la cual considera el contexto y la opinión de los profesores y alumnos acerca del material didáctico (Santos, 1991). Se han realizado diversas evaluaciones desde el enfoque cuantitativo, que han llevado a entender



que la eficacia de un material está dada por sus características técnicas y de contenido, y no por su funcionalidad ni su interacción con los usuarios directos (Ballesta, 1995).

En consecuencia, existe un gran número de escalas de evaluación que se han centrado en el criterio de expertos sobre la eficacia de los recursos

didácticos (véase tabla 1), dejando fuera la evaluación que puedan realizar profesores y alumnos sobre la funcionalidad del material, de tal forma que las modificaciones realizadas corren el riesgo de encontrarse descontextualizadas y no ser funcionales para los usuarios del material (Carvallo, 2006).

Tabla 1. Instrumentos que evalúan el material didáctico.

Instrumento	Forma de medición	Dimensiones	Público al que es dirigido	Descripción psicométrica.
Escala de evaluación para materiales impresos (Maillo, 1973, citado en Predes, 2001)	Autorreporte en 50 reactivos en respuestas tipo Likert	6) Características de impresión 7) Ilustraciones 8) Organización 9) Vocabulario 10) Características didácticas	Directivos, coordinadores y expertos	No ha sido sometida a un proceso de validación
Escala de evaluación para libros de texto (Predes, 2001)	Autorreporte en 28 reactivos en respuesta dicotómica - o +	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato</li> <li>• Contenido</li> <li>• Información</li> <li>• Ilustraciones</li> <li>• Actividades</li> <li>• Bibliografía</li> <li>• Índices</li> </ul>	Directivos, coordinadores y expertos	No ha sido sometida a un proceso de validación
Rúbrica para la evaluación de recursos didácticos (Aguilar, Saderi, Rodríguez, Sánchez, Méndez, Morate & Campos, 2016)	Autorreporte en 16 reactivos, en la cual se asigna calificación del 0 al 10 para cada aspecto	6) Contenido 7) Diseño didáctico 8) Diseño técnico	Directivos, coordinadores y expertos	No ha sido sometida a un proceso de validación

Tabla 1. Instrumentos que evalúan el material didáctico (Continuación)

Instrumento	Forma de medición	Dimensiones	Público al que es dirigido	Descripción psicométrica.
Escala de evaluación al material didáctico (Ogalde y Bardavid, 2016)	Autorreporte en 29 reactivos en respuesta tipo Likert	1. Criterios psicológicos 2. Criterios de contenido	Directivos, coordinadores, expertos y profesores	No ha sido sometida a un proceso de validación

		3. Criterios pedagógicos		
		4. Criterios técnicos		
Entrevista de opinión al material didáctico de Metodología Observacional (Flores, Rosas, Rodríguez & Blanco, 2018)	Autorreporte en 25 preguntas abiertas	a Didáctica b Aprendizaje c Contenido d Estructura	Directivos, coordinadores, expertos y profesores	Fue sometida a validez de contenido por jueces expertos
Escala de eficacia del manual de metodología Observacional (Flores, Rosas, Rodríguez & Blanco, 2018)	Autorreporte en 18 reactivos en respuesta de tipo Likert	8. Contenido 9. Estética del material	Directivos, coordinadores, expertos, profesores y alumnos	AFE: los 18 reactivos explican el 92.32 % de la varianza, la consistencia interna de la dimensión del contenido es $\alpha = 0.83$ , Mientras que la de Estética es de $\alpha = 0.80$

*Nota:* AFE= Análisis Factorial Exploratorio

Por tal motivo, autores como Guerrero (2009) y Marqués (2010) plantean que la eficacia didáctica solo puede ser evaluada desde un punto de vista holista, que está en función de la calidad didáctica del material y de las formas de utilización, considerando su capacidad de transmitir información, sus características técnicas y fácil manejo, y a la par observar, preguntar y contrastar la opinión de

los usuarios directos del recurso didáctico para conocer las necesidades de los profesores y alumnos.

Siguiendo esta línea, Ogalde y Bardavid (2016), proponen que la evaluación desde un punto de vista holista debe ir encaminada a la eficacia didáctica global de un material; a partir de esto plantean los siguientes criterios de evaluación: cri-

terios psicológicos, los cuales consideran aspectos psicológicos del alumno y su relación con el material didáctico; criterios pedagógicos, relacionados con la forma en que se estructura el material como la explicación de los contenidos, que la dificultad vaya de menor a mayor y que exista una coherencia interna, criterios de contenido que se refieren al contenido del material, si es actual, veraz, adecuado y suficiente, además de criterios técnicos que evalúan la calidad de la producción de los materiales como la claridad y facilidad de lectura, calidad en las imágenes, bibliografía e índices.

A partir de estos criterios, Ogalde y Bardavid (2016) elaboraron una escala de evaluación para el material didáctico que consideraba tanto a expertos como a profesores; a pesar de ello, deja fuera la evaluación de los alumnos, quienes pueden proporcionar información importante sobre la funcionalidad del material. Por tal motivo, recuperando los criterios planteados por Ogalde y Bardavid (2016), se crea la *Escala de eficacia del manual de metodología Observacional*, la cual es una de las primeras aproximaciones en considerar en el proceso de evaluación a los dos usuarios del material didáctico, alumnos y profesores, además de considerar que la eficacia didáctica está

determinada por aspectos técnicos, funcionales y de contenido del material (Flores, Rosas, Rodríguez y Blanco, 2018).

Si bien, aun cuando existen estudios que evalúan el material didáctico, desde el enfoque cuantitativo no se encontró evidencia de la aplicación del modelamiento mediante ecuaciones estructurales para la validación del constructo de eficacia del material didáctico, por lo que este estudio pretende aportar evidencia en un modelo estructural de la validez de constructo de la Escala de eficacia del manual de Metodología Observacional y así confirmar la estructura factorial obtenida en el Análisis Factorial Exploratorio (dos factores).

## Método

### Participantes

Para la selección de los participantes, en una universidad pública se contactó a los distintos profesores que imparten la asignatura MO y se invitó a los alumnos a participar en el estudio, haciendo énfasis en que la participación era voluntaria y garantizando la total confidencialidad de los datos obtenidos.

La muestra fue seleccionada mediante la técnica de muestreo no probabilístico intencional; quedó

compuesta por 200 estudiantes de los cuales 87 eran hombres (43 %) y 112 mujeres (56%), los rangos de edad oscilaron entre 18 y 27 años ( $M=20.5$ ,  $DE=2.12$ ), todos los participantes reportaron haber utilizado el manual de dicha asignatura.

### Instrumento

Se utilizó la Escala de Eficacia del Manual de Metodología Observacional, la cual evalúa qué tanto el material didáctico facilita el establecimiento de situaciones didácticas, tomando en cuenta aspectos como las características del material y la forma en que son utilizados como la cantidad de información transmitida, la organización y su función didáctica (Predes, 2001). Consta de 18 reactivos agrupados en dos categorías (a) aspectos de contenido del manual y (b) aspectos estéticos del manual, todos los reactivos contaron con un formato de respuesta de tipo Likert de 1 a 4 (1= *totalmente en desacuerdo*, y 4= *totalmente de acuerdo*).

### Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó en las aulas escolares y con la presencia de uno de los autores del estudio. Tanto al profesor a cargo como a los alumnos se les explicó de forma breve el objetivo de la investigación, haciendo énfasis en que la información proporcionada era anónima y

confidencial; posteriormente se entregó el instrumento para que fuera respondido. Se aclararon dudas que los participantes presentaron y finalmente se agradeció su participación. Se trata de un diseño metodológico de tipo transversal, ya que la recogida de datos se realizó en un único momento.

### Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis factorial confirmatorio (AFC) se siguieron los lineamientos propuestos por Pérez (2004) y Corral, Frías y González (2001) quienes proponen que el tamaño de la muestra para este análisis debe ser igual a 200 participantes para probar las características psicométricas de la escala. Los análisis descriptivos y el análisis factorial exploratorio se realizaron con el programa SPSS en su versión 24, posteriormente se realizó el análisis factorial confirmatorio con el programa EQS versión 6.1.

### Resultados

Para examinar la distribución de los reactivos según las respuestas se realizó un análisis de frecuencias con la finalidad de conocer cómo se conformó el grupo de datos. Lo anterior demostró que los 18 reactivos desplegaron frecuencias en todas sus opciones de respuesta. Las medias de

los reactivos tienen valores de 2.4 y 3.2, los cuales corresponden a 2 (*Desacuerdo*) y 3 (*De acuerdo*), lo que indica que los valores de respuesta no se aglutinan en los extremos.

Con la finalidad de identificar que los reactivos discriminan entre puntuaciones altas y bajas, se realizó una prueba de discriminación de reactivos para grupos extremos (prueba *t* de Student) tomando en cuenta los percentiles 25 y 75; se descartaron los reactivos 9, 11 y 18 ya que no discriminaban entre puntuaciones altas y bajas.

Previo al AFE, se revisó su factibilidad por medio del índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett; estas pruebas permiten confirmar si el constructo estudiado puede estar compuesto por factores. Se obtuvieron valores de de KMO= 0.89 y prueba Bartlett (*chi- cuadrada*  $X^2= 1250.27$ , *sig.= 0.00*), lo que nos indica que es factible realizar el AFE.

Posteriormente se realizó el AFE por el método de componentes principales con rotación oblicua (direct oblimin), se seleccionaron los factores que aglutinaran al menos tres reactivos y cuyas cargas factoriales fueran iguales o mayor a 0.40, cuidando la claridad conceptual. El AFE agrupó 12 reactivos en dos factores (*véase tabla 2*) que explican 30.21% de la varianza y cuenta con una confiabilidad de alfa de Cronbach de  $\alpha=0.77$ . El primer factor quedó compuesto por 7 reactivos, los cuales evalúan el contenido de las lecturas por lo que se nombró *Contenido*. Tiene consistencia interna de  $\alpha=0.85$  y explica el 18.86% de la varianza. El segundo factor está compuesto por 5 reactivos, los cuales evalúan aspectos estéticos del material (orden, legibilidad, diseño y materiales), por lo que se decidió nombrarlo *Estética*. Este factor tiene un valor alfa de  $\alpha=0.75$  y explica el 11.35% de la varianza.

Tabla 2. Ponderación de Factores con rotación Oblicua de la Escala de Eficacia del Manual de Metodología Observacional

Reactivo	Factores	
	1	2
15. Los ejercicios son acordes a la asignatura.	<b>0.816</b>	0.375

14.Las lecturas del compendio proporcionan conceptos claves (análisis secuencial, catálogos, observación, etc.).	<b>0.800</b>	0.293
5.El contenido del compendio es adecuado a la materia MO.	<b>0.787</b>	0.332
6.Los temas del compendio son diversos.	<b>0.675</b>	0.384
10.Las lecturas detallan la construcción de catálogos.	<b>0.592</b>	0.275
16.En el compendio se describe la matriz de transición.	<b>0.572</b>	0.371
7.Los temas de las lecturas son dinámicos.	<b>0.568</b>	0.260
13.El material fotocopiado es legible.	0.219	<b>0.760</b>
8.Las lecturas que integran el compendio están ordenadas.	0.191	<b>0.751</b>
17.El compendio tiene un índice.	0.354	<b>0.637</b>
3. El compendio tiene divisiones entre temas.	0.302	<b>0.635</b>
1.La presentación de las lecturas es adecuada.	0.283	<b>0.480</b>
$\alpha$ - Factor	0.85	0.750
$\alpha$ - Total		0.77
Varianza factor	18.86	11.350
Varianza total		30.21

Finalmente se procedió a confirmar la estructura factorial obtenida en el AFE a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), por el método de modelamiento por ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.1. Para aceptar el modelo se tomaron en cuenta los valores de Chi- cuadrada, el cual debía ser pequeño y no significativo; también fueron evaluados los índices de bondad de ajuste Comparative Fit Index (CFI), Betler- Bonett Normed Fit Index y Betler Bonett Nonnormed Fit Index, los cuales deben ser mayores o iguales a

0.90 y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) debe estar entre los valores 0.10 y 0.05 (Byrne, 2010). El modelo resultante se muestra en la figura 1, presenta un valor de Chi- cuadrada de  $\chi^2=97.17$  y una  $p=0.00$ , índices de bondad de ajuste con valores de CFI=0.92, NFI=0.90 y NNFI=0.90 y un RMSEA=0.09; además el modelo presenta un índice alfa de Cronbach  $\alpha=0.87$ , lo que indica que es un modelo válido y confiable para la medición de la Eficacia del material didáctico.

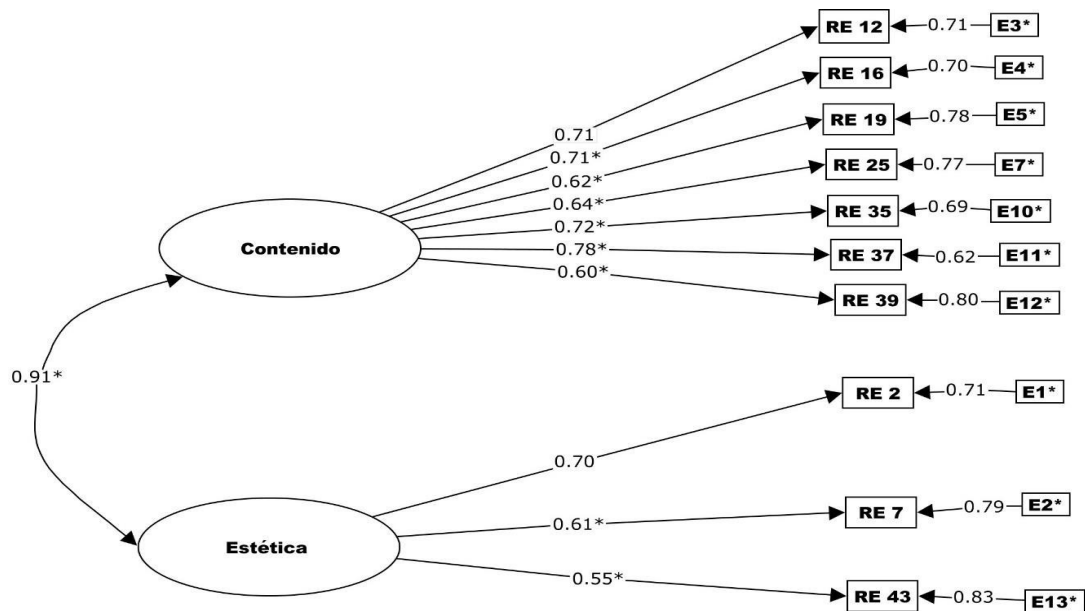


Figura 1. Modelo estructural de la Escala de Eficacia del Manual de Metodología observacional.



## Discusión

Para elevar la calidad educativa es necesario investigar todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; uno de esos factores son los recursos didácticos, los cuales tienen la finalidad de facilitar la tarea docente y ser una herramienta para los alumnos en la adquisición de saberes, recursos cognitivos, emocionales y actitudinales (Díaz- Barriga y Hernández, 2010). Para garantizar que los recursos didácticos cumplan su objetivo es necesario mantener una evaluación constante tanto de aspectos de contenido como funcionales; de lo contrario, los materiales se irán quedando obsoletos a los avances del conocimiento y de la tecnología (Santos, 1991).

La evaluación de la eficacia de los recursos didácticos hasta ahora se había realizado contemplando la valoración de expertos y profesores sobre aspectos objetivos del material, dejando fuera la valoración de estudiantes quienes pueden brindar información sobre la funcionalidad del material; por tal motivo es importante contar con escalas que contemplen una evaluación participativa del material y que evalúen los aspectos funcionales del material didáctico, por ello este estudio tuvo como objetivo validar la Escala de Efi-

ca del Manual de Metodología Observacional, ya que contempla los aspectos antes mencionados (Carvallo, 2006).

Para cumplir este objetivo se estimó la validez de constructo y confiabilidad de la escala a través del AFE; posteriormente se confirmó la estructura factorial a través de AFC, finalmente se calculó la consistencia interna por medio del alfa de Cronbach; los valores obtenidos indican que el objetivo se alcanzó.

La escala obtenida está formada por 10 reactivos agrupados en dos factores, los cuales se encuentran relacionados entre sí; es unidimensional y homogénea para calcular un puntaje total, lo que se puede constatar con la confiabilidad total ( $\alpha=0.87$ ).

El AFC concuerda con la estructura teórica planteada por Ogalde y Bardavid (2016), quienes consideran que por medio de los criterios estéticos y de contenido se puede verificar la eficacia global del material didáctico; por otro lado, la escala de Eficacia del material didáctico cuenta con valores  $CFI=0.92$ ,  $NFI=0.90$  y  $NNFI=0.90$  y un  $RMSEA=0.09$  y una alfa de Cronbach  $\alpha=0.87$ , lo que indica que cuenta con buena consistencia interna e índices de bondad de ajuste adecuados

En los reactivos descartados de esta escala durante el AFC (8. Las lecturas que integran el compendio están ordenadas y 13. El material fotocopiado es legible) se aprecia que estos están contenidos en otro reactivo (1. La presentación de las lecturas es adecuada y 17. El compendio tiene un índice); estos reactivos agrupan tanto el orden como la apariencia referidos en los reactivos descartados.

Con los resultados obtenidos se puede deducir que existe una adecuada medición de la eficacia didáctica del material utilizado en la asignatura de Metodología Observacional, confirmando lo propuesto por Ogalde y Bardavid (2016). Finalmente, esta investigación aporta una escala válida y confiable que evalúa la eficacia didáctica del manual de metodología observacional la cual permite valorar la funcionalidad del material a través de los usuarios directos de este (profesores y alumnos), permitiendo la correcta actualización de los materiales utilizados para la construcción de aprendizaje en una universidad pública (Flores, Rosas, Rodríguez y Blanco, 2018)

En ese sentido, las implicaciones y contribuciones de este trabajo son las siguientes. Se aporta una escala breve de diez reactivos que contribuye a la investigación educativa ya que permite identificar

qué aspectos son poco funcionales del material didáctico desde la mirada de profesores y alumnos, permitiendo una mejora continua y así lograr la calidad educativa. Un aspecto relevante de la metodología presentada es su congruencia con la predisposición metodológica del análisis de los reactivos, ya que el análisis factorial confirmatorio, además de verificar la validez y confiabilidad de una escala, también permite obtener modelos que indiquen cómo se relacionan los factores que construyen la eficacia didáctica (Byrne, 2010).

A pesar de esto, sería importante estudiar si esta escala puede ser adaptada para la evaluación de recursos didácticos de otras asignaturas en población universitaria.

## Referencias

- Ballart, X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso*. Barcelona, España: Ministerio para la Administración Pública
- Ballesta, J. (1995). Funciones didácticas de los materiales curriculares. *Pixel- Bit*, 5, 29- 45 Universidad de Murcia
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, application, and programming* (2nd Ed.). New York, NY: Routledge

- Carvalho, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (3), 30-53.
- Corral, V., Fría, A. & González, L. (2001). *Análisis cuantitativos de variables latentes*. México: Editorial UniSon.
- Díaz-Barriga, A., F. & Hernández, R., G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Max Graw Hill.
- Flores, H.L.M., Rosas, T.J., Rodríguez, V.M.V. & Blanco, B.F.A (2018). Construcción de la Escala de opinión al material didáctico de Metodología Observacional. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*. Número Especial, 151-154.
- Guerrero, A., A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5), 1-7.
- Manrique, O. & Gallego, H. (2012). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (1), 101-108
- Marqués, G., P. (2010). *Los medios didácticos*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Ogalde, I. & Bardavid, E. (2016). *Los materiales didácticos: medios y recursos de apoyo a la docencia*. México: Editorial Trillas.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos. Aplicaciones con SPSS*. Madrid, España: Pearson Education.
- Predes, E., M. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Revista de Medios y Educación*, 16, 77-100.
- Santos, M. A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31. Recuperado de [http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51428/mod\\_resource/content/0/Unidad\\_4/evaluacion\\_de\\_materiales\\_santos\\_guerra.pdf](http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51428/mod_resource/content/0/Unidad_4/evaluacion_de_materiales_santos_guerra.pdf)